UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VERA REGINA MARTINS DE OLIVEIRA

Coprodução na Educação Pública: estudo de escolas públicas estaduais paulistas

São Paulo

2017

VERA REGINA MARTINS DE OLIVEIRA

Coprodução na Educação Pública: estudo de escolas públicas estaduais paulistas

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 04 de outubro de 2017. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Análise de Políticas Públicas

Orientador (a):

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia Maria Emerenciano de
Mendonça

São Paulo

2017

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

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Oliveira, Vera Regina Martins de

Coprodução na educação pública : estudo de escolas públicas estaduais paulistas / Vera Regina Martins de Oliveira; orientadora, Patrícia Maria Emerenciano de Mendonça. – São Paulo, 2017
298 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Políticas públicas - São Paulo (SP). 2. Administração da educação - São Paulo (SP). 3. Participação. 4. Ensino público – São Paulo (SP). I. Mendonça, Patrícia Maria Emerenciano de, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 320.60981611

Nome: Oliveira, Vera Regina Martins de

Título: Coprodução na Educação Pública: estudo de escolas públicas estaduais paulistas

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas.

Área de Concentração:

Análise de Políticas Públicas

Aprovado em: 04/10/2017

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andrea Leite Rodrigues

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Profa. Dra. Lara Helena Ramos Simielli

Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Profa. Dra. Paula Chies Schommer

Universidade do Estado de Santa Catarina. Escola Superior de Administração e Gerência

*Dedico este trabalho aos meus pais, Vera e Luís, que me ensinaram a olhar o mundo,
tentaram responder minhas muitas perguntas e me deram livros que me abriram para todo
um universo de conhecimento. Meu amor e saudades.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente o apoio e a paciência da minha orientadora, Patrícia, sem a qual não teria conseguido realizar este projeto; ela que me guiou nesse processo e me apresentou novas perspectivas em gestão pública. Agradeço à minha família, minha avó Maria, minha irmã, Daniella, meus sobrinhos, Luccas e Yuri, e minha tia Eliana: pessoas inspiradoras, que mostram todos os dias, de vários modos, o amor da família, a força e perseverança que me fazem ser grata por todos. Agradeço aos meus amigos, que me apoiaram em momentos difíceis ao longo desses anos, que tiveram o carinho para me ouvir e aconselhar: Ana, Pati, Laura, Flávia, Stê, Doug, Esther, Lívia, Ricardo, Tomaz, Hugo, Raphael, Marília, e Dani. Agradeço aos professores e membros da banca de qualificação e da defesa, que me auxiliaram a refletir sobre a pesquisa e questionar meus pressupostos. Meu muito obrigada a todos.

RESUMO

OLIVEIRA, Vera Regina Martins de. **Coprodução na educação pública:** estudo de escolas públicas estaduais paulistas. 2017. 298 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Gestão de Políticas Públicas, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Versão corrigida.

Essa pesquisa teve como objetivo estudar as diferentes possibilidades de envolvimento da comunidade escolar, aqui entendida como o grupo composto por professores, funcionários, estudantes, familiares e diretores, no gerenciamento da escola, sob a perspectiva da coprodução e da gestão democrática. Há diferentes modos como um estudante ou parente pode impactar a escola, entretanto a escolha foi por explorar a possibilidade de coprodução nas escolas públicas estaduais de São Paulo, analisando a dinâmica de relacionamento entre funcionários públicos, pais e estudantes dentro das categorias da coprodução, dentre elas pessoas como recursos, solidariedade, e participação. É ainda analisada a ideia de gestão democrática nas escolas públicas, seu conceito e componentes e sua relação com o conceito de coprodução, especialmente considerando a importância da primeira na organização formal da estrutura de participação nas escolas públicas. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, por meio de entrevistas, pesquisa bibliográfica, e análise da pesquisa recentemente publica pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo sobre gestão democrática. Considerando os dados acumulados, pode-se concluir que existem iniciativas classificadas dentro dos níveis mais básicos de coprodução. A estrutura formal da gestão democrática dentro das escolas públicas contribui para o estabelecimento de novas dinâmicas que propiciam um sistema mais favorável à coprodução, porém esta pode ser encontrada dentro e fora dessas instâncias de participação formal. Recentemente, propostas de mudança do sistema educacional estimularam o envolvimento de estudantes nas escolas, porém é preciso aumentar fatores como identidade e solidariedade de grupo para estimular a coprodução, sendo ainda necessário promover mudanças no modo como funcionários públicos e comunidade escolar como um todo percebem seus respectivos papéis na gestão pública.

Palavras-chave: Coprodução. Educação. Gestão Democrática. Participação. Gestão Pública

ABSTRACT

OLIVEIRA, Vera Regina Martins de. **Co-production in Public Education: Study of State Schools in São Paulo.** 2017. 298 p. Dissertation (Master of Science) – Programme of Public Policies Management, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2017. Corrected version.

The research had as objective to explore the different possibilities of involvement of school community, hereby understood as the group composed by teachers, staff, students, familiars and headmaster, in the school management. There are different ways in which a student or parent can have an impact in the school however the decision was to explore the possibility of co-production in the public schools in the state of Sao Paulo, analyzing the relationship dynamics between civil servants, parents and students against categories of co-production, such as people as resources, solidarity, participation, among others. It also analyzed the idea of democratic management in the schools, its framework and components in their relation to the concept of co-production, especially considering the importance of the latter in the formal organization of the participation structure in the public schools. The methodology utilized was the case study, with interviews, bibliographical research, and analysis of the recent research published by the Education Secretary of the State of Sao Paulo about democratic management. Given the data accumulated, the result is that there are initiatives that can be considered in the lower levels of co-production. The legal framework that stimulates citizen involvement in the schools contribute to the creation of new dynamics that stimulate a system more favorable to co-production, however it can happen inside and outside these formal instances of participation. Recent proposed changes to the education system increased the involvement of students in the schools, however there is a need to increase identity and group solidarity to stimulate co-production, and it is also necessary to promote changes to how civil servants and school community as a whole perceive their respective roles in the public management.

Keywords: Co-production. Education. Democratic Management. Participation. Public Management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias para Análise da Coprodução nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo	21
Tabela 2 – Entrevistas realizadas.....	79
Tabela 3 – Roteiro para Entrevista de Alunos – Versão Final.... .	80
Tabela 4 –Categoria de Análise – Pessoas como Recursos.....	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CF-88	Constituição Federal de 1988
CEE	Conselho Estadual de Educação
CE	Conselho de Escola
Conae – 2010	Conferência Nacional de Educação de 2010
LDB – 96	Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996
MEC	Ministério da Educação
NEF	New Economics Foundation
PNE – 2001	Plano Nacional de Educação de 2001
PNE – 2014	Plano Nacional de Educação 2014
SEE – SP	Secretaria de Estado de Educação de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OBJETIVOS.....	18
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
3.1	COPRODUÇÃO.....	21
3.1.1	Redefinição do Papel do Estado e da Sociedade.....	22
3.1.2	Definição de Coprodução.....	25
3.1.3	Diferenciação entre Cidadão e Cliente.....	28
3.1.4	Componentes e Modelos de Coprodução.....	32
3.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.....	44
3.2.1	Estrutura Institucional da Gestão Escolar.....	48
3.2.2	Gestão Democrática na Educação: Regulamentação no Estado de São Paulo.....	56
3.2.2.1	Estrutura da Educação no Estado de São Paulo.....	56
3.2.2.2	Gestão democrática na Educação Pública Estadual de São Paulo	60
3.2.3	Reforma Educacional e Movimento de Ocupação em 2015 e 2016..	67
4	METODOLOGIA.....	69
4.1	PARTICIPANTES.....	75
4.2	INSTRUMENTOS.....	76
4.3	PROCEDIMENTOS.....	77
5	RESULTADOS.....	79
5.1	DESCRIÇÃO DO CASO.....	79
5.2	DISCUSSÃO.....	81
5.2.1	Engajamento das Pessoas.....	83
5.2.2	Aprimoramento de Capacidades.....	85
5.2.3	Mutualidade e Reciprocidade.....	87
5.2.4	Redes de Apoio.....	88
5.2.5	Diluir Barreiras.....	89
5.2.6	Catalisador ou Facilitador de Mudanças.....	91
6	CONCLUSÃO.....	93
	REFERÊNCIAS.....	98

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	102
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS.....	108
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	111
ANEXO A – EXEMPLO DE TABELA DESENVOLVIDA PELO NEF PARA ANÁLISE DA COPRODUÇÃO.....	298

1 INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos, seja em conversas de conhecidos, como parte do “senso comum” ou textos jornalísticos, sobre a relação entre o nível da educação de um povo e sua autonomia política e desenvolvimento econômico e social. Um povo educado, diz-se, sabe votar; a educação permite mobilidade social; um povo com altos níveis de escolaridade possui o conhecimento necessário para se fazer ouvir. Dito de diversos modos, a associação popular entre educação, desenvolvimento socioeconômico e participação política são parte de nossas conversas cotidianas.

Fui educada em escolas públicas, municipais e estaduais, nas cidades de Diadema, São Paulo e São Bernardo do Campo. Durante esses treze anos de educação formal cresci em um ambiente onde pude notar, do ponto de vista de sujeito da educação, o impacto que um professor, um diretor, pais envolvidos, uma boa infraestrutura no ambiente escolar e em como os alunos se sentiam em relação à escola. Lembro-me de, na escola onde estudei, da 1º à 4º série, do choque de gestão quando veio uma nova diretora que, conversando com pais e comunidade, conseguiu mudanças significativas, estabelecendo um espaço mais amigável na escola, a qual adquiriu uma reputação melhor do que tinha anteriormente. Esse pequeno exemplo pessoal me levou a questionar como, enquanto cidadãos, usuários e parte do espaço público, nós podemos contribuir e atuar junto aos agentes públicos para melhorar nossa realidade de serviços e bens públicos.

Partindo dessas considerações, foi desenvolvido o tema da presente dissertação: considerar sob outro prisma a relação entre educação e sociedade; analisar a atuação da comunidade, consistindo de alunos, parentes, professores, gestores, e servidores nas escolas públicas, seja formalmente, nas instâncias representativas (Associação de Pais e Mestres, Grêmio, Conselho de Escola) ou de modo informal. Essa análise foi feita a partir do conceito de coprodução do bem público, utilizando suas categorias como base para a análise de como a escola e sua estrutura gestora podem ser bases para repensarmos a relação entre cidadãos e Estado na entrega de políticas públicas.

A democracia representativa de coalizão, como instituída no Brasil, pressupõe condições para a formação e o exercício da cidadania. A cidadania implica na garantia de direitos e deveres, e principalmente na capacidade da população exercer sua agência, entendendo que o mandato dos governantes é uma delegação de poder, temporária e revogável, e não uma renúncia deste por parte da população. Desse modo, cidadania e

participação são conceitos que se reforçam, dado que a cidadania implica no exercício do direito político, e a participação na política é seu modo de expressão.

A Constituição Federal de 1988 estabelece mecanismos para participação social, por meio de referendos, plebiscitos e conselhos de governo e gestores, dentre outros. Essa mesma Constituição, em seu artigo 205, elenca a educação como direito universal, e coloca a gestão democrática como princípio do ensino público (Constituição Federal de 1988).

A inclusão da maior parte da população no ensino básico, com maior disponibilidade de vagas no sistema público, foi uma das grandes políticas educacionais do Brasil ao longo do século XX; entretanto essa política não se realizou sem percalços, e ao fim do século permanecia o desafio de garantir acessibilidade e qualidade à mesma. O Brasil, ao participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹, realizada em Jomtien em 1990, assumiu, dentre outros, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

Como parte dos planos para repensar a educação, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, com o lema “nenhuma criança sem escola”, uma escola que *“efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico”*².

A escola, para além de preparar jovens e adultos em temas acadêmicos, possui uma função social mais complexa, na qual se sobrepõe a construção de cidadãos. Dado que a educação contribui para o desenvolvimento socioeconômico de sua população e diminuição da desigualdade social, a participação social e a democratização em acesso e representatividade nessa esfera são, portanto, de alta importância, ainda mais quando se considera que a escola é o local de convívio social e de aprendizado político (GOHN, 2006). A escola é o foro privilegiado para a formação cidadã (GADOTTI, 1997), entendida aqui como a educação que:

(Do ponto de vista da educação) significa a formação do sujeito autônomo que, embora participante ativo da vida social e econômica, sabe preservar a distância e a

¹ O Brasil foi um dos países participantes da Conferência que ocorreu na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e pelo Banco Mundial. A Conferência se realizou para discutir os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, de acesso universal à educação, em um contexto no qual mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à educação primária. Foram acordadas metas para redução do analfabetismo mundial pela metade até o ano de 2000, e que os países deveriam estabelecer Planos Decenais de Educação para Todos, em especial os nove países que apresentavam baixa produtividade educacional – dentre eles o Brasil.

² Fonte: “O que é o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003”. MEC

capacidade de julgar a partir de critérios referenciados no seu sentido humano. (GOERGEN, 2010)

Essa educação implica em ter espaços e estímulos que promovam a autonomia do aluno, e discussões que tragam perspectivas diferentes, permitindo que o estudante considere os aspectos de um debate e possa formar suas próprias ideias a partir desse cenário. Essa educação coloca o aluno em uma posição de ator central, e lhe dá a chance de falar para contestar a informação que está sendo apresentada. É o ensinar a pensar, sem definir o como ou o quê.

A escola pública é, pela Constituição Federal de 88, destinada não somente a qualificar a população para o trabalho, mas a prover uma educação que forme para a cidadania, requisito para que um país possa desenvolver uma cultura democrática participativa. Na escola tem-se a possibilidade de uma criação de consciência e saber social a partir do momento em que se incentiva a participação da comunidade em sua gestão, por meio dos conselhos de escola, dentro do conceito da gestão democrática.

A gestão democrática entende que a participação social na escola constitui-se em uma parte essencial desse processo de formação cidadã, constituindo-se na “educação não-formal” (GOHN, 2006) que alunos – e comunidade escolar – podem e devem ter.

Essa visão da gestão democrática foi incorporada enquanto política pública, institucionalizada com o estabelecimento dos conselhos de escola, o que ocorre como parte de um processo de mudança da relação entre Estado e Sociedade.

O Estado brasileiro, tradicionalmente fechado em um modelo burocrático auto referenciado, passa a abrir espaços para diálogo com a sociedade a partir dos anos 1980; o processo da redemocratização é acompanhado por demandas por novas formas de gestão pública que incluam a comunidade na qual a instituição está inserida e as pessoas a quem atende.

Nesse contexto, temos o estabelecimento inicial dos Conselhos municipais e estaduais de educação como arenas para a sociedade debater políticas educacionais, seu planejamento e execução; com o conselho de escola temos pais, alunos, funcionários e professores decidindo a implementação de ações que favoreçam o bom desempenho da escola e o ideário educacional. Esse processo, que se inicia antes mesmo da redemocratização e que ainda hoje se encontra em expansão, traz uma nova dinâmica para a gestão escolar que é reforçada coma Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Passados mais de vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases, os conselhos estão instituídos formalmente na maior parte das escolas do sistema público. O quanto seu

estabelecimento se constitui em fórum deliberativo e gestor em termos de efetividade de decisões tem sido motivo de vários estudos. O que se verifica é um caráter personalista na funcionalidade do conselho, à medida em que sua atuação depende do diretor da escola, e de características de seus membros. O quanto o conselho possui força e autoridade própria, é discutível (PARO, 1992; WERLE, 2003).

A constatação de uma existência formalista e processual pode atuar como impedimento para que o conselho de escola seja considerado como uma forma efetiva de participação e de coprodução da educação; entretanto, o argumento a ser considerado nessa pesquisa é que há diferentes níveis possíveis de coprodução do serviço público, e cabe entender a forma como a coprodução tem se realizado na atuação dos conselhos de escola ou por outros meios dentro do ambiente escolar, e considerar seus efeitos na gestão da escola.

A coprodução surge em meio à crítica ao Estado de Bem-Estar Social e à busca por alternativas que implicassem em maior empoderamento da população e eficiência na gestão pública, sugere que o processo de aprendizado, assim como outros serviços públicos, não acontece como uma relação de cliente-vendedor, porém somente é possível em um contexto de cooperação (OSTROM, 1996; VERSCHUERE, BRANDSEN e PESTOFF, 2012). A coprodução critica a visão do cidadão como passivo, receptor de bens ou serviços – noção que pode ser também aplicada ao mundo dos negócios – mas antes o vê como membro partícipe e ativo na relação, com papel chave na definição da qualidade do que será entregue ou realizado.

Para os fins desse trabalho, a coprodução será considerada seguindo a introdução feita por Pestoff e Brandsen em “The Third Sector and Delivery of Public Services” (2013) considerando a coprodução como a atuação de comunidade na entrega, planejamento e controle da gestão e de serviços públicos. Esse conceito será considerado nas escolas públicas estudadas, entendido para fins da pesquisa que a gestão inclui recursos financeiros, humanos, e questões disciplinares e estratégicas da escola.

No contexto de reforma do Estado brasileiro, como desenvolvido ao longo dos anos 1990 e 2000, com foco na Nova Gestão Pública e em considerações sobre desempenho do setor público, a coprodução se mostra uma alternativa de estudo que considera o papel da Sociedade nessa reforma, examinando como a estruturação formal da participação nas escolas públicas pela LDB em 1996 se estabelece na prática, enquanto fator de reforço da gestão da unidade escolar, empoderamento social e cidadania.

O objetivo da presente pesquisa é, por meio do estudo de caso comparativo, analisar a possibilidade da Coprodução em duas escolas estaduais de São Paulo que serão analisadas a

partir de seis categorias, definidas no texto “In This Together: Bulding knowledge about Co-production” (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014): Engajamento das Pessoas, Treinamento e Aprimoramento de Capacidades e Habilidades, Mutualidade e Reciprocidade, Redes de Apoio, Diluição das Barreiras entre funcionários públicos e sociedade civil, e Catalisador ou Facilitador de Mudanças.

A pesquisa consistiu em entrevistas abertas, análise documental e pesquisa bibliográfica, as quais consideraram as dinâmicas relacionais entre funcionários públicos e usuários, aqui entendidos como alunos, familiares e comunidade próxima à escola, seus respectivos papéis em relação à gestão escolar, assim como processos e projetos realizados ou planejados e como estas se conectam com a coprodução.

A contribuição teórica esperada é analisar a possibilidade do uso das categorias estabelecidas pelo NEF (2014) para análise de processos coprodutivos no Brasil e a criação de uma cultura coprodutiva, assim como a tradução dos mesmos para a análise e avaliação de processos coprodutivos em escolas públicas brasileiras.

Nas próximas páginas, expõe-se em maiores detalhes os objetivos da pesquisa, o contexto teórico de base, estabelecendo o conceito de coprodução e as categorias analíticas a serem utilizadas no decorrer da pesquisa e sua ligação com a gestão democrática; em seguida, a análise da estrutura da Educação no Brasil e suas instâncias de participação, especialmente na rede pública estadual de São Paulo. Por fim serão apresentados a metodologia utilizada, resultados alcançados e a conclusão a partir da pesquisa.

2 OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo estudar a coprodução no ambiente escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A coprodução, entendida para os fins dessa pesquisa como a entrega conjunta de bens e serviços públicos realizada por comunidade e agentes governamentais, possui os seguintes princípios, elencados pelo NEF: Engajamento das pessoas; Aprimoramento a partir de capacidades existentes nas pessoas; Mutualidade e Reciprocidade; Redes de apoio; Quebrar barreiras; Facilitar ao invés de entregar o serviço (2014).

Esses princípios são a base a partir da qual a presente pesquisa foi construída. Estudar a coprodução nas escolas públicas implica em analisar como esses princípios se manifestam na rotina escolar, analisada a partir do ponto de vista de estudantes, pais, professores, gestores, atores que são envolvidos no processo e que portanto devem ter o protagonismo em qualquer processo que gere coprodução.

Os princípios, conforme elencados acima são intrinsecamente ligados a conceitos que também são parte da coprodução, e portanto são a base na qual a pesquisa se baseia para analisar as escolas públicas em São Paulo.

Os princípios, suas conexões e como eles serão analisados dentro dessa pesquisa estão detalhados a seguir (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014).

1. *Engajamento das pessoas*, pois ao considerar a comunidade como parte do recurso da gestão escolar, transfere-se parte da responsabilidade para a entrega desse serviços à mesma, empoderando a comunidade nesse processo.

Indicadores: Alunos e comunidade são convocados a atuar na entrega e planejamento da gestão escolar, contribuindo com suas habilidades.

2. *Treinamento e aprimoramento* de capacidades e habilidades latentes na comunidade, por meio de treinamento formal e não-formal.

Indicadores: existência de oficinas, grupos para trocas de informações, transferência de conhecimento por meio de redes sociais.

3. *Mutualidade e Reciprocidade*, trabalhando conceitos de identidade e interesses comuns, que são formados a partir desse novo padrão de relacionamento entre funcionário e usuário.

Indicadores: grupos de atividade separados por áreas de interesse, não por função dentro da escola.

4. *Redes de Apoio*, as quais sustentam e continuam esse padrão. As redes podem assumir aspecto formal ou informal; desde alunos que sejam amigos / tenham interesses em comum e se aliem para cooperar na entrega ou planejamento de certos projetos ou visão de escola, até redes de pais e professores / alunos que troquem conhecimento e cooperem para certos fins.

Indicadores: existência de sentimento de cooperação e confiança, atuação dentro de redes sociais, comunicação aberta entre comunidade e gestores escolares.

5. *Diluição das Barreiras* entre funcionários e comunidade em relação a seus respectivos papéis e responsabilidades, promovendo uma relação de igualdade entre prestador do serviço e usuário.

Indicadores: usuários possuem a “propriedade” do espaço e dos serviços públicos, desde entrega à prestação de contas.

6. *Catalisador ou Facilitador* da mudança, agente público muda seu modo de trabalhar, passando a ser parte do processo de transformação da gestão e estimulando inovações.

Indicadores: processos são alterados e aprimorados, funcionário aberto a mudanças.

Em seus princípios aplicados à gestão escolar, a coprodução abre a possibilidade de um diálogo com a ideia de gestão democrática na escola pública. A gestão democrática é construída, por meio de diálogo, estruturas de participação, e aprendizado que ocorre no cotidiano escolar que levam à formação de uma cultura, atribuindo símbolos para as interações e atribuindo novos significados a relações tradicionais entre funcionários da escola e comunidade.

Há a ligação entre conceitos como autonomia, participação, empoderamento, identidade, as quais são descritas na tabela com indicadores.

Dado o objetivo de estudar a coprodução, são objetivos específicos dessa pesquisa:

1. Analisar o papel de alunos, professores, servidores, gestores e pais nas escolas, considerando os princípios 1 a 3 (pessoas como recursos, aprimoramento de capacidades, mutualidade e reciprocidade).
2. Analisar projetos e processos, formais e informais, que representem coprodução como definida para fins dessa pesquisa, frente os princípios 4 e 5 (redes de apoio e diluir barreiras).
3. Dialogar com a comunidade professores, servidores e gestores para estabelecer critérios para avaliação da coprodução, considerando o princípio 6 (catalisador e facilitador de mudança).

Segue quadro referencial abaixo, baseado no estudo do NEF (In This Together: Building Knowledge about Co-production, 2014), que será utilizado para a formação dos roteiros para entrevista e posterior análise das categorias.

Tabela I: Categorias para Análise da Coprodução nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo

Princípio da Coprodução	Conceito	Indicador positivo
<i>Engajamento das Pessoas</i>	Empoderamento cidadão	Comunidade é considerada como um recurso no planejamento e entrega de serviços
<i>Treinamento e Aprimoramento de capacidades</i>	Construção do ethos da coprodução	Formação de oficinas e workshops, bancos de dados para a gestão escolar Fluxo de informação transparente
<i>Mutualidade e Reciprocidade</i>	Interesses e identidades comuns Solidariedade	Grupos organizados por atividades / área de interesse que cooperam entre si
<i>Redes de Apoio</i>	Cooperação Valor comunitário	Estabelecimento de comunidades, Facebook, e demais redes. Direção e funcionários estimulam reuniões com comunidade escolar
<i>Diluição de Barreiras</i>	Descentralização Autonomia Apropriação do espaço público	Comunidade atuante na tomada de decisões Utilização do espaço público pela comunidade escolar Comunidade escolar assume corresponsabilidade pela entrega de serviços públicos
<i>Catalisador ou Facilitador da mudança</i>	Participação cidadã Responsabilização	Funcionário é parte do processo de mudança

Fonte: Adaptado a partir de tabela do NEF (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014)

A análise será a partir desses conceitos, considerando fatores como tomadores de decisão, atores-chave no processo de implementação e comunicação de decisões, estabelecimento de redes formais e informais de colaboração, assim como processos de reprodução e criação de projetos.

A coprodução permite um diálogo com o conceito de gestão democrática, a qual pressupõe o envolvimento da comunidade escolar na gestão por meio da participação da comunidade e descentralização nas tomadas de decisão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde o início, o questionamento que levou ao presente trabalho de pesquisa girou ao redor da noção de envolvimento comunitário na escola. Como isso ocorre, ou pode ocorrer, as dinâmicas envolvidas nesse processo, e um questionamento futuro do possível impacto desse envolvimento.

Ao considerar os diferentes aspectos que a interação entre sociedade e gestão pública podem assumir, questionamentos surgiram ao redor de temas-chave, como o conceito de cidadania, autonomia, cultura política, participação cidadã. Esses temas, essenciais para esta pesquisa, são parte do conceito geral de Coprodução. Desse modo, a Coprodução surgiu como a base teórica a partir do qual os problemas de pesquisa, e seus desdobramentos, foram elencados.

É importante considerar, ainda, o conceito de Gestão Democrática na escola pública, tanto por seu diálogo com a Coprodução quanto pelo seu impacto na estruturação da educação pública no Brasil. Ao estudar o ambiente da educação pública brasileira, não podemos desconsiderar o contexto na qual esta ocorre. A formação do sistema educacional brasileiro, em especial a estruturação do sistema de gestão e de participação formal nas décadas recentes, considerando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, são importantes para demonstrar o contexto no qual pode ou não ocorrer algum tipo de coprodução.

Nesse capítulo inicialmente será analisado o conceito de Coprodução, e posteriormente a estruturação do sistema educacional brasileiro e a Gestão Democrática na escola pública.

3.1 COPRODUÇÃO

A Coprodução de bens ou serviços públicos, definida como a entrega conjunta de bens ou serviços por usuários e profissionais (PESTOFF e BRANDSEN, 2013), é a base teórica considerada para analisar o envolvimento da comunidade¹ na escola pública.

A Coprodução passa a ser estudada e definida em meio a um contexto de reformulação do papel do Estado, em suas competências e em termos de áreas de intervenção, e

¹ Comunidade se refere, nesse caso, à comunidade escolar, compreendida por alunos, professores, funcionários e parentes de alunos, e a comunidade ao redor da escola, incluindo associações de bairros e moradores envolvidos na entrega de serviço público da educação.

paralelamente a um questionamento em termos de relação Estado e Sociedade no que tange à participação da sociedade em suas decisões (OSTROM, 1996), incluindo questionamentos em termos de transparência e responsabilização da gestão pública. Deve-se pontuar que esse é um período no qual há um processo de descentralização de políticas públicas, de governos centrais ou, no caso do Brasil, federal, para autoridades locais – no Brasil, Estados e Municípios – que assumem maior responsabilidade na implementação de políticas públicas nas áreas de educação, saúde dentre outras.

A Coprodução possui diversos componentes necessários, os quais serão explanados nesse capítulo. O conceito de coparticipação está imbuído pela ideia de participação, necessária para que esta ocorra e fator que desencadeia ou estimula outras das características da coprodução. A questão da participação da sociedade no Estado adquire diferentes conotações teóricas; a amplitude do conceito de participação e de suas possibilidades será reduzida, nessa pesquisa, para sua manifestação dentro da coprodução, na entrega institucionalizada de bens ou serviços públicos. A descentralização das funções do Estado; a autonomia de entidades públicas para tomada de decisões, as possibilidades de envolvimento da sociedade civil (por meio da comunidade local atendida, entidades do terceiro setor, especialmente) na definição e implementação de projetos; a autonomia e responsabilização no setor público, e o que se constituiria a coprodução em um contexto de gestão escolar serão alguns dos temas discutidos ao longo das próximas páginas.

Para esse estudo, primeiramente cabe analisar o contexto do surgimento da coprodução, suas definições e principais fatores (PESTOFF e BRANDSEN, 2013).

3.1.1 Redefinição do Papel do Estado e da Sociedade

A soberania e a criação do Estado em seus moldes atuais, com uma estrutura governamental responsável pela regulamentação e entrega de serviços sociais, é o resultado de um processo de gradativas mudanças socioeconômicas que estabeleceram uma dinâmica entre indivíduo, sociedade e Estado na qual a demanda por direitos sociais se construiu em assunto-chave da agenda política (MARSHALL, 1967). O Estado, em suas funções e capacidades, se constituiu no centro de um debate sobre os respectivos papéis que cabem à sociedade, ao cidadão, e ao governo na realização desses direitos, tornando-se o agente principal na sua realização.

A organização estatal, sob o modelo racional-legal, com a estruturação de uma burocracia e processos que prezavam por valores como eficiência, neutralidade dos agentes públicos, impessoalidade e legitimidade do poder estatal, tornou-se responsável perante os

cidadãos pela administração pública e, gradativamente, passou a atuar de modo mais estendido, com direitos sociais interpretados em ações por meio de programas governamentais como segurança social, educação pública, e saúde, relacionado ao desenvolvimento do Estado de Bem-Estar social.

Esse modelo popularizou-se a partir da segunda metade do século XX, especialmente em países do norte da Europa. A partir do estabelecimento do ideal de valores e direitos fundamentais², primeiro registrados com a Revolução Francesa e posteriormente subscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição de diversos países, tem-se a partir da Segunda Guerra Mundial o modelo de Bem-Estar, no qual o Estado passa a financiar e oferecer uma série de serviços à população, visando a garantir os direitos derivados dos fundamentais: direito à educação, saúde, trabalho³ (MARSHALL, 1967). Este modelo passa a ser desafiado a partir das crises econômicas que ocorrem com o Choque do Petróleo na década de 1970, com a dificuldade em manter o financiamento dessas políticas e o surgimento de duas diferentes críticas ao modelo de Bem-Estar Social.

Esse movimento de formação e consolidação do Estado, porém, ocorre de modo diferente no Brasil. Com uma formação diretamente no modelo burocrático, o Estado brasileiro (BRESSER PEREIRA, 1996) se estabelece de um modo em que antigas estruturas de relacionamento entre privado e público, assim como nossas características federativas e centralistas (e a disputa por maior autonomia entre Estados) leva a uma formação original que busca replicar o modelo racional – legal porém com características brasileiras.

Essa característica da formação do Estado no Brasil se mostrara continua em meio as crises de seu papel e o desafio do neoliberalismo à estrutura montada. O Estado no Brasil assumiu um papel central na política econômica, e em políticas de cunho social, assim como na política industrial, atuando diretamente em indústrias consideradas estratégicas, tais como petróleo, energia, e telecomunicações.

A crítica do neoliberalismo ao Estado defendia a redução das funções e protagonismo do Estado, defendendo que este assumisse papel regulatório e abrisse a “competição” para a entrega de serviços públicos, com a participação de empresas e grupos (comunidades, associações, organizações não-governamentais). Segundo proponentes do neoliberalismo, a diminuição do papel do Estado aumentaria sua eficiência, ao reduzir custo e melhorar a qualidade do serviço à população. O neoliberalismo considerava que as empresas possuíam modelo administrativo mais eficaz, e defendia a aplicação de critérios de medida de

² Direitos de primeira geração: direitos civis e direitos políticos

³ Direitos de segunda geração: direitos sociais

desempenho do setor privado para a avaliação do setor público, incluindo nisso a questão de eficiência, eficácia e efetividade nas políticas públicas. A expressão desse modelo se deu por meio da Nova Gestão Pública, que no Brasil encontrou expressão por meio de trabalhos publicados, dentre outros, por Bresser-Pereira (BRESSER PEREIRA, 1998).

O impacto do Neoliberalismo em termos de papel do cidadão é a consideração de que este é o consumidor ou cliente de serviços públicos. Enquanto cliente, é necessário assegurar a melhor qualidade de produto ou serviço a ser entregue, e a abertura da competição no mercado favoreceria que o cliente tivesse mais opções e assim pudesse realizar uma escolha mais benéfica, situação mais vantajosa, sob esse aspecto, do que o monopólio estatal na entrega desses serviços e bens. O fortalecimento de organizações não-governamentais (instituições sem fins lucrativos) e empresas privadas nessa entrega entram como parte da dinâmica; melhorar a qualidade do serviço público implica em estabelecer canais de comunicação, para que cidadão possa reclamar ou sugerir alterações ao serviço prestado, assim como criação de mecanismos de avaliação e melhora de performance.

O cidadão como consumidor, porém, individualiza a experiência de relação com governo. Contrário a esse conceito, a ação conjunta, por meio de comunidades locais ou associativismo, propõe a sociedade como articuladora de ações e demandas, em contraposição ou junto ao Estado; a emergência do indivíduo no contexto mercantilista e posteriormente capitalista, e decorrente desuso de pensamento comunitário ocorre em paralelo ao fortalecimento do Estado (BRANCALEONE, 2008), como entidade política e econômica, o qual adquire papel-chave na entrega do que seriam os serviços garantidores de direitos sociais. A crise desse modelo e a abertura para alternativas ao Estado, por essa crítica, não pode ocorrer de modo a reduzir a possibilidade de uma retomada da importância da experiência cidadã ao individualizar a experiência e restringir o escopo de atuação.

Assim, as reformas de mercado com o “foco do consumidor” põem em segundo plano a cidadania, pois esta implica em expectativas que a iniciativa privada não consegue atender (PESTOFF, 2009). A cidadania, ao se estender para além de recebimento de serviços, possui aspectos políticos, sociais e civis (MARSHALL, 1967) e requer níveis de participação que habitam relações mais complexas do que as oferecidas pelo modelo de intervenção da iniciativa privada.

A segunda crítica ao Estado de Bem-Estar Social se relaciona ao impacto de suas políticas na diminuição da desigualdade social e na inserção dos cidadãos na política pública. Segundo essa crítica, ao receber os benefícios sociais sob o modelo de Bem-Estar o cidadão assume uma postura passiva, como receptor de serviços no qual não pode interferir ou avaliar,

criando um ciclo de dependência no qual as políticas, ao invés de diminuir a desigualdade e estabelecer um novo modelo de sociedade, agem como paliativos e reforçam o modelo socioeconômico corrente (HOWELL, 2001; MITLIN, HICKNEY e BEBBINGTON, 2007). A proposta, ao contrário, defendia o reforço do envolvimento de cidadãos, por meio de trabalho com comunidades e organizações de base.

No contexto dessas críticas, o conceito de coprodução surge como alternativa para o dilema entre qualidade dos serviços à população, custos e participação cidadã. A coprodução passou a fazer parte do vocabulário de políticas públicas a partir da década de 1970, com a análise de Elinor Ostrom sobre segurança pública nos Estados Unidos, o qual demonstrou que as taxas de criminalidade eram mais baixas quando a vigilância comunitária era realizada por cidadãos e policiais, refletindo a dependência mútua entre ambos. A partir desse estudo, e dadas as implicações socioeconômicas do envolvimento da sociedade na entrega de bens e serviços, a coprodução tornou-se matéria de interesse para pesquisadores e governantes no contexto da reestruturação estatal dos anos 1980, especialmente dados os estudos sobre o impacto da coprodução não somente em termos de efetividade de políticas públicas, mas também de sua eficiência (OSTROM e DAVIS, 1991).

3.1.2 Definição de Coprodução

Ostrom define coprodução como “(...) o processo por meio do qual recursos utilizados para prover um bem ou serviço são contribuídos por indivíduos que não estão na mesma organização (...)”⁴ (BOVAIRD, 2007). Essa definição considera o aspecto de recursos investidos por indivíduos na entrega dos serviços, o que conversa com o papel da coprodução para Ostrom, que aponta a ocorrência concomitante da coprodução com a decadência da ideia do Estado de Bem-Estar Social; a coprodução geraria, ainda, uma maior eficiência do gasto público e eficácia na atuação governamental (OSTROM, 1996). Sua análise, sob o ponto de vista econômico, considera a progressão desse modelo associada à Nova Gestão Pública, quando com a progressiva redução do Estado tem-se a atuação do cidadão ocupando esses espaços, em sistema de parceria na entrega dos serviços.

Joshi e Moore (2004) definem a coprodução institucionalizada como “*provisão de serviços públicos (incluindo regulação) através de relacionamentos regulares e de longo prazo entre agências estatais e grupos organizados de cidadãos, onde ambos fazem*

⁴ Tradução livre do original em inglês “co-production as the process through which inputs used to provide a good or service are contributed by individuals who are not in the same organisation”, retirado da análise de Bovaird sobre engajamento e participação. (BOVAIRD, 2007)

contribuição substancial de recursos”. Bovaird critica essa definição pelo foco em agências estatais, e sugere a definição da coprodução de usuários e comunidade como:

“provisão de serviço por meio de relacionamentos regulares e de longo prazo entre provedores profissionais de serviço e usuários de serviço ou outros membros da comunidade, onde todos fazem contribuições substanciais de recursos” (BOVAIRD, 2007).

Essa definição é interessante por abarcar elementos da função econômica da coprodução, mas estabelecendo a importância de relacionamentos entre profissionais e usuários dos serviços.

Giddens (2004) apud (PESTOFF e BRANDSEN, 2013) considera a coprodução como essencial para garantir a colaboração entre Estado e cidadãos para resultados sociais, agindo como instrumento para repensar as relações tradicionais entre ambos. A coprodução surgiu como uma alternativa na qual o cidadão que recebe o serviço efetivamente assume uma posição de poder, ao se corresponsabilizar pelo que lhe será entregue. É uma ideia de empoderamento⁵ lado a lado com a praticidade da redução de custos para a administração pública.

A coprodução, assim, é considerada como qualquer bem ou serviço, público ou privado, que seja entregue por meio de esforço conjunto entre provedor e usuário. Essa definição abrange desde casos de coprodução no setor privado⁶ até o estabelecimento de relações e arranjos coprodutivos na gestão pública e, como argumentado nessa pesquisa, pelo funcionamento dos conselhos de escolas na rede pública estadual brasileira, realizando a administração disciplinar e de recursos das unidades escolares.

A coprodução pode ser considerada uma nova fase na entrega de serviços públicos, e um novo paradigma para a interação entre Estado e Sociedade. Peters apud (PESTOFF, 2009) enumera quatro modelos de provisão de bens e serviços públicos: Burocrata, modelo tradicional de entrega racional-legal; Nova Gestão Pública, modelo que estabelece critérios de desempenho e diminuição do papel do Estado na entrega de serviços públicos; o modelo participativo, no qual cidadãos e agentes profissionais são envolvidos no processo de entrega de políticas e serviços sociais; e o modelo de mercado, o qual daria maior poder ao cidadão por meio de escolhas na entrega do serviço público.

Ao discutir a coprodução são levantadas questões referentes ao controle por parte de sociedade e de funcionários que lidam diretamente com o público e ou na entrega do serviço ou bem a ser coproduzido, e reforça a importância da reciprocidade nessa relação. O *think-*

⁵ Do original em inglês “empowerment”

⁶ Exemplificado pelo autosserviço no varejo, check-in nos aeroportos e vários outros.

tank NEF publicou “In this together – Building knowledge about Co-Production” (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014) para discussão e análise da coprodução, considerando estudos de caso de coprodução na Inglaterra. O trabalho considera que é essencial para o estabelecimento da coprodução que ocorram mudanças estruturais, desde o modo como o orçamento é definido e gerenciado, dando maior poder aos cidadãos, até questões de avaliação de performance e treinamento de profissionais do setor público. Como explicitado no texto:

“...rather than simply replicating specific ‘coproduction practices’, such as approaches to working with patients or learners, we argue that accelerating coproduction rests some more structural changes to: *budgets*, with more control passed down to individual users and frontline professionals; *support for civic society and mutual help*; *performance regimes*; and *professional training and culture*.” (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014)

À medida em que a coprodução “abre” o setor público para a atuação conjunta com usuários do serviço, deve haver uma mudança de mentalidade e práticas que permitam a este efetivamente atuar dentro da organização. Essa mudança, uma radical mudança em relação à estrutura que considerava o cidadão como cliente ou recipiente do serviço, com sua opinião sendo considerada somente após a entrega do serviço e como medida de satisfação, passa a ser empoderado. Essa mudança pode encontrar resistências internas, desde como funcionários lidam com esse novo balanço de poder e responsabilidades, até resistências estruturais na forma de regras orçamentárias, estruturas de responsabilização, e avaliação de impacto. Daí a importância de reavaliar as próprias bases da entrega do serviço público para efetivamente implementar coprodução.

Reavaliar como o orçamento é planejado e executado para garantir maior poder de decisão aos cidadãos, e considerar ainda contribuições financeiras no contexto da coprodução não exclui a importância de outros tipos de contribuição por parte de cidadão, incluindo contribuições ao atuarem em certas funções dentro da estrutura pública e ao dividirem conhecimentos, criando uma rede de apoio para a coprodução.

Pestoff (2009) ao estudar a atuação de pais na entrega de serviços para crianças, como creches e escolas, elencou diversos modos como o processo pode ocorrer, dentre os quais se sobressaem a participação econômica, política, cooperativa e social.

A participação econômica no artigo de Pestoff é definida como a doação de dinheiro, produtos ou tempo para as escolas dos países estudados⁷. A participação econômica pode consistir de uma ou mais das modalidades acima, especialmente em caso de países com deficiência na provisão de serviços e bens, quando a atuação dos pais adquire uma

⁷ Alemanha, Bélgica, Bulgária, Espanha, França, Inglaterra, Itália, e Suécia.

importância maior ao complementar os serviços estatais. Pestoff considera que em alguns dos casos estudados a contribuição de dinheiro e tempo ou produto é esperada por parte da comunidade como um todo, atuando de modo cooperativo na entrega desses serviços.

A participação política pode ser indireta, representativa ou corporativista, agindo dentro das escolas na orientação ou consulta das decisões, as quais são tomadas pelos agentes profissionais. A participação por cooperações ou associações implica no envolvimento no gerenciamento e manutenção da instituição, entretanto em funções não-pedagógica, de modo a complementar e auxiliar a entrega dos serviços porém sem substituir o profissional. Por fim, a participação social age de modo a criar organizações de pais, e sua organização de eventos que congreguem a comunidade escolar (PESTOFF, 2009).

Esses exemplos ilustram a diversidade de interações entre a comunidade beneficiada e os provedores do serviço; interações estas que, no contexto da coprodução, ocorrem na entrega do serviço público. É importante distinguirmos de modo breve, dentro do contexto de envolvimento de atores em diferentes níveis e arranjos e para fins dessa pesquisa, entre as definições de coprodução, cogerenciamento, e cogovernança.

Enquanto o primeiro se refere à provisão de serviços públicos por usuários e profissionais (produtores regulares), cogerenciamento implica em cidadãos atuando de modo mais considerável em decisões estratégicas na implementação da política pública. Cogovernança, por sua vez, implica em um arranjo institucional no qual diferentes atores políticos, civis e profissionais formulam as políticas públicas, como pode ser exemplificado pelo estudo do orçamento participativo em Porto Alegre (BOVAIRD, 2007).

3.1.3 Diferenciação entre Cidadão e Cliente

As relações entre profissionais e usuários podem assumir diferentes aspectos, conforme tipificado por Bovaird (BOVAIRD, 2007), variando desde a entrega tradicional de serviços públicos até a atuação autônoma de comunidades. Antes de analisar, entretanto, esse modelo, cabe retomarmos a ideia do cidadão dentro da coprodução, e os fatores que motivam a sua participação na entrega de serviços públicos e em organizações comunitárias ou associações.

Ao trazer o cidadão para a entrega de políticas públicas (VERSCHUERE, BRANDSEN e PESTOFF, 2012), a literatura de coprodução aborda três princípios-chave: que a população efetivamente participe da política pública; que essa participação seja representativa da população local; que sua participação não seja nominal e implique em resultados concretos. Esses princípios se aliam ao conceito de “democracia associativa”

(HIRST, 1994), na qual temos a democracia representativa liberal com o terceiro setor e cidadãos envolvidos na entrega de políticas públicas, cumprindo a vontade dos cidadãos e comunidades. Há que se considerar, porém, como que as definições de cidadão e comunidade se ligam, e os produtos de serviços públicos em relação ao que seria o indivíduo e a sociedade.

Como mencionado anteriormente, ainda que parte da literatura de coprodução considere o coprodutor usuário como “cliente” de serviços públicos, essa noção é criticada por autores, dentre eles Ostrom (1996), por ser uma noção instrumentalista e passiva, havendo ainda uma distinção na literatura entre cliente e cidadão (ALFORD, 2002). O primeiro, segundo Alford, recebe um serviço de benefício individual (valor privado); ele possui interesse material em que o serviço seja realizado, ou que o bem seja entregue; assim, sua motivação seria egoísta, e sua atuação, no sentido de demandas ou contribuição, teria como objetivo último o autosserviço. O cidadão, ao contrário, possui direitos e responsabilidades em relação ao Estado, uma relação de troca na qual o valor recebido é um bem social, do qual a coletividade se beneficia, constituindo um valor público (ALFORD, 2002).

Deve-se considerar o limite para considerarmos certos serviços como provendo valor público ou privado; a educação sendo um dos exemplos maiores dessa discussão. A alegação de que seria um valor privado, ao beneficiar o indivíduo que recebeu esta educação e somente ele – não um valor geral. Essa discussão assume importância a partir dos desdobramentos entre tipo de valor e incentivos à participação e à organização cidadã, momento em que adquire maior importância também se nos referimos a cidadãos ou clientes.

A proposta da coprodução se associa a um momento de revisão do que seria a democracia moderna, e qual modelo de representatividade e participação é possível no Estado moderno. É associada à ideia de democracia forte e formas de participação de cidadãos no planejamento e entrega de serviços públicos, cidadãos e não clientes de serviços. Nesse contexto surgiria a coprodução, que faria um ciclo benéfico de políticas⁸ vem em um contexto de revisão da democracia. Uma democracia forte teria, se derivarmos esse conceito, uma relação com cidadãos não clientes, e a democracia que é assim possibilitada requer a revisão do papel do indivíduo na sociedade, o que requer a retomada dos conceitos de individualidade e sociedade, os quais são essenciais para analisar esse novo cenário de atuação cidadã nas políticas públicas.

⁸ Entendendo ainda que diferentes tipos de coprodução são possíveis. Na nomenclatura de Rich (1998) podemos ter a coprodução negativa ou positiva, cooperativa ou submissa.

A ideia de indivíduo, e o conceito de individualidade como utilizado atualmente, é um fenômeno relativamente novo. No capítulo “*Civil Society and Development: Genealogies of the Conceptual Encounter*” (HOWELL, 2001), Howell e Pearce analisam a relação entre desenvolvimento e sociedade civil. Com esse objetivo eles definem dois tipos: a sociedade civil “convencional” e a “alternativa”⁹, examinando as origens de autodeterminação, sua conexão com comunidade e esfera pública, e posteriormente o desenvolvimento de uma sociedade civil majoritária ligada a certo conceito de desenvolvimento.

Os autores consideram como uma peça chave de qualquer análise de estrutura social o modo como, com as mudanças em organização socioeconômica, o indivíduo tornou-se “*freed from bonds of kinship and family*” (liberto de laços de família e parentesco) (HOWELL, 2001). O texto avalia ainda as implicações do surgimento desse conceito de individualidade em termos de relação entre Estado e população, e o fortalecimento de uma esfera privada de vida, separada da vida comunitária tradicional.

Nesse novo contexto, houve uma redefinição do papel do Estado e dos cidadãos. O indivíduo converteu-se no centro de um imaginário, autônomo, entendido não como parte de uma estrutura social ou comunitária, mas como titular de direitos natos. Esse indivíduo, dissociado de sua comunidade original, pode ser levado a participar a partir do que Alford (2002) considera com os três tipos principais de incentivos para a ação: material, solidariedade, e expressivos¹⁰.

O incentivo material implica em que ao participar o indivíduo adquire bens ou serviços como recompensa por seu esforço, em atuação autointeressada. A solidariedade, por sua vez, tem como resultado para o indivíduo a sensação de pertencimento ao grupo – o valor adquirido se associa a ter uma atuação enquanto grupo, em conseguir essa identificação. Por último, os incentivos expressivos são considerados como benefícios intangíveis, sendo que o valor adquirido é a própria sensação de ter participado da iniciativa – a contribuição em si mesma.

⁹ Howell e Pearce consideram duas tendências principais nesse novo pensamento sobre sociedade civil: o primeiro, o assim chamado “sociedade civil principal” (no original em inglês, “mainstream civil society”) tinha como objetivo prover soluções a problemas inerentes da estrutura socioeconômica sem de fato alterá-lo. Esse discurso se alinha ao neoliberalismo como expresso nos anos 1980, ao fazer a sociedade civil, especialmente as organizações não-governamentais, ferramentas essenciais na implementação de políticas de desenvolvimento nos países subdesenvolvidos. A outra tendência, a “abordagem alternativa” (no original “alternative approach”) é associada a movimentos de base (“grassroots movements” no original em inglês) com foco nas desigualdades inerentes ao sistema, com análise crítica do balanço de poder e um ideal de pensamento alternativo em relação à estruturação socioeconômica do sistema (HOWELL, 2001).

¹⁰ Do original em inglês “material, solidarity and expressive incentives” (ALFORD, 2002)

Esses diferentes modelos de incentivo levam a diferentes tipos de uniões e ações conjuntas, e se associa também à noção de benefícios diretos e indiretos da participação institucionalizada. (OSTROM e DAVIS, 1991) . Benefícios indiretos consistem naqueles que são não-exclusivos, ou seja benefícios que atingem a coletividade, independentemente de quem contribuiu. Com este benefício, a ideia é de que a exclusão seria impraticável, seja por uma questão de princípios ou praticidade, o que, entretanto, aumentaria a quantidade de beneficiados que não se organizarão para ajudar na entrega, preferindo agir como “free-riders” um problema potencial para a ação. Em seu texto de 1991, Ostrom e Davis consideram a educação como um exemplo de benefício indireto, o que levantaria a necessidade de arranjos institucionais reduzindo a possibilidade de comportamento “free-rider”.

Os benefícios diretos, por sua vez, não são estendidos necessariamente a todos, permitindo a exclusão. Para usufruir desse benefício, o cidadão teria que se envolver ou participar no que está sendo feito, entretanto esse tipo de exclusão pode prenunciar ainda um problema social maior: a desigualdade. Ostrom considera que a solução para os dilemas dos benefícios diretos e indiretos seria a atuação do governo estabelecendo mecanismos, como a educação universal, no sentido de equalizar a relação – e ao se tornar o fornecedor principal da educação diminuir as chances de free-rider, pois todos terão a mesma atuação e benefício.

Os benefícios diretos podem assim serem relacionados aos incentivos materiais ou solidários, gerando ações que beneficiem um indivíduo ou grupo e potencialmente excluindo os demais. Os benefícios indiretos, ao contrário, podem ser ligados à ação coletiva, quando temos uma atuação que gera benefícios para a sociedade de modo indiscriminado.

A atuação no segundo tipo requer uma ligação entre indivíduo e comunidade, uma relação que, segundo Tönnies (BRANCALEONE, 2008), consiste em afinidades entre parentes e vizinhos, o que levaria à existência de consenso e uma vida em comum. A relação acontece por consanguinidade, coabitação territorial ou afinidade (comunidade espiritual). Essa categorização estabelece três centros para a vida do indivíduo¹¹ que se constituem na sua existência como parte de comunidade e da sociedade – o primeiro conceito, internalizado e ligado a relações de parentesco e de costume a “vontade natural”, enquanto que a sociedade se constitui em um corpo externo ao qual o indivíduo se une por interesse racional levado por sua “vontade arbitrária”. A sociabilidade seria artificial e racional, motivada por razões exteriores; nesse caso, não o consenso entre seus membros, mas a manutenção de vontades

¹¹ Os três centros seriam: casa, aldeia e cidade. Centros estes que se ligam à categorização entre tipos de sociabilidade e relações, estas últimas dentro das categorias relações autoritárias, companheirismo e mistas. (BRANCALEONE, 2008)

individuais distintas e independentes que são negociadas e constantemente tensas, uma sociedade profundamente conectada à existência do Estado, limitador e estabilizador dessas relações e cujo sistema socioeconômico alimenta a manutenção de sua estrutura. Há o entendimento, porém, de que dentro dessa estrutura de sociedade e Estado comunidades permanecem como fonte de identidades locais, ainda que adaptadas ao padrão de sociabilidade corrente. Temos assim a ideia da diferenciação entre comunidade e associativismo, como discutido por Howell e Jude; a disputa entre uma organização natural criada por identidades compartilhadas, e a organização por interesses e baseada em benefícios a serem adquiridos em um determinado contexto.

Essa transição entre comunidade e associativismo, e o indivíduo como centro dessa mudança, trazem para discussão a ideia de esfera pública como local para discussões e tomada de decisão. Como sociedade, houve uma progressiva transformação de comunidades menores, onde informação seria facilmente acessível e sujeitos identificados, com uma interposição entre esferas pública e privada, para o anonimato de grandes cidades e dos meios de comunicação, especialmente a internet. Nesse cenário de autonomia e ação individual, deve-se considerar os fatores de identificação entre indivíduos e grupos, e os proponentes para uma ação conjunta.

3.1.4 Componentes e Modelos de Participação/ Coprodução

Ao discutir a coprodução é importante considerar o que leva indivíduos a coproduzirem, para entendermos e definirmos alguns dos fatores-chave a serem analisados ao buscarmos exemplos de coprodução. Isso requer analisarmos a diferenciação entre identidade e interesse (BARNES, 1999) no contexto da atuação em sociedade, na formação de comunidades ou associações.

Para Barnes a identidade seria negociada; dentre as várias identidades possíveis, o indivíduo seleciona algumas, escolha que se deve a relações de “ativação” na qual a ação conjunta leva a uma identificação maior com o grupo, ou é fortalecida pela identificação em oposição a demais. Barnes considera ainda que o estabelecimento dessas identidades coletivas é essencial para definir a quantidade de movimentos sociais, ou sua força; Barnes cita Scott¹² ao qualificar que dadas as limitações de tempo, recursos e esforços há somente um número limitado de ações que efetivamente engajam o indivíduo, ainda mais considerando as identidades da vida “particular”, como família, amigos, trabalho, e demais interesses.

¹² Scott, A. (1990) *Ideology and the New Social Movements*. London: Unwin Hyman.

Essa discussão sobre os interesses e benefícios se reflete na literatura que analisa o porquê da participação, quais os fatores-chave para sua ocorrência. Arnstein (1969) define a “Escada da Participação”¹³, na qual tem-se: manipulação, terapia, pacificação do público, informar e consultar, parceria, delegação de poder, e controle do cidadão como formas de participação do cidadão no governo. Clary ¹⁴ por sua vez considera seis categorias, porém enfatiza que os estímulos mais importantes consistem nos valores, “enhancement”, social e entendimento, conceitos que vale analisarmos.

A questão de valores seria o altruísmo nas ações, ao criar um bem coletivo e, portanto, próximo à ideia de recompensas intangíveis. “Enhancement” seria o fortalecimento do participante em termos de autoestima e agência; social se refere à inserção dentro de grupos sociais; e entendimento seria o voluntariado para aperfeiçoar o próprio conhecimento (ALFORD, 2002).

Bovaird considera esses fatores e aponta cinco tipos possíveis de fonte para participação: sanções, recompensas materiais, recompensa intrínseca, sociabilidade e valores expressivos. Sua categorização é interessante ao considerar um fator-chave: a participação é antes de tudo uma ação, a qual requer tempo, esforço, e demanda que indivíduo inicie um processo – logo precisa de um estímulo que “quebre” a inércia da não-participação. Esse fator seria o que eles consideram como a “cidadania com agência” na qual a possibilidade de participar na comunidade e efetivamente auferir mudanças age como estímulo para a organização.

Trazendo essa análise para a coprodução, Alford (1998) aponta a coprodução dentro de movimentos comunitários nos Estados Unidos, e sua influência na reestruturação de padrões de relações comunidade e burocracia, um ciclo de reforço de envolvimento comunitário; essa noção é compartilhada por Barnes (1999), que descreve a “redescoberta” da comunidade, quando a legitimidade da política pública passa a ser medida também pelo envolvimento cidadão. A ação coletiva torna-se inexoravelmente ligada à ideia de cidadania

No trabalho publicado pelo NEF (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014) são elencados seis princípios da coprodução¹⁵:

- 1- Engajamento das pessoas: usuários e comunidade são considerados recursos, com o entendimento de que todos tem algo a contribuir;

¹³ “Participation ladder”, no original em inglês.

¹⁴ Suas categorias são: valores, entendimento, enhancement, carreira, social, protective (ALFORD, 2002)

¹⁵ Os princípios no original, em inglês:” Recognising People as Assets (...); Building on People’s existing capabilities (...); Mutuality and Reciprocity (...); Peer Support Networks (...); Breaking Down Barriers (...); Facilitating Rather than Delivering Services (...).”

- 2- Aprimoramento a partir de capacidades existentes nas pessoas: reconhecer as contribuições individuais e trabalhar para melhorar capacidades individuais;
- 3- Mutualidade e Reciprocidade: estimular o engajamento a partir de relações de reciprocidade, trabalhando a ideia de incentivos para ação;
- 4- Redes de apoio: redes de relacionamento pessoal e profissional que apoiam a troca de conhecimento e mudanças nas estruturas existentes;
- 5- Diluir barreiras: diluir a diferenciação entre responsabilidades de funcionários e usuários, repensando o modo como serviços são pensados e entregues;
- 6- Facilitar ao invés de entregar o serviço: criar a mudança no serviço público que permita ao funcionário atuar como intermediador na entrega do serviço público, aceitando e estimulando a mudança de padrão de relação entre funcionário e usuário.

Esses valores estão ligados à literatura mais ampla que discute coprodução, como discutido anteriormente. Há um ideal de coletividade ou rede de relacionamentos, no qual é importante que ocorram ganhos mútuos, gerando reciprocidade. E a valorização de conhecimentos e contribuições individuais para uma mesma finalidade, com a ênfase no estabelecimento de um “banco” cívico que reproduza o sistema.

Os usuários do serviço e membros da comunidade são vistos como recursos, valiosos para a entrega do serviço público, visto que se considera que todos podem contribuir de algum modo, o que retoma a ideia previamente discutida por Pestoff (2009) sobre as diferentes contribuições possíveis, desde financeira até tempo / serviços.. O usuário, ao dividir a responsabilidade pela entrega do bem ou serviço público se torna instrumental para seu processo, e adquire maior poder em relação à estrutura pública, contribuindo para uma relação mais igualitária entre cidadão e funcionário público ou implementador do serviço.

A coprodução consiste em um engajamento voluntário do cidadão, nesse contexto. E por ser uma opção, decidida considerando estímulos e resultados esperados, pode ser estimulado por uma sensação de engajamento coletivo, no qual responsabilidades são divididas e funções compartilhadas – e a contribuição dada é recebida de volta em termos de trabalho para um mesmo fim. Essa reciprocidade, por sua vez, leva ao estabelecimento de redes de apoio dentro e fora da estrutura da unidade onde está sendo coproduzido o bem ou serviço público.

Assumindo os valores necessários para a coprodução, ou que resultem de seu estabelecimento, a partir de estruturas incipientes de coprodução,), devemos considerar

também a organização institucional necessária para a efetiva ocorrência da coprodução, e os desafios para seu estabelecimento.

Na presente pesquisa, surgiu o questionamento se os sinais de uma coprodução incipiente podem, por meio de ações e políticas de baixo para cima ou regulação top-down fortalecer os valores necessários à coprodução, por meio da replicação e inserção na cultura institucional. Putnam (2000) defende que a coprodução seria mais comum em países com boa estrutura de serviços sociais; esse princípio se apoia na ideia de que a coprodução não deve ser realizada como substituta à ação estatal (recurso para reduzir custos impactando na qualidade do serviço entregue à população), mas antes como um adicional à atuação estatal. Ao pressupormos que coprodução melhore os serviços públicos, deve-se ter uma estrutura compatível com sua efetiva entrega. Para além da estrutura institucional, Bovaird defende ainda um novo modelo para o serviço público no qual profissionais atuem no suporte e na coordenação de usuários e comunidades para a coprodução de serviços. Esse papel poderia ser enfatizado pela questão de comunidades não necessariamente terem interesse em assumir a responsabilidade pela entrega de serviço (GOETZ e GAVENTA 2001) ou, como defende Taylor (2003), *“(as) comunidades excluídas não deveriam ter que participar para ter o direito à mesma qualidade e provisão de serviço que outros membros da sociedade têm”*.

O desinteresse, porém, de uma comunidade em atuar de modo coprodutivo ou resistência de gestores a ceder parte de seus poderes para garantir a existência de modelos coprodutivos não considera a pressão para entrega de serviços públicos em um contexto de redução orçamentária. As comunidades não deveriam ser punidas por seu engajamento ou ausência de, entretanto em um contexto de redução de gastos com serviço público surge uma pressão para que soluções inovadoras sejam encontradas e implementadas, e a coprodução aparece como uma alternativa.

A coprodução tem impactos não somente na eficácia e efetividade de políticas públicas, mas ainda na eficiência, como mencionado por Slay e Robinson (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014) ao levantar os benefícios orçamentários da coprodução. No trabalho “Commissioning for Outcomes and Co-production: A practical guide for local authorities” (NEW ECONOMICS FOUNDATION) são citados meios de garantir a coprodução a partir de regras orçamentárias e de licitação, seguindo regras publicadas pelo Tesouro Britânico. Licitações que estabelecem foco em resultados ao invés de números de atendimento, e que determinam que empresa ou instituição que ganhar deve estabelecer formas de trabalho conjunto com a comunidade local e usuários.

Essas regras pressupõem e estimulam outras características essenciais nesse contexto:, dentre elas a maior autonomia na entrega do serviço público. Essa mudança, tanto para o usuário quanto para o agente de entrega do serviço, deve ocorrer simultaneamente a um trabalho de capacitação e a processos que trabalhem maior transparência e responsabilização. No contexto da escola pública brasileira, isso implicaria em uma gestão escolar que se fizesse mais acessível e empoderada; gestão escolar aqui entendida como a gestão pedagógica, financeira, de recursos humanos e demais, significando todas as políticas definidas e implementadas necessárias para a entrega do serviço de educação e demais atividades realizadas na escola pública. À medida em que a coprodução requer a possibilidade de criar e implementar ideias e intervenções em parceria com usuários e comunidades, há a necessidade de autonomia (ou maior autonomia) da unidade escolar em relação às diretorias de ensino e Secretaria de Educação para que o mesmo possa acontecer; autonomia orçamentária, e na tomada de decisões. Isso não significa que a escola teria autonomia completa, somente reportando resultados, mas sim um empoderamento em termos de ter um papel maior em questões-chave onde por vezes decisões locais seriam mais eficientes, considerando os desafios e recursos disponíveis àquela unidade escolar.

Junto a essa maior autonomia, a transparência em decisões e projetos, e prestação de contas, são essenciais para que tanto comunidade quanto governo possam ser informados, essencial para abusos de poder. A circulação de informações é ainda essencial para o engajamento dos atores na coprodução e para permitir que essa dinâmica possa ser reproduzida e melhorada com o passar do tempo.

No contexto do Brasil, alguns desses pressupostos devem ser considerados. Nossa estrutura atual de entrega de serviço público em educação, a ser detalhada no próximo capítulo, não permite o nível de autonomia e descentralização encontrados na Inglaterra e que favoreceram o desenvolvimento da coprodução nos moldes estudados pelo NEF. Nosso desenvolvimento e os atuais movimentos de tensão entre governo e cidadãos nos permite estudar e entender como a coprodução ocorre nas escolas – e se ocorre – e quais caminhos podemos seguir para estabelecer um quadro teórico que nos permita analisar o Brasil dentro dessa noção de maior de engajamento público e cidadão.

No Reino Unido foi utilizado um quadro criado pelo NEF (NEW ECONOMICS FOUNDATION), para que funcionários possam se auto avaliar, pessoalmente e institucionalmente, para verificar a existência de coprodução e classificá-la. Para além desse framework, o NEF, que tem o estudo da coprodução em gestão pública como uma de suas áreas, publicou estudos de caso de coprodução em escolas e centros juvenis, no qual há uma

busca para que usuários, comunidade e funcionários analisem os processos aplicados e consequentes resultados, estabelecendo uma base para analisar a coprodução de modo mais geral.

A partir desses estudos, foi estabelecida uma sequência-chave para o estabelecimento e avaliação de práticas coprodutivas. Primeiramente é enfatizada a importância da Avaliação¹⁶ ou mapeamento de competências e recursos da organização. Dentre os recursos a serem considerados, temos a quantificação de estoques financeiros e recursos humanos da organização; para recursos humanos, para além da quantificação há que se ter ainda um mapeamento qualitativo em termos de funções, habilidades e competências dos funcionários. Os usuários e comunidade são também considerados recursos dado que podem contribuir para os processos e trazer conhecimentos e talentos que podem ser valiosos para a organização.

Esse levantamento de recursos, como demonstrado no caso de trabalho com um Centro Juvenil (NEW ECONOMICS FOUNDATION, 2014) pode ser feito, dentre outros, por meio de entrevista com as pessoas atendidas ou comunidade ao redor. No caso do Centro de Juventude da Inglaterra, houve um levantamento, por meio de questionário, do que funcionários e comunidades poderiam contribuir e teriam interesse, o que orientou as decisões e sugestões de ações que foram posteriormente implementadas.

Após o mapeamento é necessário estabelecer os Moldes e Planejamento do Serviço¹⁷. Antes do planejamento para o serviço há a definição de quais os objetivos do serviço a ser realizado, diferenciando entre efetividade e eficácia, uma evolução de considerar *outputs* (eficiência) para enfatizar a importância de *outcome* (efetividade) do serviço público.

Refletir sobre como o serviço pode beneficiar as pessoas a serem atendidas e a comunidade ao seu redor, considerando que para um efetivo engajamento da população seria necessário que esta não somente se sentisse parte do processo, mas ainda por meio de um sistema de incentivos e recompensas¹⁸, fortalecer o processo de coprodução. A partir dessa definição conjunta de objetivos na entrega do serviço, é feito o planejamento conjunto do serviço, com flexibilidade para que este possa ser alterado a partir de retornos no momento da implementação do projeto.

Uma das questões-chave do processo é que a comunidade é não somente parte na entrega do serviço –com implicações de maximização de recursos ao utilizar as competências e serviços dos atendidos – porém são parte do processo de desenho da política pública no

¹⁶ D original em inglês “Assessment”

¹⁷ Tradução livre do original em inglês “Service Planning and Design”.

¹⁸ Podendo aqui considerar os trabalhos de Alford e Arnstein ao definiros diferentes incentivos para coprodução e participação, respectivamente.

nível a ser implementada; ao serem envolvidos desde o início usuários e comunidade ao redor são “donos” do mesmo.

Por fim, tem-se o Monitoramento e Avaliação sobre se o serviço entregue está sendo de fato coproduzido. A ferramenta para esse controle, , como mencionado anteriormente, é a cartilha “ Co-production Self-assessment Framework: a working reflection tool for young people and practitioners”, arquivo original em inglês no Anexo A, publicado pelo NEF, que estabelece como a coprodução pode ser classificada e os critérios para essa análise.

Considerando os seis princípios básicos da coprodução (recursos, capacidade, mutualidade, redes, divisão de papéis e cataclistas) eles estabelecem uma série de perguntas / fatores a serem analisados, cujas respostas são agrupadas em quatro categorias de coprodução: Não-existente, Básica, Progredindo, e Excelente¹⁹. (NEW ECONOMICS FOUNDATION). As perguntas são relacionadas a cada princípio, analisando a cultura organizacional e como os processos são desenhados / implementados.

A partir das respostas, exemplificadas em questões individuais e de projeto, tem-se a classificação entre essas quatro fases para cada princípio, estabelecendo um desenho que classificará o desenvolvimento da coprodução na unidade avaliada.

Salm e Menegasso (2010), por sua vez, estabelecem cinco modelos de coprodução: nominal, simbólica, funcional, representativa com sustentabilidade, e mobilização comunitária. Para os fins dessa pesquisa, essa tipificação será utilizada junto à categorização do NEF para classificar as interações e resultados encontrados nas escolas a serem estudadas e validar as respectivas categorizações.

Estudos realizados no Brasil (SALM e MENEGASSO, 2010) consideram as possibilidade de coprodução individual, coletiva, ou grupal, frente a possibilidade de coprodução ser gerada a partir de demanda dos cidadãos, do Estado ou da cooperação entre ambos. Os primeiros remetem à questão de por que cooperar: quais interesses e benefícios são gerados pela coprodução, e como ocorrem as interações entre Estado e Sociedade que por sua vez geram a coprodução.

Outro fator importante a considerarmos na experiência brasileira é que a coprodução pode ser estimulada, dentre outros, por meio de regulamentação de espaços e regras para sua existência. Seu estímulo pode ser desde uma conscientização cidadã da necessidade de ação conjunta a um desejo da gestão de reduzir custos ao envolver a comunidade na entrega de serviços.

¹⁹ Tradução livre do original em inglês: “Not there yet, Basic, Making Progress, Excellent”.

A gestão democrática, base para a criação dos conselhos de escola na legislação brasileira²⁰, pressupõe os pilares: descentralização, participação, e autonomia da gestão escolar. Esses pilares, quando analisados frente a alguns dos princípios necessários para a coprodução, funcionariam como uma base para estabelecimento de coprodução, ao iniciar o processo de formalização de mudanças na entrega do serviço público. A coprodução, porém, ao considerar modos formais e informais, e trazer à frente da discussão a contribuição da comunidade (não só em termos de participação nas decisões mas também de atuação na entrega do serviço público) demanda outras condições para sua existência.

Dentre as cinco tipologias elencadas por Salm e Menegasso tem-se a possibilidade de uma ação voltada para solução de deficiências ou problemas – responsiva e mais limitada – a uma possibilidade de organização cidadã. A produção teórica recente tem se inclinado no sentido de considerar duas vertentes principais, como mencionado por Salm e Menegasso: analisar a relação entre a coprodução e o fortalecimento do conceito de cidadania, e as medidas de eficiência, eficácia e efetividade dessa coprodução na gestão pública.

Ao considerar ambas as categorizações, do NEF e de Salm e Menegasso, podemos considerar uma escala na qual teríamos:

1. Coprodução Inexistente:

Recursos: Comunidade e usuários não fazem parte do processo de decisão ou entrega do serviço. Não são chamados a contribuir no cotidiano da escola.

Capacidade: Funcionários detêm as informações, são a fonte de conhecimento e autoridade

Mutualidade: separação de divisão entre funcionários (entrega do serviço) e usuários e comunidade (recipientes). Não há relação de troca ou apoio mútuo.

Redes: organizações de estudantes e de comunidade não são estimuladas ou bem vistas.

Divisão de papéis: funcionários são figuras de autoridade, e usuário possui papel passivo

Cataclistas: mudanças não são aceitas / bem-vindas. Resistência à mudança na estrutura da instituição e à presença de usuários e comunidade em espaços anteriormente ocupados por funcionários

2. Coprodução Nominal

²⁰ O conselho de escola, em sua concepção, é o modo como pais, alunos e comunidade escolar adquirem poder de decisão e se tornam co-gestores da escola, podendo sugerir, aprovar e rejeitar desde orçamentos até medidas disciplinares.

Recursos: Comunidade e usuários participam de reuniões formais, porém decisões são tomadas por funcionários da escola

Capacidade: Funcionários detêm as informações, são a fonte de conhecimento e autoridade.

Mutualidade: separação de divisão entre funcionários (entrega do serviço) e usuários e comunidade (recipientes), porém comunidade é chamada para atuar em determinadas ações.

Redes: organizações existem dentro do ambiente institucional (tais como grêmio estudantil, associação de pais e mestres) porém com função reduzida e pouca autonomia em relação à administração escolar

Divisão de papéis: funcionários e usuários do serviço público tem funções distintas.

Cataclistas: mudanças são realizadas de modo hierárquico, decididas de modo unilateral.

3. Coprodução Básica

Recursos: Comunidade e usuários atuam dentro de determinados processos de decisão ou entrega do serviço relacionados ao cotidiano da escola.

Capacidade: Funcionários são principal fonte de conhecimento e recipientes de treinamento, porém há ações dentro de áreas a serem trabalhadas por comunidades.

Mutualidade: funcionários e comunidade cooperam dentro de certas áreas, para projetos específicos cooperação (iniciativas como arrecadação / festas escolares).

Redes: organizações de estudantes e de comunidade existem formalmente e possuem poder para fazer demandas específicas.

Divisão de papéis: funcionários e usuários detêm diferentes responsabilidades, porém dentro de certas áreas os papeis passam a ser mais flexíveis.

Cataclistas: mudanças e inovações são lideradas por administração escolar, porém há estímulo para mudanças relacionadas a funções práticas da escola.

4. Coprodução Sustentável

Recursos: Comunidade e usuários são reconhecidos como úteis no planejamento e entrega do serviço.

Capacidade: Funcionários e comunidade trocam experiências e fazem treinamentos.

Mutualidade: relação de cooperação entre funcionários e comunidade

Redes: além de organizações formais, como APM e Grêmio estudantil, são formadas redes de cooperação informais para interesses específicos e interesses diversos, utilizando redes sociais como Facebook.

Divisão de papéis: certas funções são específicas para funcionários, porém há uma divisão de responsabilidades na condução da vida escolar.

Cataclistas: administração escolar cria ambiente acolhedor para inovações, estimulando mudanças dentro da relação com a comunidade.

5. Coprodução Completa:

Recursos: comunidade e funcionários são considerados importantes para planejamento e implementação de serviços dentro da escola.

Capacidade: conhecimentos são divididos e maximizados por meio de treinamentos e multiplicadores, gerando especialistas dentro da escola dentre usuários e funcionários.

Mutualidade: comunidade coopera entre si e com funcionários, estabelecendo padrões de ação conjunta que se reproduzem mesmo com alterações entre os membros dos grupos.

Redes: organizações formais e informais bem estabelecidas e sustentáveis.

Divisão de papéis: alto nível de cooperação faz com que seja mais diluída a separação de afazeres entre funcionários e comunidades. Responsabilidades são divididas, assim como tomadas de decisão.

Cataclistas: funcionários e administração são facilitadores da mudança e da ação pela comunidade. Há incentivos para a coprodução e ambiente aberto à iniciativas conjuntas, que são bem vistas.

Essas cinco possibilidades podem ser consideradas como um primeiro diagnóstico a ser feito quando estudarmos a coprodução em escolas públicas. Entender como exemplos específicos se encaixam nessa escala para, a partir desse ponto, destrinchar os fatores que geram o diagnóstico da coprodução.

Considerando os seis princípios e suas escalas, mais detalhadas anteriormente, criamos uma pesquisa que analisa mais a fundo esses princípios dentro das escolas, e como são percebidos por alunos, funcionários (diretor, professores, administrativo), e comunidade escolar como um todo.

O primeiro princípio a ser considerado é o de *Pessoas como Recursos*, conceito que se liga à ideia de *Empoderamento*. O reconhecimento de que funcionários e usuários podem contribuir para a entrega de serviços públicos pode assumir diferentes facetas. Ao serem, mais

do que recebedores ou ferramentas para a entrega do serviço, como recursos em si mesmo, com potencial para melhorar o serviço ou bem entregue, funcionários e usuários tornam-se mais importantes e adquirem maior influência dentro da organização, contribuindo para seus resultados.

Na prática, ao estudar as escolas, esse reconhecimento pode adquirir diferentes aspectos. Significa uma ação, por parte da gestão escolar ou iniciativa da própria comunidade escolar, de atrair os talentos e interesses da comunidade para projetos e ações; desde exemplos mais específicos, como pedir voluntários para a organização de uma festa escolar, reunindo pessoas interessadas na organização do evento, a projetos de maior duração, como aulas extras e participação nas instâncias escolares, como conselho de escola ou associação de pais e mestres.

Consequente a esse apelo à atuação comunitária está o *Aprimoramento* de capacidades e habilidades latentes na comunidade. Por meio de treinamentos formais, mentorias, e demais aprendizados informais é formado um “banco” de conhecimento, que é dividido entre usuários e funcionários, construindo um *ethos* de coprodução. Adicionalmente, esse banco contribui ainda para o estabelecimento de padrões de *Mutualidade e Reciprocidade*, trabalhando conceitos de *identidade e interesses comuns*, que são formados a partir desse novo padrão de relacionamento entre funcionário e usuário. Uma relação antes definida pelo serviço e responsabilidade passa a ter um aspecto de solidariedade e cooperação. Ambos possuem interesses em comum, com um senso de propósito. Este pode ser desde uma ambição ou visão do que a escola pode / deve ser, até projetos ou desejos mais específicos. Entender que existam interesses em comum que estimulam à ação não implica em que haja uma concordância geral ou harmonia na ação. A ação pode ocorrer ou resultar de diferentes dinâmicas, porém entendemos que de algum modo um acordo, ainda que temporário, foi atingido, propiciando essa nova relação.

Essa nova relação estimula o surgimento e fortalecimento de *Redes de Apoio*, as quais sustentam e continuam esse padrão. As redes podem assumir aspecto formal ou informal; desde alunos que sejam amigos / tenham interesses em comum e se aliem para cooperar na entrega ou planejamento de certos projetos ou visão de escola, até redes de pais e professores / alunos que troquem conhecimento e cooperem para certos fins. As redes sociais, especialmente o Facebook, facilitam a comunicação e definição de algumas dessas redes, ajudando a fortalecer uma comunicação direta e mais transparente entre os membros da rede, e aumentando as chances de mobilização para que defendam seus interesses e se organizem.

Adicionalmente, a partir do momento em que as redes passam a conter um histórico de suas origens, membros e ações passadas, ajuda na construção e multiplicação de conhecimentos, essencial para a continuidade de padrões de coprodução, reforçando *valores comunitários* e estabelecendo identidades mais bem definidas dentro desses grupos. Por fim, o princípio de *Quebrar Barreiras*, dilui a divisão de papéis entre funcionários e comunidade, criando uma dinâmica relacional mais igualitária nas quais responsabilidades são divididas. O espaço público torna-se de fato um espaço para os membros da comunidade, e o agente público torna-se um *Catalisador ou Facilitador* da mudança, fator-chave para o estímulo à coprodução

A análise será a partir desses conceitos, considerando fatores como tomadores de decisão, atores-chave no processo de implementação e comunicação de decisões, assim como estruturas de replicação das mesmas, detalhadas no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

É interessante estudar a possibilidade do modelo da coprodução nas escolas públicas brasileiras, entendendo como nossa realidade se relaciona com os princípios delineados em pesquisas no Brasil e em outros países. A relação entre esses princípios e a gestão democrática proporciona a chance de estudar o impacto que o estabelecimento de instâncias como a associação de pais e mestres, grêmio estudantil e o conselho de escola, advindas do modelo democrático, possuem na efetivação de um modelo coprodutivo. A coprodução, dados seus diferentes componentes e catalisadores, traz um interessante desafio em termos de análise de políticas públicas no Brasil, especialmente em uma instituição tradicionalmente centralizadora como a escola.

Ao abrir um potencial, e se apoiar em instrumentos como descentralização, autonomia e empoderamento de alunos e comunidade, a coprodução se mostra como uma disrupção do sistema tradicional, com proximidades em termos de componentes com a gestão democrática. O interesse da pesquisa é entender algumas dessas condições e analisar algumas das principais categorias da coprodução por meio de potenciais exemplos nas escolas.

Um aspecto essencial dos modelos e da tipificação da participação é a tomada de decisão. A partir de entrevistas iniciais, foi reforçada a percepção de que conselhos seriam mais instrumentos de legitimação de decisões do que um espaço deliberativo, podendo constituir potencialmente um exemplo de participação nominal a ser investigado.

Por fim, as entrevistas realizadas não discorreram sobre a aplicabilidade das decisões feitas (ou ratificadas) pelo conselho de escola na prática da gestão escolar, fator que foi considerado no desenvolver da pesquisa de campo. Outros fatores considerados foram a

estrutura de implementação de decisões, e os papéis alocados a funcionários, alunos e comunidade escolar como um todo.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

O conceito de gestão democrática na escola assume importância a partir da reflexão sobre qual a finalidade da educação. Partindo do pressuposto de que a educação é a base para a socialização e aprendizado político em um Estado democrático (GADOTTI, 1997), temos o ideal de uma construção dessa mentalidade já nos primeiros anos da educação e a escola como o meio por meio do qual criança e jovens desenvolvem noções de cidadania, com direitos, responsabilidades, e a construção de um espaço público democrático.

Paro (2000) explicita a dificuldade em avaliar a qualidade da educação a menos que os objetivos da mesma sejam bem definidos. Para ele, a educação tem uma função dupla, individual e social; a primeira implica em prover a criança e jovem com o conhecimento histórico, científico, e cultural acumulado até então, permitindo que o mesmo se desenvolva e possa se situar confortavelmente na sociedade. O segundo significa preparar o jovem para a cidadania, para o convívio em sociedade e o estabelecimento de uma base comum de bem-estar.

Esse entendimento significa estender a finalidade da escola para, mais do que a entrega de conteúdos e formação de base de trabalho para o país, gerar processos de sociabilidade; teremos uma escola que atue em formação formal e não-formal (GOHN, 2006), a qual qualificará seus estudantes para uma futura posição no mercado de trabalho e prepará-los-á para assumirem a posição central de cidadãos em uma democracia.

A gestão democrática assume importância fundamental ao favorecer esses objetivos por meio da vivência dos alunos, constituindo um ambiente onde eles podem exercitar sua compreensão política e estabelecer um ethos democrático.

A gestão democrática, na definição de Silva citada por Gomes em seu artigo “O Discurso da Gestão Escolar democrática: o conselho escolar em foco” (GOMES e ANDRADE, 2009) é “...uma maneira de conduzir o fazer político, em que objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional” (SILVA, 2004).

O artigo de Dalbério estende a definição de gestão democrática como meio de estabelecer sociabilidade e construir identidades:

“Realizado o processo de conscientização, a comunidade-escola, autônoma, com projeto de sua autoria, representando seus desejos e aspirações, estará preparada para superar toda forma de indiferença, individualismo e superficialidade, e alcançar um

patamar mais elevado: a sociabilidade. Nesta, as pessoas se tocam, se olham, interagem, trocam, crescem em comunhão e, juntas, se comprometem com uma causa que representa o bem comum”. (DALBÉRIO, 2008)

Dada essa finalidade para a educação, e o papel-chave da gestão democrática no alcance desse objetivo, deve-se considerar o que constitui a gestão democrática, enquanto conceito e dentro da escola pública.

A gestão democrática tem como essência a ideia da participação popular de cidadãos no governo, como uma forma de democracia direta; essa forma de democracia direta coexiste com a democracia indireta, realizada por meio da eleição, que constitui nosso governo (GADOTTI, 2014). A democracia direta implica em cidadania ativa, com o poder de deliberação e discussão sendo essenciais para sua aplicabilidade; isso se alia ao poder do discurso em construir realidades, criando dimensões simbólicas e significados que contribuem para novos entendimentos ou aprofundamento de compreensões sociais e hábitos (MARQUES, 2012).

Ao consistir em participação popular, certos princípios devem ser considerados. Primeiramente, a participação das pessoas, irrestrita; em segundo lugar, a autonomia na tomada de decisões; a descentralização de esferas de poder

Cabe considerar, a partir dessa análise, como esses princípios são efetivados na gestão escolar. A gestão escolar ou administração escolar tem como objetivo, de acordo com Lacerda, “...satisfazer as exigências da Política de Educação e aos requisitos da moderna Pedagogia”. De acordo com Nascimento e Scheneckenber (“A Trajetória da Gestão Democrática no Ambiente Escolar”) a organização escolar consiste de “grupos de pessoas que, intencionalmente, trabalha em conjunto para o alcance de objetivos educacionais”. Esses objetivos, ao se constituírem em formar os alunos para serem cidadãos ativos, traz a necessidade de efetivar essa mudança na relação entre aluno e escola, que ocorre dentro da organização escolar.

A gestão democrática aplicada à gestão escolar resulta na tentativa de alterar padrões de relacionamento, tomada de decisão e centralização de poder pré-estabelecidos e construir um novo ambiente, que propicie aos alunos o aprendizado democrático em seu cotidiano. Essa iniciativa passa por, inicialmente, estabelecer linhas de comunicação entre gestores, professores, servidores, pais e alunos; a comunicação é essencial para início de discussões e um processo dialético que levará à criação de uma cultura de participação.

Essa comunicação pode ser realizada por meio de canais de comunicação oficiais (reuniões de escola, informativos, comunicação em classe) ou por meio de instâncias formais

que representem alunos, pais e professores. Essas instâncias podem ser o Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe, e Conselho de Escola.

Para a efetiva implementação da gestão democrática é necessário não apenas o diálogo, mas ainda a participação, a qual se dá por meio das instâncias representativas e deliberativas dentro da escola.

A participação implica em alunos, pais, professores, funcionário e gestores tomando decisões conjuntas. Para a gestão democrática na escola, é essencial que essa participação se manifeste na construção conjunta do Plano Político-Pedagógico, o qual definirá as prioridades da escola.

Essa participação, entretanto, somente adquire sua finalidade se a escola possui autonomia financeira e de recursos, e tomada de decisões, o que ocorre a partir de um processo de descentralização da gestão pública.

A descentralização da tomada de decisões adquire duas facetas principais. Por um lado, implica em empoderamento da unidade escolar, que assume um papel maior na tomada de decisões que a afetem diretamente. Por outro, pode ser considerada como uma transferência de responsabilidades do governo para outras unidades menores – e dentro do que autores (Paro) considera como um movimento neoliberal de redução do papel do Estado na implementação de políticas sociais.

A descentralização, porém, ao auferir maior autonomia à unidade escolar torna possível a existência da gestão democrática. A autonomia consiste na escola poder definir seus objetivos, prioridades, alocações de recursos e organização. Essa autonomia, em nosso contexto atual, é limitada, como será analisado na análise da estrutura institucional da educação. A maior parte de recursos financeiros, humanos, e logísticos da escola possuem alocação pré-estabelecida dentro do sistema de ensino; à escola cabe a definição de seu Plano Político-Pedagógico dentro dessas restrições.

A discussão sobre gestão democrática aparece como tema de destaque nos últimos anos do Regime Militar no Brasil (ADRIÃO e CAMARGO, 2002). Concomitante à demanda de setores por maior transparência e representatividade, é reforçada a reivindicação pela abertura de espaços na escola – não somente em termos de participação da comunidade escolar mas também a reformulação da própria estrutura administrativa, em suas mudanças estruturais que permitam viabilizar a gestão democrática.

Paro (PARO, 2001) considera que há seis questões principais dentro da gestão democrática: as normas da gestão democrática, as condições de trabalho na escola, a

autonomia da unidade escolar, a participação da comunidade na gestão escolar, a formação profissional dos dirigentes da escola, e a escolha dos dirigentes escolares.

A gestão democrática possui assim um contexto maior, abarcando desde a gestão pedagógica e financeira da escola, até sua autonomia e a formação dos professores. Não há gestão democrática de fato sem esses fatores, uma vez que a inexistência desses inviabiliza o ciclo em que professores, diretores são formados e preparados para ter uma maior autonomia em relação à secretaria de educação e diretorias regionais, respondendo, porém, e atuando junto com demais funcionários da escola e pais e alunos. Isso rompe com a lógica tradicional da educação e a hierarquia tradicional de resposta na educação pública, fazendo com que a escola crie um elo de ação, prestação de contas e responsabilização maior com sua comunidade.

Ao considerar os princípios da gestão democrática na escola não podemos deixar de notar como estes dialogam com os princípios e referências da coprodução. Ambas garantem importância ao envolvimento cidadão na gestão pública, considerado não apenas como um modo de aumentar a conscientização cidadã mas também como um modo de aprimorar a entrega do serviço público – na literatura da gestão democrática esta aparece associada a uma maior qualidade da educação (GADOTTI, 2014). Similarmente, na coprodução, como analisado anteriormente, há a concepção de que a implementação de serviços públicos por meio da parceria entre usuários e funcionários melhoraria a qualidade do mesmo, passando o foco ao usuário e à efetividade (outcomes) do serviço (NEW ECONOMICS FOUNDATION; PESTOFF e BRANDSEN, 2013).

Para além desses benefícios, deve-se ressaltar que ambas consideram a importância de descentralização e autonomia para que possam ocorrer, assim como a criação de uma cultura que continue o sistema. Finalmente, há a questão de construção de identidades que se liguem à escola, o sentimento de pertencimento da comunidade

Vale notar que, enquanto a gestão democrática enfatiza a participação formal, por instâncias representativas e deliberativas dentro da escola, e dentro do sistema de ensino como um todo, a coprodução não surge a partir de estruturas formais porém, comumente, a partir de movimentos informais, atrelados ao cotidiano da entrega de serviço ou bem público. Assim não necessariamente o estabelecimento da gestão democrática dentro da regulamentação da educação resultará em coprodução e, inversamente, a ocorrência de coprodução pode existir sem que haja gestão democrática.

A gestão democrática tem sido, por décadas, tema de debate entre pesquisadores e educadores, e gradativamente passou a fazer parte da organização formal do sistema

educacional. Será analisado, na próxima seção, como essa instituição de transcreveu em leis, assim como as perspectivas futuras de gestão democrática na escola pública.

3.2.1 Estrutura Institucional da Gestão Escolar

A educação como direito social e obrigação do Estado é claramente definida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Os artigos 6º e 7º definem a educação como “direito social” e para “melhoria da condição social”, e o artigo 205 estabelece a educação como “Direito de todos e dever do Estado” e, por fim, o artigo 206 estabelece a gestão democrática como princípio da educação no Brasil. Essa definição, entretanto, deve ser considerada frente o histórico do governo brasileiro na execução de políticas educacionais.

Gomide (GOMIDE DE SOUZA, CORRÊA, *et al.*, 2007) analisa a estruturação da educação no país, a qual tem seu início como parte do processo de colonização de Portugal, com a criação de escolas sob a responsabilidade da Igreja Católica. O estabelecimento de colégios por parte de Ordens religiosas, especialmente a Jesuíta, tem um forte componente ideológico, de propagação de princípios da cultura portuguesa e do cristianismo. O Estado brasileiro mantém o padrão de delegação da educação para colégios confessionais e privados durante os períodos do Império e da República Velha; Províncias assumem a responsabilidade pelo ensino básico, e o governo central assume a responsabilidade pelo ensino superior e posteriormente pelo ensino técnico. Surge um progressivo desejo de estabelecer critérios e padrões de qualidade, entretanto a centralização de decisões e as condições de infraestrutura para implementação fazem com que a provisão e qualidade do ensino continuem em sua maior parte com o setor privado (GOMIDE DE SOUZA, CORRÊA, *et al.*, 2007).

No início do século XX a delegação da educação para Estados e instituições privadas permanece, com o financiamento público de escolas privadas, especialmente os colégios confessionais. Porém na década de 1920 surge um movimento de educadores e intelectuais a favor da educação pública e, em 1932, é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual considera a educação como um problema nacional e sugere uma política educacional para o país (LEITE, 2007). Muitas das reivindicações do Manifesto já são incorporadas na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), incluindo a organização de sistemas educativos e porcentagem do valor recolhido pelos impostos a serem destinados à educação (LEITE, 2007).

O estabelecimento da educação pública ocorre junto com o fortalecimento do setor público. No Brasil o estabelecimento da burocracia nos moldes weberianos foi um processo gradativo, começando com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público

(DASP) em 1936, e o estabelecimento de critérios de admissão, estrutura de carreira, controles e agência do funcionalismo público. O autoritarismo presente na política brasileira, entrecortado por governos democráticos, deixou profundas marcas na interação entre governo e sociedade. Estabeleceu-se uma relação entre sociedade e burocracia na qual o distanciamento e hierarquização predominaram; o agente público como detentor do poder, e o cidadão como recipiente das políticas (GOMIDE DE SOUZA, CORRÊA, *et al.*, 2007). Essa disparidade, junto à falta de transparência e responsabilização presentes em governos autoritários, levou ao favorecimento do clientelismo e ao descrédito por parte da população em relação ao serviço público e consequentemente com o governo.

Para a educação brasileira, esse movimento representou o estabelecimento de uma estrutura técnico-burocrata e a formulação de um sistema administrativo nacional para a educação e a organização de sistemas estaduais de ensino (LEITE, 2007). Assim, a partir da década de 1930 a educação passa a ser considerada uma questão nacional, com sucessivos ordenamentos jurídicos.

Junto ao ordenamento do sistema ocorre o estabelecimento de esferas de participação na educação, com o estabelecimento inicial do Conselho Nacional de Educação (CNE), e posteriormente a criação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Conselhos Municipais de Educação (CME).

A sucessiva criação e substituição dos Conselhos Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases sinaliza a mudança ocorrida no Brasil nos diferentes períodos. A Educação entra para a agenda nacional, porém a divisão de competências entre União, Estados e Municípios, assim como a vinculação de verbas, altera-se ao longo do tempo, de uma perspectiva mais técnica e burocrática, estabelecendo legalmente as práticas então existentes de alocação financeira e responsabilidade, para uma ordenação que estabelece maior descentralização e autonomia para a criação de sistemas de ensino estaduais e municipais.

Similarmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e o Plano Nacional de Educação de 1962 são considerados mais técnicos, um “conjunto de metas quantitativas e qualitativas” (LEITE, 2007). Entretanto a LDB de 1961 e a LDB de 1971, com as respectivas criações dos Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, iniciam a mudança para um paradigma mais participativo e democrático na gestão educacional, que culminará na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A partir de 1980, com a redemocratização e as tentativas de reforma administrativa na década de 90 (KLERING, PORSSE e GUADAGNIN, 2010) surgem duas tendências principais de administração pública: são reforçados os controles, desde o acesso à carreira

pública até os procedimentos e responsabilização do servidor público; e é incentivada a participação social em esferas de implementação de política.

Paralelamente, a crise do Estado brasileiro fortalece pressões por uma diminuição de suas atribuições, favorecendo o empoderamento da sociedade como articuladora, e de empresas e instituições como partícipes na entrega de serviços públicos, e a descentralização de suas atribuições para Estados e Municípios; além disso, o Estado passa a considerar termos da Nova Gestão Pública, com a tentativa de adicionar considerações relativas a desempenho, e conceitos de eficiência, eficácia e efetividade em seus projetos.

Esse cenário ocorre de modo paralelo na educação. A participação da comunidade na gestão escolar acontece simultaneamente a uma maior autonomia financeira, administrativa e mesmo pedagógica da escola. Essa autonomia maior de esferas locais de poder e instituições é resultado de demanda por maior poder local junto à crise de recursos do Estado brasileiro, o que fortalece medidas de transferência de responsabilidades. Estados e Municípios passam a ter maior poder para decidir sobre políticas sociais, e criam novos modos de gestão pública participativa (FLEURY, 2003).

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 206 os princípios do ensino no Brasil. Na CF-88 temos, no inciso VI, o princípio da gestão democrática nas escolas públicas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

É importante considerar que não somente a gestão democrática é garantida, mas também a valorização da profissão (inclusa por Emenda Constitucional em 2006) e estabelecimento de piso salarial.

A inclusão da gestão democrática enquanto princípio ocorre, entretanto, como resultado de uma disputa entre dois lados distintos: de um lado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e do outro, grupos empresariais educacionais, incluindo escolas confessionais (PARO, 2001; OLIVEIRA, 2007).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, formado por educadores, propunha uma agenda de democratização, entendendo que a população usuária teria o direito de participar na definição de políticas educacionais. Os grupos empresariais, por sua vez, defendiam que instituições mantenedoras mantivessem o poder de decisão, entendendo que a colaboração de pais com a direção das escolas se constituiria em participação (ADRIÃO e CAMARGO, 2002).

A Constituinte é o momento de revisar os conceitos de escola no Brasil, desde a autonomia da escola, escolha de dirigentes e preparação de professores, até a participação da comunidade e processos de tomada de decisão. Entretanto esse processo se mostra desafiador ao contrapor o ideal da escola e da educação como ferramenta cidadã e democrática e a escola e educação como ferramenta de desenvolvimento econômico / qualificação de mão-de-obra, uma disputa entre visões progressistas e tradicionalistas do papel da escola.

Como resultado, a Constituição Federal de 1988 demonstra alguns dos objetivos que agora se encontram associados à educação e que são base para consideração de planos de educação: o Estado tem o dever de oferecer uma educação que seja inclusiva, associando a educação à ideia de desenvolvimento social, princípios já presentes nas Constituições anteriores, por meio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino (ADRIÃO e CAMARGO, 2002).

A inserção da gestão democrática, porém, se constitui em uma conquista parcial dos movimentos de educadores, uma vez que seu estabelecimento é restrito às escolas públicas. A democracia, assim como igualdade, justiça e liberdade, é o eixo da Constituição de 1988 e da educação no Brasil, entretanto o modo como isso se instrumentalizará na realidade da educação brasileira é deixado para lei futura, assim como o estabelecimento de Planos Decenais de educação, os quais serão guiados pelos conceitos constitucionais (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 distribui as competências entre União, Estados, Distrito Federal, e Municípios no que diz respeito à educação. O papel assumido pela União constitui-se em organizar o sistema (incluindo o Plano Nacional de Educação), provendo apoio técnico e financeiro; Estados e Municípios assumem, respectivamente, o ensino fundamental e médio, e ensino fundamental e educação infantil (BRASIL, 1988).

Desse modo, tem-se o novo desenho institucional, que prioriza a educação pública, promovendo a descentralização do ensino e da regulamentação do mesmo, permitindo aos Estados a organização de seus sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 20 de

dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual substitui a LDB de 1961, traduz o espírito da CF-88 em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da 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”. (BRASIL, 1988)

A gestão democrática é definida no artigo 14, estipulando os respectivos papéis para profissionais e usuários:

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”. (BRASIL, 1988)

Ao promover a descentralização da estrutura de ensino, juntamente ao princípio de gestão democrática e valorização do professor, estabelecem-se algumas das bases para uma gestão democrática. A descentralização e o reforço da educação como formação da cidadania favorecem, ainda, a formação de uma base na qual a coprodução pode se desenvolver.

A LDB de 1996, para além da institucionalização da participação social, estabelece, em seu artigo 4º, que o Estado cumprirá com o dever da educação por meio da oferta de ensino com um padrão mínimo de qualidade de ensino considerado a partir de insumos disponíveis aos alunos (BRASIL, 1996).

Paro (PARO, 2001) considera essa determinação importante, ao se constituir na garantia de condições mínimas de trabalho na escola – a infraestrutura, incluindo quantidade de alunos por professor, é condição para que – as quais por sua vez contribuem para a possibilidade de participação da comunidade escolar na gestão, ao permitir que alunos e professores tenham condições, em termos de tempo e estrutura, de contribuir para a gestão democrática.

Adicionalmente, a LDB 1996 estabelece no artigo 15 o princípio da autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola. A autonomia é essencial para a gestão democrática, uma vez que é o que permite à comunidade escolar ter uma atuação independente da estrutura da Secretaria de Educação. Não obstante, a autonomia é seriamente restrita em termos práticos uma vez que conteúdo curricular, alocação orçamentária e funcionários são em sua maior parte pré-definidos para a escola, a qual retém uma proporção reduzida de poder de decisão (OLIVEIRA, 2007).

Paro (PARO, 2001) discute ainda o que analisa como uma diferença entre descentralização, com maior autonomia para unidades escolares, e desconcentração de tarefas. O primeiro seria a divisão de poderes, com a comunidade assumindo um papel mais destacado em processos decisórios, planejamento e execução de políticas; o segundo seria somente o Estado transferindo parte de suas responsabilidades e custos para a população, sem a reciprocidade em termos de divisão de poder. A comunidade assume um papel instrumental, de execução de atividades visando a aumentar a eficiência do Estado em termos de gastos públicos.

Essa perspectiva é diferente do defendido por Oliveira e Pereira (2011) que consideram que a descentralização político-administrativa faz parte da gestão democrática ao abrir espaços públicos para discussão, especialmente por ser simultânea ao processo de redução do papel do Estado, levando a uma maior atuação de comunidades locais na gestão, aumentando seu poder de decisão e a autonomia das unidades escolares.

É importante considerar que a LDB-96 estabelece as normas gerais de participação, porém os Estados e Municípios são encarregados da transcrever os princípios em formulações institucionais, o que gera diferentes interpretações em termos do que seria gestão democrática e autonomia.

Assim, os Estados são responsáveis por criar o Sistema Estadual de Ensino, incluindo: estruturar o Conselho de Educação Estadual, composto por membros do governo, representantes da sociedade civil e do setor privado, com competência para instituir normas, deliberar e aconselhar a Secretaria de Estado em sua função de governo; e estabelecer o funcionamento e estrutura dos conselhos de escola para a rede estadual, com a determinação da aplicabilidade do princípio da gestão democrática; estruturar o sistema, incluindo regras para ingresso e promoção na docência, dentre outros.

A LDB-96 determina que o Município crie o Sistema Municipal de Ensino, o qual pode ser ligado ao Sistema Estadual de Ensino, entretanto em relação de parceria antes que de submissão, seguindo a CF-88, e a criação de Conselhos Municipais de Educação é deixada como decisão autônoma do mesmo, assim como a organização de conselhos de escola.

A estruturação dos Conselhos Estaduais e Municipais, que em sua formação e função anteriores eram primariamente compostos por membros do governo e especialistas adquire um foco não somente no que é decidido, mas por quem decide e como. Esse movimento traz a sociedade para dentro da discussão sobre a função da escola pública, o que queremos dela e como adquirir o máximo benefício social da mesma.

Paralelamente, a participação nas escolas, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, se constitui em objetivo para Estados e Municípios; sua adoção, ainda que voluntária, é estimulada por meio de fundos e programas de capacitação para os Conselheiros. O estabelecimento de conselhos de escola e seu funcionamento tornam-se itens mais constantes em leis estaduais e municipais, e o discurso da participação e democratização da escola é assumido de modo oficial por governantes e burocratas.

No mesmo artigo, são enumerados ainda fatores como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” no inciso III, e “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” no inciso V. Cabe notar ainda a inclusão, no inciso IX, de “valorização dos (as) profissionais da educação”.

O compromisso com a gestão democrática – ou seus componentes em termos de autonomia da escola e participação da comunidade – são reforçados pelo Brasil na assinatura de Jomtien (1990), Dakar (2001), no Plano Nacional da Educação de 2001 e finalmente no Plano Nacional de Educação de 2014.

O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelece, dentre outros, os objetivos de aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir desigualdades sociais e regionais no acesso à educação pública e “*democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico*”. O PNE continua para estipular que “*Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade*”.

O PNE-2001 porém não estabelece metas ou detalha como a gestão democrática seria alcançada. Um indicativo favorável à gestão democrática, entretanto, surge no contexto do estabelecimento de “*diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização*”, que incluem formação teórica, cultural e “*vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino*”. O texto enfatiza ainda a importância do desenvolvimento do compromisso social e político do professor. Esse texto remete ao que já havia sido estabelecido na LDB-96, porém com o mesmo desafio de especificar o que seria a gestão democrática no cotidiano escolar.

A Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae) reconheceu a importância da gestão democrática (Gadotti, Paro).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, estabelece a gestão democrática como princípio em seu artigo 2º, inciso VI (BRASIL, 2014).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

Assim como a LDB-96, o PNE 2014 determina, no art. 9º, que “Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública”. A PNE-2014, porém, prevê o prazo de dois anos a partir da publicação da Lei para que seja institucionalizado.

O PNE de 2014 ainda estabelece para os sistemas de ensino a responsabilidade de auxiliar no processo de constituição da gestão democrática, por meio de apoio técnico-financeiro, considerado como uma das estratégias para melhoria da qualidade da educação:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)

Estratégias:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

E estabelece a Meta da Gestão Democrática:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

A partir do momento em que se estabelecem os marcos jurídicos para a gestão participativa na escola e sua prática se difunde, tornam-se mais populares questionamentos sobre os efeitos dessa nova gestão, e quais deveriam ser os resultados a serem buscados na administração da escola. A gestão democrática enfrenta desafios em duas principais frentes: garantir que a participação não seja apenas nominal; e garantir que a gestão participativa responda às demandas sociais.

Como mencionado acima, Paro (PARO, 2001; ADRIÃO e CAMARGO, 2002) considera que em termos de gestão democrática há seis questões fundamentais: a regulamentação, as condições de trabalho, a autonomia da escola, a participação da comunidade, a formação do profissional e a escolha dos dirigentes escolares. Esses fatores são analisados frente à LDB de 1996, com a crítica, ecoada por autores como Barbosa e Adrião (PARO, 2001) de que o texto da LDB-96 se revela vago e abrangente; em termos de definição da gestão democrática, reforça o que já havia sido declarado na CF-88, delegando ainda a

Estados e Municípios sua organização. Essa decisão faz com que o caráter deliberativo dos conselhos seja opcional o que, juntamente à liberdade para Estados e Municípios definirem critério para a escolha de dirigentes escolares, resulta em dois dos fatores essenciais para a existência da gestão democrática dependerem legislações locais, o que pode resultar em uma variedade de interpretações da LDB-96.

Paro critica ainda o que ele entende como visão tecnicista da LDB-96, que determina que dirigentes escolares tenham uma formação diferenciada. Paro considera que, dado que um dos pressupostos da gestão democrática é a necessidade de eleição para diretores, provendo a comunidade escolar com a autonomia para escolher seu dirigente, é essencial o entendimento de que qualquer membro do corpo pedagógico esteja habilitado a exercer a função de direção.

3.2.2 Gestão Democrática na Educação: Regulamentação no Estado de São Paulo

Enquanto objeto do estudo, as escolas públicas estaduais paulistas devem ser consideradas não somente enquanto palco de ações e projetos resultantes, direta ou indiretamente, de interações entre funcionários e comunidade escolar, porém em sua complexidade inerente ao alinhar percepções e cultura administrativa tradicional a uma visão, promovida pela CF-88, que almeja alterar as dinâmicas relacionais tradicionais.

Nesse contexto, o modo como a gestão democrática é incorporada à estrutura educacional, e o que dela se espera no texto das leis e regulamentações promulgadas pelo Estado de São Paulo auxiliam na análise, e ajudam ainda a considerar as bases a partir da qual a coprodução pode vir a se estabelecer na gestão das escolas públicas do Estado.

Primeiramente, será considerada a estrutura administrativa do Estado, prosseguindo para a consideração das instâncias e regulamentações que favorecem a gestão democrática. No fim, será considerado o impacto de recentes propostas de reforma escolar e os movimentos de contestação que surgiram, em especial os movimentos de ocupação de 2015 e 2016.

3.2.2.1 Estrutura da Educação no Estado de São Paulo

A educação no Estado de São Paulo foi organizada a partir de diretivas do governo imperial, no século XIX, e posteriormente a partir da LDB de 1932, 1968, 1971, quando em 1976 São Paulo estabeleceu a organização da Secretaria de Educação e sistema de ensino paulista que perduraria por mais de três décadas.

Em 2013 a Secretaria de Educação de São Paulo publicou “A nova estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno” a qual estabelece os princípios que guiarão a atuação da mesma:

“Assim, os **princípios** de todo o processo podem ser resumidos em poucas palavras: *Foco* (no ensino, na informação, no monitoramento e no fornecimento de recursos); *Resultados* (fruto da clareza no fornecimento de cada unidade); *Articulação* (para serem estabelecidas prioridades, estratégias e políticas, assim como também na gestão de recursos); e *Monitoramento* (para se chegar às metas e resultados).

“A natureza da **atuação** obedece a quatro vetores. É *centralizada* ao definir políticas e metas educacionais, ao propor o conteúdo educacional, organizar o ano letivo, definir políticas, diretrizes e normas, aplicar e gerir recursos. Mas é *descentralizada* na execução do ensino e aprendizagem, na aplicação e gerenciamento dos recursos locais. É *articulada* na definição de prioridades, estratégias e políticas, na gestão de recursos e

na realização de políticas; e, finalmente, é *de responsabilidade comum* para obtenção dos resultados e metas da educação e monitoramento e avaliação de tais resultados”

Em 2011 foi aprovada a nova estrutura da Secretaria de Educação de São Paulo, por meio do Decreto Nº 57.141 de 18 de julho de 2011, o qual estabeleceu a nova organização da educação no Estado. A partir do Artigo 2º é

Artigo 2º - A Educação Básica no Estado de São Paulo, nos níveis de ensino fundamental e médio, constitui o campo funcional da Secretaria da Educação, envolvendo:

I - a formulação, coordenação e execução da política educacional do Governo do Estado;

II - a elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação;

III - a execução de atividades de ensino fundamental e médio, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - o monitoramento e a avaliação de resultados da educação estadual;

V - a assistência escolar ao aluno;

VI - o desenvolvimento do processo educacional e o incentivo à integração escola, pais e comunidade;

VII - o desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo;

VIII - a promoção do intercâmbio de informações e de assistência técnica recíproca com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais;

IX - a gestão dos recursos provenientes da Quota Estadual do Salário Educação - QESE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

A Secretaria prossegue para, no Artigo 3º listar os princípios organizacionais, listados abaixo, os quais são centrados ao redor do conceito de desempenho do aluno como medida de sucesso, assim como a aplicação da gestão por resultados e o monitoramento e avaliação dos mesmos.

I - foco no desempenho dos alunos;

II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;

III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;

- IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem.

Esses princípios podem ser considerados uma sinalização da escola considerada como um local de entrega de um serviço, o Estado atendendo ao que o cliente necessita; essa perspectiva, que como analisado anteriormente foi criticado por reduzir o papel do cidadão à passividade, retirando sua agência.

Essa concepção do papel do Estado e do cliente (nesse caso, o aluno) contraria alguns dos princípios da coprodução. Esta considera essencial o entendimento do cidadão, o qual é atuante na esfera pública, assumindo a responsabilidade pela política pública que é entregue; a coprodução implica em uma relação mais igualitária, mais de parceria, entre funcionário e comunidade, o que, se considerarmos os princípios elencados por São Paulo, não teria respaldo dentro da organização básica da Secretaria.

Ao entender que a escola é o local de aprendizado, o qual pode ser medido em termos de desempenho estudantil, temos um entendimento de educação ligado à ideia de resultados mensuráveis. O que não é mencionado nesse texto, entretanto, são outras das finalidades da educação, presentes na ideia de gestão democrática e nos PNEs, de criação para a sociedade, para o exercício da cidadania.

Ao estabelecer a estrutura são inclusas Coordenadorias de Gestão, as quais tem como responsabilidade elaborar o currículo da educação básica, normas e diretrizes pedagógicas, assim como desenvolver ações e programas de cunho pedagógico, assim como avaliar os resultados das políticas e propor alterações.

As Diretorias de Ensino são descritas, em suas atribuições, no Artigo 70:

Artigo 70 - As Diretorias de Ensino têm, em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, as seguintes atribuições:

I - gerir:

- a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;
- b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;

II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:

- a) o cumprimento de programas e políticas;
- b) o desenvolvimento do ensino;
- c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;

IV - subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;

V - assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;

- VI - supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;
- VII - dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;
- VIII - propor e acompanhar:
 - a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;
 - b) a prestação de serviços aos alunos;
- IX - apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;
- X - orientar:
 - a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;
 - b) os levantamentos censitários;
 - c) os demais levantamentos de informações e pesquisas;
- XI - gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;
- XII - implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;

Elas são o contato direto da escola, e frequentemente diretores passam parte de seu tempo nas respectivas diretorias. A função dos diretores de escola, informada no artigo 94, é deixada para regulamentação de leis ou decreto, com o entendimento que sua função é centrada na gestão escolar: “Artigo 94 - Aos Diretores de Escola, além de suas competências definidas por lei ou decreto, cabe, nas respectivas áreas de atuação, o desempenho das atribuições que lhes são próprias como gestor escolar”.

A partir da consideração da estrutura proposta, e a autonomia que é delegada à escola e ao diretor, tem-se que o principal atributo deste é conceber o Plano Político-pedagógico.

Uma ferramenta essencial para a gestão escolar, o plano é previsto no Artigo 29:

- Artigo 29 - O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.
- § 1º - O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:
- I - identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
 - II - objetivos da escola;
 - III - definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
 - IV- planos dos cursos mantidos pela escola;
 - V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
 - VI - critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.
- § 2º - Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão anexos com:
- I - agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;
 - II - quadro curricular por curso e série;
 - III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
 - IV- calendário escolar e demais eventos da escola;
 - V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;
 - VI - plano de aplicação dos recursos financeiros;
 - VII - projetos especiais.

O Plano de gestão (conhecido como Plano Político-Pedagógico) é o principal instrumento da gestão escolar. Nele devemos ter planos de longo prazo que guiem a gestão, a partir do entendimento do que é a escola, qual seu ambiente e a quem ela atende.

3.2.2.2 Gestão democrática na Educação Pública Estadual de São Paulo

Para além das determinações nacionais, o movimento da gestão democrática se realizou de modos diferentes nos Estados da Federação. Em São Paulo, na década de 1970, houve um gradual processo de abertura de canais de participação na escola pública. Primeiramente, há a regulamentação da APM (Associação de Pais e Mestres). A Associação de Pais e Mestres (APM) representa os pais dentro da escola. A instituição formal da APM ocorre a partir do Decreto n.º 12.983, de 15 de dezembro de 1978. O decreto, que estabeleceu o estatuto padrão das Associações de Pais e Mestres foi posteriormente alterado pelos Decretos n.º 48.408/04 e pelo Decreto n.º 50.756/06.

Seguindo a publicação da LDB 1996, as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e aprovada em 18 de março de 1998, regulamentou a estrutura administrativa e competências dentro das unidades escolares, assim como conselhos escolares, associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e conselho de classe.

Vale notar, entretanto, como notado por uma das relatoras (que votou contra, em seu parecer, o regimento) que o Título I concede limitada autonomia às escolas, uma vez que estas devem primeiramente seguir o regimento e, uma vez que elaborem seu regimento juntamente com o conselho de escola, este deve ser submetido à Diretoria Regional.

Artigo 1º - As escolas mantidas pelo Poder Público Estadual e administradas pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitadas as normas regimentais básicas aqui estabelecidas, reger-se-ão por regimento próprio a ser elaborado pela unidade escolar

Artigo 2º - O regimento de cada unidade escolar deverá ser submetido à apreciação do conselho de escola e aprovação da Delegacia de Ensino.

Parágrafo único - Em seu regimento, a unidade escolar dará tratamento diferenciado a aspectos administrativos e didáticos que assegurem e preservem o atendimento às suas características e especificidades.

A gestão Democrática é definida no Título II, Capítulo I que estabelece os princípios da mesma:

Artigo 7º - A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

O Artigo 7º, como demonstrado acima, conecta a noção de gestão democrática não só à autonomia, mas ainda à diversidade de ideias e qualidade de ensino. Esse entendimento é bastante próximo do que os diferentes teóricos escreveram sobre a mesma, porém sem citar outros dos princípios que estes, em especial Paro e Libâneo, consideram fundamental, como a participação e a finalidade de promover a cidadania.

Em relação ao que é entendido como autonomia, temos a definição no Artigo 10:

Artigo 10 - A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:

I - capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;

II - constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil;

III - participação da comunidade escolar, através do conselho de escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;

IV- administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos.

O artigo estabelece que essa autonomia é, antes de tudo, condicionada, dependendo desde a existência dos conselhos de escola até a criação de um plano de administração. Ao condicionar a autonomia nesses termos temos uma situação interessante, na qual por um lado o Estado reforça seu poder de árbitro para decidir como e quando uma escola deverá ter autonomia, o que já em sua origem reduz a autonomia da mesa. Esse reforço do poder estatal pode ser considerado como uma amostra da dificuldade em estabelecer a descentralização do poder, dificultando algumas das condições para a Coprodução. Por outro suas condições incluem cláusulas que reforçam a ideia de gestão democrática, ao tornar obrigatória a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar. Essa obrigatoriedade de instâncias de participação para a pais, alunos e funcionários pode contribuir, gradativamente, para o aumento de uma cultura política dentro da escola, na qual a comunidade passa a ser mais empoderada para participar das decisões e da implementação da política pública na escola.

No Artigo 8º é considerado que como parte da construção da gestão democrática, juntamente com autoridades centrais e locais, devem ser mantidos os princípios de “coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos

serviços educacionais”. O Artigo 9º lista de modo mais específico o modo como a gestão democrática será realizada:

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

- I - participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;
- II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de escola e associação de pais e mestres;
- III - autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV- transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- V- valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Desse artigo, a adição da transparência e reforço da noção de responsabilização ressoam especialmente com a noção de coprodução. Nos Artigos 11 e 12 tem-se a transferência da responsabilidade para o processo de autonomia para as instituições escolares, assim como o estabelecimento de que o mínimo que as escolas terão será a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, responsabilizando a direção da escola para que a existência e coordenação destes com as demais instâncias ocorram.

No Artigo 15 é fixado que as escolas terão conselhos de escola, conselhos de classe e série. Nos artigos 16 a 18 são demonstrados

Artigo 16 - O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Artigo 17 - O conselho de escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Artigo 18 -O conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

O Regimento estabelece ainda as normas para os conselhos de classe e os conselhos de série, os quais são “(...) responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem” e serão responsáveis por:

- I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;
- II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III - favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;
- IV- orientar o processo de gestão do ensino.

Os conselhos de classe e série são, de acordo com o Artigo 21, compostos por “todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade”, e com reuniões ordinárias uma vez por bimestre ou de acordo com convocação do diretor.

Outra instância essencial para a gestão democrática, a Associação de Pais e Mestres, por sua vez é definida como “ Associação de Pais e Mestres é 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. A APM é uma associação civil de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas” (EDUCAÇÃO, 2017). A APM é constituída anualmente e o mandato dos conselheiros e dos Diretores é de um ano, podendo ser renovado por duas vezes.

A Lei Nº 14.689, de 04/01/2012 criou o Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, que teve como objetivo assistir as APMs e estabelecer sua estrutura administrativa

“A APM é administrada pelos seguintes órgãos: Assembleia Geral - constituída pela totalidade dos associados é convocada e presidida pelo Diretor da Escola. Tem a obrigação de eleger o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal Conselho Deliberativo - constituído de no mínimo, 11(onze) membros, sendo o Diretor da Escola o seu presidente nato e os demais componentes distribuídos na seguinte proporção: 30% dos membros serão professores; 40% dos membros serão pais de alunos; 20% dos membros serão alunos maiores de 18 anos; 10% dos membros serão sócios admitidos(ex- alunos, ex-professores). Cabe ao Conselho Deliberativo eleger os membros da Diretoria Executiva e divulgar os nomes dos escolhidos a todos os associados. Diretoria Executiva – constituída por: Diretor Executivo, Vice-Diretor Executivo, Secretário, Diretor Financeiro, Vice-Diretor Financeiro, Diretor Cultural, Diretor de Esportes, Diretor Social, Diretor de Patrimônio. Conselho Fiscal - constituído de 3 (três) elementos, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) representante do quadro administrativo ou docente da Escola.

O Grêmio é uma das principais ferramentas para maior participação dos alunos na escola pública. Essa participação foi regulamentada na Lei Federal 7.398, de 04/11/85 a qual sanciona a organização de entidades representativas estudantis:

Art . 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Em São Paulo foi 15.667 de 12 de janeiro de 2015, a qual “*dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados*”

Artigo 1º - Fica assegurada, aos estudantes dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio situados no Estado, a criação, organização e atuação de Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses, na forma da presente lei.

Artigo 3º - A criação do grêmio estudantil dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria:

I - da diretoria de ensino; ou

II - do diretor da escola; ou

III - dos alunos, através de abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados; ou

IV - da Associação de Pais e Mestres.

§ 1º - A Assembleia terá como objeto a discussão e a deliberação dos seguintes assuntos:

1. nome do grêmio;

2. estatuto interno do grêmio;

3. comissão eleitoral;

4. data da eleição.

§ 2º - A Assembleia Geral deve ser realizada no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a publicação do edital a que se refere o “caput” deste artigo.

§ 3º - Essa publicação deve ser ampla e irrestrita dentro do ambiente escolar, com divulgação dentro das salas de aula e demais dependências de convívio escolar.

Artigo 6º - Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, deverão assegurar ao grêmio estudantil:

I - espaço para sua instalação e realização de suas atividades;

II - livre alocação e circulação de seus cartazes, panfletos, jornais e publicações;

V - acesso de seus representantes a todas as dependências da instituição.

Artigo 7º - Os membros da diretoria do grêmio estudantil terão assegurada a permanência e rematrícula a partir da sua eleição até um ano após o fim de seu mandato.

Artigo 8º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo aprovou a Lei Complementar 444/85 (Lei Complementar nº 444/85, 1985), de 27 de dezembro de 1985, a qual regulamentou o magistério paulista e organizou o sistema de educação no Estado. Pela Lei 444/85 foram estabelecidos desde os critérios de admissão na carreira docente, deveres e direitos dos professores, e critérios e competências, dentre outros, do assim chamado “conselho de escola”, órgãos colegiados dentro das unidades escolares, instituídos no artigo 95.

Artigo 95 - O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

O artigo 95 estabelece duas mudanças principais em relação aos poderes e composição tradicionais dos conselhos existentes até então: o conselho de escola é deliberativo, e seus membros são eleitos. Além disso, a composição abaixo reforça a importância da representatividade da comunidade escolar:

§ 1º - A composição a que se refere o “caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

A formação do conselho de escola pressupõe que 50% de seus membros sejam pais e alunos, com direito a voto, e com poder de decisão sobre a escola.

§ 5º - São atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Em termos práticos, a autonomia para administrar questões financeiras e de recursos humanos é restrita devido à própria estrutura do sistema no qual a maior parte do orçamento e de recursos humanos é vinculada à diretoria de ensino e Secretaria Estadual de Educação (OLIVEIRA, 2007). Em termos de funcionamento do conselho de educação, foram estabelecidos os termos de frequência mínima das reuniões e da publicidade das decisões.

§ 7º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

A lei enfatiza a noção de que se objetiva a participação da comunidade na “discussão, reflexão e solução dos problemas que lhes são inerentes, legitimando a autonomia escolar”. A escolha desse vocábulo demonstra o peso do ideal de que a escola deve ser autônoma e o conselho é seu instrumento para tal, trazendo ainda a comunidade escolar para essa discussão. Os conselhos de educação possuem competência para analisar, deliberar, formular e executar ações da gestão escolar; a gestão democrática requer a existência de princípios de descentralização, autonomia e participação para que a lei possa de fato ser aplicada (OLIVEIRA, 2007) e requer, ainda, uma democratização da estrutura de poder da unidade escolar que passa pela eleição de dirigentes (PARO, 2001). Nesse ponto, porém, permanece ainda em São Paulo a escolha do diretor por provas e títulos.

Assim como a LDB-96 a Lei 14.660 associa a gestão democrática com a busca por maior qualidade da educação, e inclui como princípio a valorização do docente – um dos

requisitos para a gestão democrática (PARO, 2001). No artigo 118 são especificadas as competências dos conselhos das escolas municipais de São Paulo.

Art. 118. Compete ao Conselho de Escola:

I - discutir e adequar, no âmbito da unidade educacional, as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e complementá-las naquilo que as especificidades locais exigirem;

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

III - elaborar e aprovar o Plano Escolar e acompanhar a sua execução;

IV - participar da avaliação institucional da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

V - decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente:

a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;

b) garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações, a serem registrados no Plano Escolar;

VI - indicar ao Secretário Municipal de Educação, após processo de escolha, mediante critérios estabelecidos em regulamento, os nomes dos Profissionais de Educação para, ocupar, transitoriamente ou em substituição, cargos da Classe dos Gestores Educacionais da Carreira do Magistério Municipal, por período superior a 30 (trinta) dias;

VII - analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela equipe escolar ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola;

VIII - arbitrar impasses de natureza administrativa e pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela Equipe Escolar;

IX - propor alternativas para solução de problemas de natureza pedagógica e administrativa, tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho, como os que forem a ele encaminhados;

X - discutir e arbitrar critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e a atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;

XI - decidir procedimentos relativos à integração com as Instituições Auxiliares da escola, quando houver, e com outras Secretarias Municipais;

XII - traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos parâmetros da legislação em vigor;

XIII - decidir procedimentos relativos à priorização de aplicação de verbas.

É interessante notar o nível de especificidade, em termos de funções, que o conselho de escola assume na legislação municipal. O modo como as competências são listadas, por comparação, assumem uma função mais política do que o conselho de escola pela legislação estadual. Não obstante, cabe notar que os conselhos de escolas da rede estadual são responsáveis pela criação e aprovação do plano político-pedagógico da unidade escolar.

A estrutura da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, presente no Anexo I, faz com que as escolas estejam sob a responsabilidade de Diretorias de Ensino, que por sua vez respondem ao Gabinete do Secretário. Essa estrutura é mais direta do que a anterior, vigente até 2010, quando as escolas eram intermediadas por Coordenadorias Regionais; porém as escolas, ainda que respondam às Diretorias, estão sujeitas às determinações das diferentes

coordenadorias, divididas por assunto, o que impacta seu nível de autonomia e, desse modo, a importância e alcance das decisões dos conselhos de escolas.

Recentemente, o governo do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa, parte do Projeto Gestão Democrática.

3.2.3 Reforma Educacional e Movimento de Ocupação 2015 e 2016

Em 2015 mais de cem escolas no Estado de São Paulo foram ocupadas por alunos e professores, em reação à proposta reestruturação promovida pelo governo do Estado. Anunciada em 23 de setembro de 2015, a reorganização escolar promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propunha a separação das escolas estaduais de acordo com o ciclo do ensino, a saber: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio), medida que já seria válida para o ano letivo de 2016.

Essa medida, porém, causou reações negativas por parte de alunos, pais e professores. Essa reclamação se deveu não somente à transferência dos alunos para outras escolas²¹, mas também ao fechamento previsto de 93 escolas, as quais seriam utilizadas para outros fins. No dia 14 de novembro foi organizado um “plantão” nas escolas para tirar dúvidas de pais e alunos, e no dia 01 de dezembro de 2015 a SEE-SP publicou o decreto que autorizou a transferência de funcionários de escolas, como parte da reorganização.

Iniciando em 09 de novembro de 2015, na escola em Diadema (antigo CEFAM) o movimento rapidamente se espalhou pelo Estado de São Paulo. Segundo a SEE-SP 200 escolas chegaram a ser ocupadas, e de acordo com o Sindicato dos Professores (Apeoesp) foram 213 escolas ocupadas em todo o Estado.

A ocupação das escolas atraiu atenção da mídia, e estudantes e professores realizaram protestos no centro de São Paulo. Como resultado das ocupações de 2015, um novo Secretário da Educação do Estado de São Paulo foi nomeado, o jurista José Renato Nalini, em substituição a Herman Voorwald, que havia sido Secretário desde 2010. A proposta de reorganização foi pausada e desde então não foi retomada, e esse movimento inspirou outros similares em Goiás e no Rio de Janeiro, dentre outros. (ÉPOCA, 2017)

Em 2016 uma nova onda de ocupações ocorreu, motivada pela reforma da Educação, especialmente a proposta para o Ensino Médio. Dessa vez, foram ocupadas escolas em vários

²¹ Segundo dados da Secretaria de Educação de São Paulo 311 mil alunos teriam de mudar de escola, do total de 3,8 milhões de alunos matriculados. Dos professores, foi estimado que cerca de 74 mil professores seriam impactados pela mudança dos ciclos

Estados, chegando a mais de mil escolas em outubro de 2016. A reforma do Ensino Médio, porém, continua na pauta do governo federal, após a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular que deve ocorrer ainda em 2017.

4 METODOLOGIA

Considerando os objetivos da pesquisa, o método qualitativo mostrou-se o mais adequado para atingi-los. A pesquisa qualitativa permite analisar o discurso e ideias dos sujeitos da pesquisa e associá-los aos princípios da coprodução. Ainda, seguindo a definição de Creswell, a pesquisa qualitativa “... emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados” (CRESWELL, 2010).

A escolha do estudo de caso deve-se à oportunidade de analisar mais a fundo as relações entre escolas e comunidades. O estudo de caso é uma metodologia investigativa (GODOI e MATTOS, 2006), que se aprofunda em conhecer o objeto em suas categorias principais por meio de diferentes possibilidades de coleta de dados e análise, tais como entrevista, observação, análise discursiva, dentre outros.

A partir da leitura de “Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos”, foram considerados componentes essenciais do estudo de caso que fossem adequados à presente pesquisa. Segundo Goode e Hart (1968) o estudo de caso é “(..) método de olhar a realidade social”; o estudo de caso age como um modo de integrar diferentes informações. Merriam (1988) menciona o estudo de caso como um modo de estudar especificidades de um processo, apropriado para entender relações sociais e criar um panorama da realidade. Stablein considera que o estudo de caso pode contribuir para gerar teorias ou exemplificar, analisando causas e comportamentos até então conhecidos de modo mais limitado.

A importância do estudo de caso para a análise de relacionamentos sociais, e para aprofundar a compreensão sobre fenômenos e processos, faz com que seja o ideal para pesquisar a coprodução na escola pública. O interesse dessa pesquisa não é considerar como as diferentes variáveis de coprodução se relacionam, ou como estas podem se correlacionar com dados da educação; o objetivo é compreender como os princípios se manifestam na gestão escolar, desde a análise de percepções e significados até considerações de aprendizagem e desenvolvimento comunitário.

Merriam (1988) considera que estudos de caso podem ser descritivos, interpretativos, ou avaliativos. Interpretativos desenvolvem categorias conceituais ou confirma por meio da busca de padrões. Por ser uma relação com nuances de arranjo social e institucional, o estudo conseguiu apreender melhor as particularidades, por meio da coleta de dados por análise documental, entrevistas, e observação de reuniões de alunos e direção. O estudo de caso interpretativo comparativo permite analisar categorias de teorias para estender seu conceito a

novas aplicações, ou adicionar novos fatores para análise (RIDDER, HOON e BALUCH, 2014).

Para realizar a pesquisa, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, analisando artigos sobre os conceitos de coprodução e gestão democrática. Em termos de documentos, foram feitas pesquisas por Leis e Regulamentos da Educação no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 até os diferentes Planos de Educação, e mais recentemente as reformas de educação no Estado de São Paulo e a Reforma do Ensino Médio aprovada pelo Governo Federal.

Posteriormente, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas com professores, alunos e gestores de duas escolas públicas do Estado de São Paulo. A entrevista com perguntas abertas permite uma maior compreensão dos fatores considerados importantes pelos entrevistados; esses podem adicionar conhecimento e informação que julguem pertinente, e sua resposta permite ainda a análise do discurso na busca por simbologias e significados que façam sentido frente as categorias pesquisadas.

Finalmente, foi utilizada como fonte secundária a pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizada entre novembro de 2016 e janeiro de 2017, com uma amostra de quase 500.000 alunos, funcionários, professores, pais e gestores de escolas.

O estudo começou por uma análise bibliográfica de artigos e estudos sobre o conceito de coprodução, utilizando textos clássicos de Ostrom e artigos mais recentes, publicados Pestoff e Brandsen (2013), assim como estudos realizados no Brasil por, dentre outros, Salm e Menegasso (2010), considerando a aplicabilidade da coprodução no contexto brasileiro. Paralelamente, foram selecionados textos sobre gestão democrática, de Paro (2000) a Dalbério (2008).

O objetivo do levantamento bibliográfico foi identificar, nos conceitos de coprodução e gestão democrática, categorias para análise de ambas e suas possibilidades de aplicação na realidade escolar. O levantamento bibliográfico foi realizado em paralelo a um estudo documental, considerando leis e diretrizes que estabeleceram a educação no Brasil. Uma vez que a escola pública estadual de São Paulo foi selecionada como o objeto para essa pesquisa, foi necessário contextualizar sua existência e alguns de seus principais dilemas, atuais e históricos. Para isso foram pesquisadas Leis e Decretos, que formularam tanto a educação em sua estrutura básica, dividida por competências e com a delineação de princípios, pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e regulamentação do Estado de São Paulo..

Foram analisadas ainda projetos mais recentes, como a proposta de reforma da educação de São Paulo iniciada em 2015, que foi pausada como resultado do movimento de

ocupação das escolas públicas de São Paulo, e a proposta de Reforma do Ensino Médio, aprovada pelo governo federal e que causou um ressurgimento, ainda que em menor escala, do movimento de ocupação em São Paulo. Foram destacados trechos no decorrer do texto, e os documentos mais relevantes foram selecionados e estão apresentados na listagem de Apêndices.

Seguindo a análise bibliográfica e documental foram levantadas escolas para fazer a pesquisa de campo. Inicialmente, como primeira inserção à realidade de professores e alunos, foram entrevistados professores com diferentes experiências profissionais; o foco dessas primeiras entrevistas, realizadas entre outubro de 2015 e novembro de 2015, foi entender a perspectiva de professores sobre gestão democrática e a atuação da comunidade, especialmente alunos, dentro da escola.

Essas primeiras entrevistas foram realizadas com professores da rede particular de ensino, rede pública estadual (escola técnica e regular. Essas primeiras entrevistas denotaram a percepção dos entrevistados de um descompasso entre os princípios de gestão democrática e a realidade dentro da escola. Foi enfatizada a centralização do poder de decisão na figura do diretor (a) da escola, a apatia de alguns dos professores a se envolverem de modo mais profundo na gestão da escola, para além do necessário para a realização do trabalho, o envolvimento menor dos pais dos alunos, e o engajamento maior dos últimos.

Inicialmente, houve interesse em estudar a dinâmica entre alunos e gestores no contexto de uma instância formal, o conselho de escola. Estabelecido pela LDB-96, e uma das bases da gestão democrática nas escolas, o conselho de escola seria uma peça-chave de qualquer análise de coprodução, dado que esta ocorre dentro e fora de instâncias formais, e em sua fase mais profunda é reforçada e replicada institucionalmente.

Dada essa premissa foram elaborados os roteiros de entrevistas, os quais, juntamente com as transcrições e análises das entrevistas constam nos Apêndices I e II.

As entrevistas tiveram como objetivos:

- Analisar a presença de conselhos de escola nas unidades dos entrevistados, sua formação e procedimentos
- A participação dos entrevistados no conselho de escola ou de outro modo extracurricular
- A percepção dos entrevistados sobre o impacto do conselho de escola na gestão da unidade escolar

E como questionamentos:

- 1- Motivação do entrevistado para se tornar professor e seu histórico profissional
- 2- Se há participação de alunos e professores na gestão da escola na qual ele trabalha. Neste caso, gestão escolar definida como atuação em regras disciplinares, projetos pedagógicos, e gestão de recursos.
- 3- Cultura de participação, ou não-participação da escola na qual o entrevistado leciona. Quais são os fatores predominantes.
- 4- O impacto da participação, ou não-participação, incluindo transparência na administração, na eficácia da escola, considerando 1) performance dos alunos e 2) satisfação dos professores.

A partir dessas entrevistas, foi decidido que a pesquisa se concentraria no estudo de escolas da rede pública estadual de São Paulo, com escolas que possuem Ensino Médio. A escolha de Ensino Médio se mostrou relevante também a partir dessas entrevistas iniciais: as atividades mais participativas, ou que poderiam ser consideradas sob o prisma da coprodução, foram realizadas por alunos do Ensino Médio.

A partir dessa delimitação, foi feita uma pesquisa para encontrar escolas que pudessem ter exemplos interessantes de interação entre funcionários e alunos. Com essa finalidade, foram consideradas escolas que fizessem parte do programa Escola da Família, dada a premissa deste de envolvimento da comunidade na escola aos finais de semana, por meio de projetos e aulas.

Para além de escolas que fizessem parte da Escola da Família, era importante que as escolas selecionadas tivessem projetos que se destinassem a estudantes do Ensino Médio, e preferencialmente tivessem alunos de perfil socioeconômico similar. Com essa finalidade, foi iniciado contato com um movimento social que provê cursinhos populares pré-universitários dentro de escolas públicas, aos finais de semana. A partir desse contato, foram selecionadas as escolas X, na cidade de Diadema, e Y, na cidade de São Paulo.

Primeiramente, foi arranjada a visita à escola X, localizada na cidade de Diadema, região metropolitana de São Paulo. Para essa nova etapa da pesquisa foram utilizados como métodos de coleta de dado entrevistas abertas e observação.

Inicialmente, pelo projeto de pesquisa, a observação seria restrita às reuniões do conselho de escola, as quais pela lei estadual 444/85 as escolas devem organizar reuniões ordinárias ao menos duas vezes por semestre, e de acordo com as entrevistas realizadas ocorrem reuniões extraordinárias para discutir itens específicos, normalmente ligados a questões disciplinares. Porém no decorrer da pesquisa, e dados os resultados das entrevistas

preliminares, foi considerado importante estender a observação e seus objetivos para capturar interações e movimentos que não necessariamente ocorrem dentro da estrutura formal de reuniões.

Foram realizadas entrevistas com gestores, professores e alunos das escolas selecionadas. As entrevistas foram realizadas com roteiro de perguntas abertas, porém seguindo uma ordem pré-estabelecida (GODOI e MATTOS, 2006) que permitiram catalogar as respostas dentro de categorias de análise.

Para além dessas entrevistas, foram utilizados dados da pesquisa publicada em março de 2017 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o Projeto Gestão Democrática, com o objetivo de diagnosticar o envolvimento de pais, alunos, professores, gestores e servidores na administração escolar, nas instâncias representativas e sua percepção sobre gestão democrática. Os resultados, publicados em março de 2017, devido a sua análise de temas da gestão democrática relevantes para a coprodução foram também estudados.

Essas informações foram analisados na perspectiva da relação entre funcionários e usuários, e entre os primeiros e a gestão escolar como um todo. Dentre os fatores analisados, a autonomia desses diferentes atores (ou sua percepção de autonomia e de poder dentro da estrutura escolar); a fonte das decisões, se e quando há espaço para discussão por parte da comunidade escolar (incluindo professores, alunos e pais). Nisso inclui considerar quando e como demais atores são envolvidos, seja na realização dos planos ou por meio da comunicação do que deverá ser implementado, assim como a abertura ou impacto de discordâncias nesses processos.

Depois, foram analisados os detentores de conhecimento dentro da estrutura escolar, considerando se seriam pessoas por consequência de sua função específica ou não, como alunos ou pais envolvidos em certos processos e que auxiliariam na aquisição e potencialmente na multiplicação de certos conhecimentos. Para receber essa informação, foi importante questionar quem são as pessoas de referência dentro da escola, e como essas pessoas se tornaram referência. Esse questionamento auxilia na análise não só de como o conhecimento é gerado e continuado, mas ainda de como estruturas formais e informais de poder são replicadas nessa escola.

Alinhada à ideia de reciprocidade, foi analisado como se estruturam projetos na escola. Quem são os participantes, e como estes são escolhidos ou aceitos, desde o questionamento sobre envolvimento voluntário até o quanto essa rede de participantes ativos se estende de modo mais geral a membros da comunidade escolar. Foi necessário entender

ainda como responsabilidades são percebidas pelos atores, e sua percepção de mudanças dentro da estrutura escolar.

No Apêndice estão modelos de roteiro das entrevistas. Os objetivos variam de acordo com o entrevistado, porém em linhas gerais foram refletidos do seguinte modo:

- Captar a percepção de entrevistado sobre funcionamento da escola, em termos de poder de decisão;
- Entender como cada entrevistado entende seu papel e responsabilidade na condução da escola;
- Analisar percepção de autonomia de atores entrevistados dentro da estrutura escolar formal e informal;
- Considerar como alunos e comunidade analisam a atuação de diretores, professores e funcionários da escola;
- Buscar exemplos de coprodução dentro das escolas, analisando seus componentes e catalisadores;
- Considerar outras formas possíveis de interação entre funcionários da escola e comunidade escolar de modo mais geral.

A pesquisa de campo mostrou-se a parte mais desafiadora da pesquisa. Ao buscar potenciais escolas para serem objeto de estudo foram encontradas questões de acessibilidade ao campo, e para entrevistar funcionários da escola, especialmente professores e diretores. Após conseguir o acesso às duas escolas selecionadas, foram encontrados alguns desafios inesperados, dentre eles:

- 1- a estrutura dinâmica da agenda de funcionários da escola, especialmente professores, coordenadores e membros da diretoria, que na maior parte atuam em mais de uma escola, dificultando portanto o acesso à agenda deles.
- 2- em relação às diretoras, sua atuação na escola é frequentemente dividida com sua necessidade de estar presente na diretoria da região, sujeita à convocação, o que dificultou estabelecer horários fixos para a entrevista;

Essas dificuldades, entretanto, não impediram a realização da pesquisa, apesar do impacto causado no cronograma planejado. A pesquisa de campo se dividiu entre as duas escolas, e se adequou à disponibilidade dos entrevistados. A observação de reuniões, porém, foi restrita à da escola Y, na qual foi possível acompanhar uma reunião de planejamento do grêmio.

Ao visitar as escolas, foi possível observar suas características e compreender os

diferentes contextos nas quais estão situadas.

4.1 PARTICIPANTES

O Estado de São Paulo possui 5.300 unidades escolares de Educação Básica que respondem à Secretaria Estadual de Educação. Essa rede é responsável por mais de 4 milhões de alunos, 250 mil professores, e 65 mil servidores públicos²².

São Paulo é um dos Estados com melhor índice do IDEB²³, e o Estado o Brasil com o maior investimento per capita em estudantes. Entretanto São Paulo foi recentemente o palco de movimentos de ocupação escolar, com alunos e professores demonstrando insatisfação com a situação atual da educação e os planos dos governos estadual e federal para a mesma.

São Paulo, por seus números e características, se apresenta como um interessante objeto de estudo. A escolha por centrar a pesquisa nas escolas dessa rede se deve aos seguintes fatores:

- Idade dos alunos – escolas com alunos do Fundamental II e Ensino Médio, alunos que seriam potencialmente mais ativos na escola;
- Importância da rede estadual em número de unidades e de alunos;
- Menor quantidade de pesquisas sobre as unidades da rede, em comparação a pesquisas com escolas de redes municipais.

Inicialmente, esses motivos levaram à seleção das escolas públicas estaduais. A princípio o foco da pesquisa eram escolas localizadas no Estado de São Paulo, que seriam selecionadas dentro da Zona Leste e Oeste a partir de dados do IDEB. Porém, assim como a opção inicial de colocar como centro da pesquisa os conselhos de escola, essa escolha foi posteriormente descartada e substituída por outros critérios, mais próximos ao conceito de coprodução, assim como utilizar como critério de escolha das escolas ser parte do Programa Escola da Família e os movimentos de ocupação em 2015 e 2016.

O motivo dessa alteração foram, dentre outros:

- A coprodução pode ocorrer dentro e fora de instâncias formais. Restringir a análise das pesquisas à atuação do conselho de escola não corresponderia à essa ideia.
- O Programa Escola da Família, como critério para escolher as escolas, permite estudar a coprodução em ambientes onde há potencialmente um contato maior entre administração e comunidade.

²² Dados do Censo escolar 2014

²³ Fonte: IDEB (www.ideb.inep.gov.br)

- Acesso ao campo: contato com movimentos que participaram da ocupação permitiu o contato direto com alunos e professores
- Baseado nas entrevistas iniciais foi possível verificar o impacto das ocupações em algumas das escolas e como esse movimento se ligou à ideia de coprodução. Assim, foi considerado que seria mais interessante ter duas escolas, uma que participou do movimento da ocupação e outra que não foi ocupada, para poder analisar as relações dentro dessas.

4.2 INSTRUMENTOS

A escolha da entrevista aberta levou à necessidade de estabelecer as categorias a partir da qual os resultados das mesmas seriam analisados.

Tabela III: Roteiro para Entrevista de Alunos – Versão Final

<p>Princípio: Engajamento das Pessoas</p> <p>Indicador Positivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidade é considerada recurso no planejamento e entrega de serviços <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. O que você entende como gestão escolar? 3. Quem você entende como a pessoa ou pessoas ou instâncias responsáveis pelas decisões na escola? 4. Há espaços para propor ideias ou projetos? Quais?
<p>Aprimoramento de capacidades</p> <p>Indicador Positivo:</p> <p>Formação de oficinas e workshops, bancos de dados para a gestão escolar</p> <p>Fluxo de informação transparente</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há uma rede formal ou informal, seja de funcionários, pais ou alunos, para realização de projetos dentro da escola?
<p><i>Mutualidade e Reciprocidade</i></p> <p>Grupos organizados por atividades / área de interesse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se fosse considerar uma contribuição que você poderia fazer à escola, seja individualmente ou em grupo, o que seria?
<p><i>Redes de Apoio</i></p> <p>Comunidades, Facebook, e demais redes.</p> <p>Direção e funcionários estimulam reuniões com comunidade</p> <p>Você é informado das decisões ou ações a serem implementadas?</p>
<p><i>Diluir Barreiras</i></p>

<p>Comunidade atuante na tomada de decisões</p> <p>Utilização do espaço público</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende como papéis do diretor / professor / aluno dentro da escola? 2. Você já participou de alguma iniciativa na escola? Você teria interesse em participar de alguma iniciativa? 3.
<p><i>Catalisador ou Facilitador</i> da mudança</p> <p>Funcionário é parte do processo de mudança</p> <p>Você sente que há interesse pelos funcionários em ter o envolvimento de alunos em projetos fora da sala de aula?</p>

4.3 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos de pesquisa foram as entrevistas preliminares, realizadas ao longo de 2015 e primeiro semestre de 2016, seguidas pelas entrevistas realizadas de abril a setembro de 2017. Todas as entrevistas, seguindo procedimentos éticos e legais, foram gravadas com conhecimento e autorização dos entrevistados, que permitiram seu uso para os fins dessa pesquisa. A pedido dos entrevistados seus nomes não foram revelados.

Tabela II: Entrevistas realizadas

Data	Local	Entrevistado	Perfil
19 de outubro de 2015	São Paulo	Professor I	Professor de comunicação em escola particular
21 de outubro de 2015	São Paulo	Professora I	Professora de música em ETEC
10 Novembro de 2015	São Paulo	Professor II	Professor em escola pública estadual
11 de abril de 2016	São Paulo	Professor III	Professor em escola pública estadual
24 de setembro de 2016	Diadema	Coordenador de ONG I	Coordenador de ONG parte da escola da família na escola X
24 de setembro de 2016	Diadema	Aluno D.	Estudante em escola pública estadual, parte do

			grêmio estudantil, escola Y
27 de abril de 2017	São Paulo	Vice-Diretora S	Vice-Diretora da Escola Y
18 de agosto de 2017	São Paulo	Diretora K	Diretora da escola Y
20 de agosto de 2017	Diadema	Professor R, escola X	Professor e vice-diretor da escola da família na escola X
25 de agosto de 2017	São Paulo	Vice-Diretor J	Vice-diretor escola Y
04 de setembro de 2017	São Paulo	Professor A, escola Y	Professor e intermediador da relação com o grêmio na escola Y

Além das entrevistas, houve observação de reunião do grêmio dos estudantes e direção da escola Y, realizada dia 01 de setembro de 2017, e acompanhamento da reunião de alunos e ONG na escola X, realizada dia 24 de setembro de 2017.

5 RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO DO CASO

A primeira escola selecionada é uma escola estadual localizada na área central do município de Diadema, região metropolitana de São Paulo. Diadema, fundada em 1953, é uma cidade com 406.718 habitantes em zona urbana.

A escola em Diadema, para fins dessa pesquisa denominada escola X, é parte da rede pública estadual. Em 2016 a escola possuía 1.448 alunos matriculados, com as opções de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio – dos alunos matriculados, 369 estavam no Ensino Médio. A taxa de reprovação para o Ensino Médio em 2016 foi de 5,7% e sem abandono nessa fase.

A maior parte dos alunos mora próximo à escola, motivo pelo qual muitos dos alunos entram na escola no Ensino Fundamental I, com seis anos de idade, e permanecem até a conclusão do Ensino Médio. A escola possui estrutura com diretora, dois vice-diretores, coordenador de sala, conselho de escola, associação de pais e mestres, e grêmio escolar. Em 2015 e em 2016 a escola foi ocupada pelos alunos, em protesto respectivamente à proposta de reestruturação do governo do Estado de São Paulo, e à reforma do Ensino Médio proposta pelo governo federal.

A escola X é bem localizada em Diadema, próxima a meios de transporte e com uma boa estrutura, com quadras e salas em bom estado. Inaugurada com o nome atual em 2006, a escola possui uma trajetória na qual, tem sido notado pelos entrevistados, há um envolvimento de alunos e pais na gestão.

A segunda escola, para fins dessa dissertação referida como “Y”, está localizada na Zona Sul do município de São Paulo, no distrito do Grajaú. O Grajaú possui 445 mil habitantes, entre zona urbana e rural. A escola teve, em 2016, 2.121 alunos matriculados¹, entre Ensino Fundamental II, Ensino Médio, e Ensino de Jovens e Adultos, em três turnos (manhã, tarde e noite). Em 2016 o Ensino Médio contava com 1.093 alunos matriculados, e com uma taxa de reprovação no Ensino Médio de 20,6% e de 12,1% de abandono – a média do Estado, para o Ensino Médio, é de respectivamente 13,2% e 4,8%. A escola teve 3,8 no Ideb (meta de 4,8), o que a classifica como uma escola “em alerta”, sendo que atualmente a média do Ideb das escolas no município de São Paulo é de 4,3.

¹ Fonte: QEdU (www.qedu.org.br)

A escola Y é considerada uma escola de “passagem”; por estar localizada em área central do bairro e próximo a diferentes meios de transporte, a escola tem uma alta demanda de alunos da região, e grande parte dos seus alunos moram em outros bairros. A escola, de acordo com os entrevistados, possui boa reputação na região e por isso há uma alta concorrência para entrar na mesma. A escola possui conselho de escola, associação de pais e mestres, e grêmio estudantil. No período da manhã estudam os alunos do Ensino Médio, à tarde os alunos de Ensino Fundamental II, e à noite do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio.

Ambas as escolas possuem, até um certo ponto, um perfil similar, em que são escolas que possuem Ensino Fundamental e Ensino Médio, separados em turnos, e consideradas bem localizadas em suas respectivas regiões, com competitividade entre familiares para matricular suas crianças nas mesmas. Visitando as escolas, é possível reparar que a escola em Diadema, X, possui uma infraestrutura mais reformada, com mesas externas, salas e instalações. A escola Y possui uma boa infraestrutura, porém tem uma área menor, com problemas mais aparentes em termos de conservação do imóvel. As duas escolas possuem estrutura administrativa similar, e ambas abrem aos finais de semana para receber projetos ligados ao Programa “Escola da Família”, programa criado em 2003 pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, que visa abrir escolas aos finais de semana para projeto que promovam o convívio da comunidade.

Em relação ao perfil socioeconômico, as escolas possuem alunos que em sua maior parte começa a trabalhar já no Ensino Médio. Os familiares trabalham e, no caso da escola Y, é considerado que são menos envolvidos por morarem em bairros mais distantes da escola, problema que ocorre em menor grau na escola X. O perfil profissional dos pais varia, porém em ambas escolas os entrevistados mencionaram conseguir familiares que se voluntariaram para serviços de elétrica ou manutenção geral na escola, ou que organizaram mutirões de construção e reforma. Em nenhum dos casos foi mencionado um censo ou outra ferramenta que analise com maiores detalhes o perfil socioeconômico de alunos e familiares.

Ao entrevistar diretores, professores, e alunos o objetivo foi alinhar as experiências e impressões destes às categorias consideradas essenciais dentro da coprodução. O mapeamento de recursos, a quebra de barreiras entre funcionários públicos e a comunidade que recebe o serviço, a criação de sentimento comunitário e laços de empatia, dentre outros. Para além dessa caracterização, entender os modos como a gestão escolar tem evoluído e o papel do cidadão na entrega desse serviço público, as expectativas mútuas e resultados concretos.

5.2 DISCUSSÃO

A coprodução pode ocorrer dentro e fora de estruturas formais, e pressupõe um engajamentovoluntário na entrega e planejamento conjuntos de bens e serviços públicos. Essa perspectiva difere de como a gestão democrática tem sido realizada no Brasil, um processo institucionalizado porém gradativamente incorporado à realidade das escolas. Considerar essas duas perspectivas, porém, como uma oposição entre o surgimento espontâneo versus institucionalização não reflete a complexa realidade que encontramos no campo. Podemos ver desde a coprodução surgindo em escolas como resultado de uma estrutura institucional, como será explicado adiante, até exemplos como no Reino Unido, onde há um processo de fortalecer a coprodução por meio de determinações legais em processos licitatórios.

A coprodução, por constituir-se em um conceito amplo de cooperação e entrega do serviço público, abre diversas possibilidades de estudo. Para os fins dessa pesquisa, foram selecionadas as seguintes categorias de análise: pessoas como recursos, aprimoramento de capacidades, mutualidade e reciprocidade, redes de apoio, diluir barreiras, catalisador ou facilitador de mudanças, e percepção de usuários e funcionários (cultura coprodutiva).

Considerando esses conceitos primeiramente frente à pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e publicada em março de 2017, “Questionário de Gestão Democrática – Relatório de Resultados”, pode-se ter uma análise negativa para os proponentes de coprodução.

A pesquisa realizada pelo Estado de São Paulo tinha como objetivo avaliar a gestão democrática nas escolas, e teve 448.593 mil respondentes, dos quais 71% alunos (destes 44% estudantes do Ensino Médio) e 13% professores. Com o objetivo de fazer um diagnóstico sobre as escolas públicas paulistas, o questionário fez perguntas referentes à participação em instâncias formais, percepções sobre a gestão democrática e como esta pode contribuir para a escola.

É interessante considerar algumas dessas respostas frente as categorias da coprodução. Dos respondentes, 92% não participam de grêmios, 89% não participam da associação de pais e mestres, e 83% não participam do conselho de escola (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017). Considerando esses números frente a ideia de engajamento de pessoas, o que implica em empoderamento e participação nas escolas, temos uma situação pouco favorável à coprodução.

Esse cenário, entretanto, não é surpreendente. O Brasil, e a escola brasileira, possuem uma tradição centralizadora e hierárquica, com mudanças relativamente recentes nessa estrutura, com a CF-88 e a LDB-96. Porém, como mencionado na análise destas frente regulamentação do Estado de São Paulo, ainda há um alto nível centralizador na legislação estadual paulista, e questões de organização de instâncias representativas, como a Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, são recentes ou correntemente sob revisão.

Apesar desse dado, há aspectos positivos no levantamento. Na questão sobre o que é gestão democrática, 31% dos respondentes consideram que é o “diálogo constante dentre todos da escola” e 14% “participação de todos nas decisões e melhorias da escola” e 11% consideram que é o envolvimento em grêmio, APM, conselho. Temos assim uma maioria dentro das escolas que entende os componentes da gestão democrática e que considera, ainda, a gestão democrática como algo que pode contribuir para melhorar a escola, por meio do envolvimento maior do aluno na escola e estudos (66%) e melhor desempenho do aluno (com 61% das respostas). Essas respostas são uma sinalização positiva quando sobreposta à categoria de percepções de alunos e funcionários, que se liga ao estabelecimento de uma cultura coprodutiva dentro das escolas, quando pensamos na construção de significados e identidades ligados ao conceito de participação e atuação conjunta na gestão.

Os resultados mostram, ainda, que mais da metade dos respondentes considera que os gestores e professores da escola estimulam a participação das famílias dos alunos, porém a percepção de 55% dos respondentes consideram que as famílias não tem interesse em se envolver. Esses dados são interessantes sob o aspecto da categoria de diluir barreiras e catalisador de mudanças, na qual vemos o esforço da mudança sendo feito por funcionários.

Ao final da pesquisa, entende-se que as instâncias da gestão democrática (grêmio, APM, conselho de escola) existem dentro das escolas. Porém há baixo engajamento das pessoas com as mesmas, apesar de reconhecerem sua importância. Essa aparente contradição pode ser explicada pela conclusão abaixo:

“Ainda, os dados revelam que as pessoas não se preocupam muito em decidir e fazer o que é melhor para todos e que o orgulho, participação e cuidado dos estudantes com a escola não estão tão certos, visto que mais da metade avaliou, em ambas as alternativas, como mais ou menos”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017)²

A aparente ausência de um sentimento de coletivo e de identidade compartilhada, que pode ser considerado sob a perspectiva de mutualidade & reciprocidade e redes de apoio,

² Ênfases advindas do texto original

fazem com que a gestão democrática seja, no momento, ainda incipiente em termos de efetivo engajamento com as comunidades escolares.

Essas conclusões foram interessantes para realizar a melhor compreensão do ambiente da educação nas escolas públicas em São Paulo, em termos de impressões gerais de suas comunidades. Há que se considerar, entretanto, que para os fins desta pesquisa havia a necessidade de um aprofundamento em questões para além da perspectiva da gestão democrática. A gestão democrática se alinha ao conceito de coprodução, na medida em que alguns de seus pressupostos e ferramentas (instâncias representativas) atuam como propulsores de iniciativas coprodutivas, não sendo porém absolutamente essenciais para que as mesmas ocorram, havendo interações e situações para além de esferas formais de participação.

Com o intuito de investigar as categorias elencadas pelo NEF, foram realizadas as entrevistas na escola X, localizada em bairro central da cidade de Diadema, e Y, localizada no Grajaú, na zona sul da cidade de São Paulo. Essas entrevistas consideraram as categorias anteriormente mencionadas, as quais implicam em uma série de conceitos e comportamentos esperados. A discussão será feita analisando-as e comparando ao que foi encontrado na visita às escolas e entrevistas realizadas.

5.2.1 Engajamento das Pessoas

Essa categoria implica em reconhecer pessoas como recursos: olhar para alunos, professores e familiares e considerá-los como parceiros na entrega do serviço público. Como é descrito em “Commissioning for Outcomes and Co-Production” (NEW ECONOMICS FOUNDATION): “ver pessoas como parceiros igualitários no desenho e entrega do serviço, não recebedores passivos de serviços públicos”.³

Uma das perguntas durante as entrevistas, elaborada de diferentes formas, referia-se ao conceito de Engajamento das pessoas, conceito ligado ao empoderamento da comunidade para atuar dentro da gestão escolar, assim como a percepção de que alunos, funcionários, pais e comunidade podem ser um recurso na entrega do serviço público. As respostas recebidas mostraram uma visão ainda incipiente.

A vice-diretora da escola Y considerou, por exemplo, que os pais e alunos, apesar de presentes nas reuniões de conselho de escola, na maior parte das vezes não se engajam

³ Traduzido e adaptado do original em inglês: “seeing people as equal partners in the design and delivery of services, not passive recipients of – or, worse, burdens on – public services”.

diretamente nas discussões. Na percepção da vice-diretora, isso se deve em certa medida ao desejo de evitar assumir maiores responsabilidades. Como grande parte dos alunos mora em outros bairros, ela entende que não necessariamente é conveniente para parentes e alunos atuarem fora do horário previsto dentro da escola.

Essa característica do corpo discente da escola Y causa outro impacto em que a comunidade / bairro local não está presente nas atividades da escola, visto que seus filhos e conhecidos não a frequentam. Ela compara essa situação com uma escola anterior na qual trabalhou, onde a maior parte dos alunos era do próprio bairro onde estava situada a escola, havendo interesse da comunidade local no que era realizado na escola, atuando junto à direção para organizar projetos e participando de atividades.

“V.D. S: (...) eu já trabalhei em escola que é do bairro, que era assim, a favela em volta e a escolinha lá no meio. Então mesmo ali você tem dificuldade no envolvimento dos pais, mas se você consegue desenvolver uma atividade, você consegue fazer eles virem pra escola. Já numa escola de passagem é mais difícil. Apesar que o Fundamental 2, o envolvimento é grande. Reuniões de pais são cheias. Entendeu? Já no ensino médio não são tanto.”

S, Vice-Diretora. Entrevista VIII. Entrevistadora: Vera Regina Oliveira. São Paulo, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação

Apesar disso, ela notou que há iniciativas, por parte de alunos e professores, que procuram engajar mais com a escola. Dentre elas está a do aluno que se ofereceu para criar um projeto de monitoria, e de um professor que criou um projeto extra-classe de paisagismo e compostagem na escola. Além disso, o grêmio da escola tem assumido projetos, como a biblioteca e festa de formatura, utilizando suas habilidades e com incentivo da direção da escola para assumir esse papel.

Na escola X tem-se uma situação na qual os próprios alunos passaram a se perceber como ativos dentro da escola. Essa atividade tomou forma sob a atual gestão do grêmio estudantil. Em conversa com um dos alunos, foi possível notar uma diferença em como eles interpretam a ação do grêmio e envolvimento estudantil. Nessa escola houve um forte movimento de ocupação, em 2015, e em 2016 a chapa que foi eleita para o grêmio se constituiu em alunos que participaram do movimento. Durante a entrevista foi apontado pelo aluno, D., que a antiga gestão do grêmio era considerada mais “ilustrativa” do que uma gestão de fato.

D e seus colegas, enquanto membros desse novo grêmio, adotaram uma postura menos interessada nos aspectos formais do grêmio e da gestão democrática, colocando-se mais como uma gestão voltada para resolver problemas por meio de atuação direta:

“D: A gente não queria usar aquele modelo burocrático (...) nosso foco sempre foi ter um grêmio mais livre. Então a nossa ideia é realmente quebrar com toda essa burocracia e fazer uma coisa que nem a gente fazia na ocupação. A gente precisa fazer alguma coisa? Precisa. Tem gente pra fazer? Tem. Tem gente que quer fazer? Tem. Então a gente vai lá e faz.”

D, Aluno. Entrevista VI. Entrevistadora: Vera Regina Oliveira. São Paulo, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

A estrutura formal de participação é vista de modo negativo, e o fato da gestão anterior do grêmio ter sido, nas palavras de D, selecionada pela diretoria dentre os melhores alunos, retira não somente sua legitimidade mas também sua capacidade de ação.

“D: Ele não foi um grêmio feito pra funcionar, era só mesmo pra tapar buraco, ali. Então às vezes ele tinha alguma proposta, mas como a escola não sabia que eles eram um grêmio, não tinha apoio de aluno, a direção também só queria que eles ficassem só de enfeite (...)”

D, Aluno. Entrevista VI. Entrevistadora: Vera Regina Oliveira. São Paulo, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação

É importante considerar, ao analisar esses dois exemplos em termos das pessoas serem considerados recursos e terem esse espaço de atuação, como em ambos vemos iniciativas específicas dos alunos. Durante as entrevistas foi pontuado que o envolvimento de pais e familiares nas escolas é menor e mais restrito; normalmente ocorre no contexto de reunião de pais e mestres ou dentro da associação de pais e mestres para iniciativas pontuais (uma festa da escola, por exemplo). Os alunos, por outro lado, assumem um papel de maior destaque, independente do apoio institucional.

A questão, apontada por D, do apoio dos alunos ao grêmio, ou falta de, e a percepção de que era nominal, levando a um movimento que gerou uma nova gestão, mostra uma faceta desse empoderamento e envolvimento dos alunos na escola, o qual é especialmente interessante dado o histórico de ocupações da escola X.

Temos assim, nessas duas escolas, o indicativo positivo para essa categoria, dado que alunos, principalmente, são vistos como um recurso pela direção da escola (no caso de Y), e se veem como atores ativos dentro da escola (escola Y).

5.2.2 Aprimoramento de Capacidades

O conceito de treinamento e aprimoramento de capacidades implica na formação de um ambiente favorável à transparência de informações, e troca de conhecimentos, seja por meio de cursos, oficinas ou outros modos de arquivar e transmitir o conhecimento. Nessa perspectiva temos o foco não nas necessidades da instituição, mas no que as pessoas podem contribuir e como ajudá-las a se desenvolverem. Começa por “..(entender) as capacidades das pessoas e buscar por oportunidades de ajudá-las a florescer” (NEW ECONOMICS FOUNDATION).

Isso é importante por, a partir do mapeamento de recursos, estabelecer processos de troca de informações e aumento do conhecimento geral. Algumas iniciativas das quais as escolas X e Y participam, como a Escola da Família, abrem a possibilidade de haver esse tipo de convívio, por abrir espaço para a comunidade escolar, voluntários e organizações participarem. Em ambas vemos casos de aulas de reforço escolar e cursos que ocorrem e beneficiam a comunidade.

Esse processo, porém, ainda se mostra inicial na realidade das escolas. Primeiramente, nota-se que, no engajamento de alunos e familiares, não há um modelo que mapeie as habilidades e conhecimentos existentes. Ambas as escolas recebem a ajuda de alunos e parentes que possuem habilidades específicas, como eletricitistas, cozinheiros ou encanadores, chamando por voluntários durante as reuniões, mas sem um processo que registre essa informação para utilização futura, o que gera dependência do conhecimento “boca a boca”. A questão do levantamento socioeconômico, especialmente relevante em relação às profissões de familiares, seria uma ferramenta para mapear habilidades e conhecimentos da comunidade escolar, que poderiam ser posteriormente solicitadas em um contexto de coprodução, para criar formas de engajamento da comunidade escolar para além dos previstos no calendário escolar.

Na escola Y houve um exemplo interessante de levantamento de capacidades. Os alunos do grêmio estão organizando uma comissão para a formatura e, para isso, foram atrás de voluntários dentre os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Essa busca, entretanto, iniciou-se já com certos requisitos: eles desejavam um misto de alunos com boas notas, notas ruins, bom e mau comportamento, extrovertidos e introvertidos, de modo a ter uma comissão que fosse mais representativa do grupo como um todo. A partir disso eles levantaram nomes e convidaram essas pessoas para a comissão. Para o projeto de mentoria, também organizado por eles, os integrantes do grêmio estão vendo alunos que tenham facilidade com certas disciplinas e que possam se interessar por ajudar os colegas.

É importante considerar o aspecto do aprimoramento de capacidades no que diz respeito à reprodução da coprodução, à continuidade de mecanismos de participação e gestão que integrem a comunidade escolar. A diretora da escola Y considera que a comunidade escolar como um todo está passando por um aprendizado no quesito de participar e se envolver na escola, processo que é liderado no momento por funcionários (membros da direção da escola e professores). A seu ver, a diretoria da região estimula a agenda da gestão democrática e os professores e direção da escola fazem um trabalho de conscientização porém a iniciativa deve ser repassada aos alunos mais jovens para ser sustentável. Isso está sendo

feito, em certa medida, pelo grêmio; os integrantes do grêmio tem trabalhado para passar adiante o conhecimento de como estruturar e atuar dentro do grêmio, por meio de interação com alunos do 6º ano.

5.2.3 Mutualidade e Reciprocidade

Mutualidade e reciprocidade é, de acordo com a descrição presente no texto “Commissioning for Outcomes and co-production: A practical guide for local authorities” (NEW ECONOMICS FOUNDATION): “coprodução é sobre parcerias mútuas e recíprocas, onde profissionais e pessoas que usam os serviços agem juntos em uma relação interdependente reconhecendo que todos em um papel valioso em produzir serviços efetivos e melhorando resultados”⁴

Para essa pesquisa foi considerada a categoria de mutualidade e reciprocidade aliada à ideia de solidariedade, estimulando o surgimento de iniciativas coprodutivas.

O vice-diretor J descreve como surgiram as aulas de reforço na escola, iniciativa do grêmio:

”J: Eles viram que não tinha mais aula de reforço, e eles sugeriram isso, né. Então eles se reúnem com os alunos aos sábados e fazem essas atividades, né. É um serviço voluntário? É. Ele sabe que não está recebendo? Sabe. Mas ele – pelo fato de ele estar ajudando o próximo, para ele já é suficiente. Porque ele vai ver o resultado da escola aumentar.”

J, Vice-Diretor. Entrevista X. Entrevistadora: Vera Regina Oliveira. São Paulo, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

A noção de realizar o esforço pensando em benefícios coletivos permeia a atuação do grêmio. É importante considerar que participar do grêmio consome tempo dos estudantes, os quais em sua maior parte trabalham e estudam em diferentes períodos ao longo do dia. Durante a entrevista, J. considerou que um motivo para os alunos entrarem para o grêmio é porque seus irmão e amigos estudarão na escola, e portanto eles tem interesse em atuar para que esta seja melhor para recebê-los.

Outro exemplo da escola Y é o caso, simples mas relevante, dos alunos que após a aula limpam e organizam a sala de aula junto com a professora de Artes. Nesse caso, o intuito é deixar a sala como eles encontraram, ou gostariam de ter encontrado, e criar um hábito que possa ser copiado e reproduzido pelos colegas.

⁴ Tradução livre do texto “co-production is about mutual and reciprocal partnerships, where professionals and people who use services come together in an interdependent relationship recognising that all have a valuable role in producing effective services and improving outcomes”.

Esses exemplos ilustram ainda outros conceitos importantes para a coprodução: interesses comuns e identidades compartilhadas. A partir do momento que os alunos possuem um interesse comum, seja ter uma escola com bons alunos e reputação, ou ter uma sala de aula limpa, tem-se um incentivo para a ação. Essa ação cooperativa, que une alunos e funcionários, tem assumido diferentes formas na escola. Até que ponto essas iniciativas são parte geral da escola ou restrita a instâncias e casos específicos é um questionamento válido, porém sua existência é um fator positivo em favor da coprodução.

5.2.4 Redes de Apoio

A categoria de Redes de apoio consiste em “engajar redes de relacionamento pessoal e entre colegas em paralelo a redes profissionais como o melhor modo de transferir conhecimento e apoiar mudança”⁵ (NEW ECONOMICS FOUNDATION).

Essa categoria implica em redes cooperativas, seja entre funcionários ou usuários, e um senso de comunidade que ajudariam a aumentar colaboração e promover a coprodução. Essa categoria se mostrou mais difícil de identificar nas escolas estudadas.

Foi possível verificar, nas duas escolas, o estabelecimento de redes informais para trocas de informação, seja por meio de WhatsApp ou Facebook, assim como reuniões regulares de conselho de escola, APM, e grêmio estudantil. As redes possuem um valor mais utilitário, facilitando a comunicação e tomada de decisões, do que como ferramenta de apoio diretamente.

No caso do grêmio da escola Y, há um desafio em reunir todos os integrantes, devido a estudarem em diferentes séries e horários, e muitos trabalharem. Dado que as reuniões tem votação por maioria, os alunos criaram um grupo no celular, de WhatsApp, para se manterem mutuamente informados e poderem solicitar a opinião dos colegas de gestão do grêmio. Apesar dessa iniciativa, o grêmio, apesar de eleito em abril, ainda se mostra tímido em assumir a liderança de processos comunicativos; eles não possuem o hábito de escrever atas e pautas para as reuniões, e ainda não sabem trabalhar com os alunos como uma rede.

Cabe notar que para a direção das duas escolas, X e Y, o conceito de redes conforme explicitado aqui não encontra ressonância entre seus costumes.

O que foi possível notar, com um indicio de uma possível mudança, foi que há iniciativas de engajamento entre alunos de diferentes escolas para discutir temas de interesse comum e soluções.

⁵ Tradução livre de ““engaging peer and personal networks alongside professionals is the best way of transferring knowledge and supporting change”

O grêmio da escola X, devido à atuação prévia de membros da gestão com movimentos sociais e ONGS, possuem um engajamento maior com os alunos da escola e atuam com estes no contexto de projetos que acontecem na Escola da Família – utilizando o espaço para debates sobre temas atuais, e em parceria com uma das ONGs. Também a direção da escola X iniciou um diálogo com escolas da região, que também são parte do Programa “Escola da Família” para começarem a trabalhar mais alinhados e potencialmente desenvolverem projetos. Cabe notar, porém, que essas são duas iniciativas paralelas, de estudantes e direção, que não estão no momento dialogando, permanecendo alunos de um lado e funcionários do outro.

Na escola Y há interesse em engajar os membros do grêmio com os grêmios de demais escolas da região, uma iniciativa do grêmio de outra escola da região, e que está sendo apoiada pela direção da escola Y, que considera como uma boa oportunidade para aprofundar o conhecimento dos integrantes do grêmio sobre como grêmio e demais instâncias representativas interagem em outras escolas.

5.2.5 Diluir Barreiras

Diluir barreiras significa mudar a distinção entre funcionários e usuários, repensando como serviços são desenvolvidos e entregues.⁶ (NEW ECONOMICS FOUNDATION)

A coprodução quebra a dicotomia “fornecedor-cliente” no serviço público. Ao trocar o termo cliente por usuário, e ao supor que este atue no desenho e entrega do bem ou serviço público, a coprodução altera a dinâmica de relacionamento e faz com que o usuário assuma responsabilidades que antes eram exclusivas do funcionário público.

Há uma flexibilização nas relações e, como veremos no próximo item, o agente público é o próprio catalisador e facilitador do processo de mudança, com cidadãos assumindo maior responsabilidade (e poder) na entrega e planejamento de bens e serviços públicos.

Entrevistando a diretora da escola Y, a resposta à pergunta sobre como vê o papel dos alunos:

“Diretora escola Y: Então, eu acho que é o processo. Aos poucos eles vão entendendo melhor esse protagonismo, né, juvenil, que eles podem estar desenvolvendo e eu acho que eles estão caminhando, né. A gente não pode é... Tem que ter também, por trás, professores, né, equipe auxiliando, como se fosse um combustível, para eles poderem estar cada vez trabalhando mais essa questão aí, né, que eles podem estar fazendo na escola. (...)”

⁶⁶ Texto adaptado do original, em inglês “changing the distinction between professionals and recipients, and between producers and consumers of services, by reconfiguring the way services are developed and delivered”.

K, Diretora. Entrevista VIII. Entrevistadora: Vera Regina Oliveira. São Paulo, 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

Na escola Y foi possível observar, por duas iniciativas distintas, essa diluição de papéis entre funcionários e usuários da escola, sendo que os últimos, em ambos os casos, são representados pelo grêmio estudantil. A primeira iniciativa é a gestão da biblioteca da escola: alunos serão responsáveis por abri-la em horários específicos, ajudar colegas e divulgar a iniciativa para que o espaço seja mais utilizado. A segunda iniciativa é a da comissão de formatura da escola, na qual os alunos do grêmio organizaram um grupo voluntário e estão decidindo o formato da festa, fornecedores, e demais assuntos relacionados.

Os alunos assumem responsabilidades que, até então, eram de funcionários da escola. Eles serão responsáveis pela operacionalização da biblioteca da escola, que no momento se encontra fechada. Eles administrarão e controlarão o espaço. Essa iniciativa foi resultado de demandas levadas à direção pelos próprios estudantes da escola Y. Eles reclamaram que a biblioteca, apesar de possuir um acervo considerável (durante visita foi possível observar que há mesmo mais livros que prateleiras para acomodá-los) esta permanecia fechada.

De acordo com a direção, não havia orçamento disponível para contratar funcionários extras para administrar a biblioteca, e houve um acordo que a mesma será gerida pelo grêmio; os alunos serão responsáveis por abri-la em intervalos e horários mais livres, ao final das aulas, e por tentar e trazer os alunos para este ambiente, enquanto a escola manterá as responsabilidades correntes de limpeza e manutenção do espaço. De acordo com um dos professores, desse modo os alunos podem ser engajados em algo que lhes interessa, e serem parte da gestão da escola.

O grêmio é assim, na escola Y, a instância dos alunos e uma ferramenta para a coprodução na escola. A direção, entendendo esse novo escopo de atuação dos alunos, abriu canais de diálogos com o grêmio, tendo inclusive selecionado um professor para promover maior engajamento com os alunos.

Nesses dois casos foi possível ver uma flexibilização em relação ao que seria responsabilidade, ou papel, do aluno e do funcionário, iniciativa dialogada dentro de uma reunião entre o grêmio e direção da escola.

Na escola X, ao contrário, apesar do foco discursivo na gestão democrática, houve uma menor flexibilização em relação aos respectivos papéis. De acordo com o aluno D. havia interesse por parte de um grupo de alunos, em ter na escola a presença de um cursinho popular, que daria aulas aos sábados; a direção se opôs à essa ideia, citando questões logísticas e de funcionários. Não obstante, esse grupo de alunos se organizou e ganhou a eleição para o

grêmio, e uma vez que se tornaram gestão, e usando também as reuniões do conselho de escola, conseguiram que o cursinho fosse autorizado a funcionar dentro da escola, passando a ter o auxílio de um vice-diretor responsável pela escola da família. Esse exemplo denota uma conquista do grêmio porém reforça que, na escola X, os papéis de alunos e funcionários são bem distintos e, mesmo com atuação do grêmio, não vemos este assumindo responsabilidades que seriam da direção.

5.2.6 Catalisador ou Facilitador de Mudanças

No texto “Commissioning for Outcomes and Co-Production” essa categoria é explicada como “habilitar profissionais para que estes se tornem facilitadores e catalisadores da mudança, ao invés de provedores de serviço”⁷ (NEW ECONOMICS FOUNDATION). Essa categoria implica em não somente em considerar quem é responsável pelas mudanças mas também qual a possibilidade de funcionários se adaptarem a uma nova realidade e dinâmica relacional entre eles e os alunos.

A questão do papel do profissional é fator-chave para gestão democrática e coprodução. O papel do profissional da escola na gestão democrática é reforçada em diferentes textos e artigos que discorrem sobre a função da liderança, mais especificamente diretores nesse processo, assim como a necessidade de preparação de professores, incluindo com adequação horária para tanto (PARO, 2000). Gestão democrática precisa de lideranças que a apoiem e que dediquem o tempo que é requerido.

Similarmente, para que a coprodução ocorra é importante ter o engajamento do funcionário. Assim como o usuário muda, tornando-se um recurso para a entrega de serviço público e um parceiro nesse processo, também o funcionário público deve mudar.

Ele deixa de ser simplesmente a pessoa que entrega o serviço ou bem e passa a ser um facilitador. Ele auxilia o usuário a participar da entrega e é um fator de estímulo à mudança.

Esse novo papel para o funcionário, tanto no caso da gestão democrática quando no da coprodução, pode ser bastante desafiador dada a cultura organizacional e condições de trabalho. Não obstante, houve algumas descobertas interessantes.

Na escola Y, durante a observação da reunião do grêmio com a direção, realizada no dia 31 de agosto, foi interessante considerar o papel de liderança da direção no sentido de formar o grêmio e transferir responsabilidade ao mesmo. A diretora pontuou a importância de haver um estatuto para o grêmio, e ofereceu a ajuda de uma pessoa que havia anteriormente

⁷ Tradução livre do texto original “enabling professionals to become facilitators and catalysts of change rather than providers of services”.

feito parte da escola para ajuda-los. Ela também estimulou os alunos a se envolverem ativamente na escolha do modelo da festa de formatura

O vice-diretor e o professor responsável pela intermediação entre o grêmio e a direção reforçaram a importância de que os alunos considerem o grêmio como o principal órgão deles, representativo e com ações benéficas a escola.

A escola Y, como podemos ver, possui uma liderança que considera os alunos, ativados por meio principalmente do grêmio estudantil, como um recurso valioso na entrega de certos projetos. Diretora e vice-diretores estimulam iniciativas por parte do grêmio e oferecem ajuda para fortalecê-lo.

Na escola X, localizada em Diadema, encontramos um cenário um tanto diferente. Há maior resistência da administração escolar à atuação dos alunos, seja dentro ou fora do grêmio. Pode-se especular que isso seria uma consequência dos embates entre direção e alunos, durante as ocupações de 2015 e 2016, porém o que vemos é uma reticência dos profissionais da escola a mudanças. Sua abertura, nesse sentido, ocorre em relação ao tipo de participação e engajamento de alunos que é previsto dentro da gestão democrática, especialmente por meio de instâncias formais. Foi possível perceber durante as entrevistas que APM e conselho de escola são mais considerados enquanto instâncias para negociação e entrega de serviços na escola do que o grêmio.

É possível notar na escola Y a tentativa de estabelecer um sentimento comunitário mais forte. A direção da escola estimula o grêmio a se fortalecer com os demais alunos, e estimula os integrantes do grêmio a interagirem com os alunos mais jovens para estabelecer uma cultura participativa na escola. A escola X, ao contrário, possui uma forte cultura entre os alunos, que foram unificados na época da ocupação e no momento ainda se mantém fortes em termos de organização para a realização de projetos.

Na escola X, porém, a direção se mostrou inicialmente contrária ao engajamento como foi feito pelos alunos, dado o contexto de ocupação e reformulação da escola. Passado o movimento, o que houve foi que o ativismo gerado na ocupação se transferiu para dentro do grêmio estudantil, considerado necessário para poder realizar as iniciativas que os alunos desejavam.

6 CONCLUSÃO

Essa pesquisa foi pensada para entender se e como a coprodução pode ocorrer dentro das escolas. Ao propor o tema dessa pesquisa, foram consideradas as categorias utilizadas pelo NEF em seu estudo como princípios da gestão democrática: engajamento das pessoas, aprimoramento de capacidades, mutualidade, redes de apoio, diluir barreiras. Estes princípios foram detalhados como comportamentos e indicadores esperados quando da análise das escolas, assim como um comparativo com princípios da gestão democrática, dadas as convergências entre ambos conceitos.

Analizando as entrevistas realizadas e visitas às escolas, que para fins da pesquisa denominamos X e Y, assim como a pesquisa publicada pelo governo do Estado de São Paulo, é possível tirar algumas conclusões interessantes.

A ideia de gestão democrática encontra-se ainda tênue enquanto prática cotidiana e cultural das escolas. A institucionalização, porém, da Gestão Democrática, por meio da CF-88, LDB-96 e leis estaduais, que regulamentaram o grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselhos de escola, e demais criaram instâncias e processos que contribuem no estabelecimento da coprodução.

A coprodução, e assim como a gestão democrática, depende em certa medida de certos fatores estruturais. O primeiro fator é o poder na tomada de decisões, o que se manifesta de dois modos diferentes.

Primeiramente, temos a questão da descentralização do poder, permitindo à escola ter maior autonomia. Como visto anteriormente, a gestão das escolas é, ainda, altamente centralizada nas Secretarias de Educação de Estados e Municípios; as decisões de contratação de pessoal, fornecedores de serviços, e demais, são tomadas centralmente com pouco ou nenhum poder de decisão à escola.

Em segundo lugar, tem a questão da divisão do poder dentro da escola – traduzido para fins dessa pesquisa como o empoderamento dos usuários do serviço público. Como mencionado anteriormente, o Brasil possui uma cultura política marcadamente autoritária e hierarquizada, características, juntamente com a centralização do poder, presentes nas escolas do país. Gestão democrática e coprodução podem ser considerados fatores disruptivos dessa realidade; a coprodução, em seu nível mais avançado, implicaria em um poder de tomada de decisões que a escola brasileira, atualmente, não possui.

Conforme escrito por Rich (1981) (PESTOFF, 2009), a coprodução, apesar de não exigir uma organização, é estimulada por esta, facilitando a coordenação entre cidadãos e

funcionários. O conceito de gestão democrática, ao supor uma estrutura organizacional com componentes comuns à coprodução (participação, atuação conjunta de funcionários e usuários) pressuporia uma facilitação ao processo de coprodução, porém a liderança da escola e outros fatores tem sido essenciais nesse desenho.

Apesar da coprodução poder e ocorrer independente de estruturas formalísticas, ao estabelecer instâncias como a associação de pais e mestres, grêmios estudantis e o conselho de escola, a gestão democrática proporciona não somente canais facilitadores para a coprodução, ao estimular a participação (um componente essencial da coprodução) mas também uma mudança de cultura organizacional que traz novas perspectivas à gestão das escolas.

Em “Proposta de Modelos para a Coprodução do Bem Público a partir das Tipologias de Participação” (SALM e MENEGASSO, 2010). Salm e Menegasso consideram as diferentes possibilidades para coprodução: individual, coletiva, ou grupal. Um dos fatores a serem considerado é de onde vem a demanda, se da pessoa, do Estado, ou de ambos. O que foi visto, por meio da análise das entrevistas, é que a coprodução no Brasil tem se mostrado um misto.

A coprodução ocorre por uma demanda dos alunos, usuários desse serviço público, que desejam o benefício de uma melhor biblioteca, ou uma melhor infraestrutura na escola, e que portanto atuam junto com a direção da escola para tanto. E ocorre também estimulada pelo Estado que, em um contexto de redução orçamentária, passa a utilizar o recurso valioso de alunos e pais para manter o nível de entrega do serviço e que, ainda, regulamenta como essa entrega conjunta pode ocorrer a partir das instâncias criadas pela gestão democrática.

O outro lado desse papel do Estado no desenvolvimento de iniciativas Coprodutivas é que o potencial de contribuição de alunos e familiares é frequentemente considerado de modo secundário em relação ao papel de funcionários, especialmente do(a) diretor(a) da unidade escolar.

A percepção de alunos sobre seu papel na escola é, ainda, comumente restrita a uma posição similar a de clientes dentro da ideia de gestão pública. A Coprodução implica uma mudança de mentalidade e práticas que permitam a estes efetivamente atuar dentro da organização.

Esse processo de mudança pode encontrar resistências, seja sob a forma de apatia de pais e familiares, ou ativa por funcionários que não concordam com esse novo modelo. Essa mudança de perspectiva em relação ao aluno – a perspectiva de que este pode ter uma voz no desenho das decisões – se mostrou tímida, com entrevistados reconhecendo a importância dos alunos porém no contexto pedagógico ou de atividades diretamente ligadas a seu aprendizado.

Outro fator é que, por se desenvolver em um ambiente primariamente hierárquico, a coprodução nesses casos é conduzida por “líderes”. Mesmo no contexto de estimular os alunos a tomar iniciativa e assumirem sua organização é possível notar o papel de liderança da direção. Assume assim menos um caráter estrutural e mais uma característica personalista, o que traz questionamentos em relação à sustentabilidade desse tipo de iniciativa coprodutiva em um contexto de mudança de liderança. Isso pode ocorrer não somente em relação à mudanças de profissionais, mas também com mudanças em lideranças estudantis.

O exemplo para esse caso, de perfis-chave que impulsionam a mudança, pode ser percebido em um exemplo mencionado por um dos professores durante a entrevista. Ao explicar a estrutura do grêmio e interesse da direção em estimular esse tipo de iniciativa e empoderar os alunos para assumirem projetos e áreas, ele explicou que não é o caso para todas as escolas da região. Segundo o professor, em uma escola próxima há uma situação bastante distinta: o grêmio é forte e possui um perfil ascendente na região, criando diversos projetos a despeito da direção, que vê esse tipo de ação como algo que distrai alunos e professores, tirando um tempo que deveria ser gasto com as matérias da escola, do dia-a-dia. Nesse grêmio, porém, há um estudante que assumiu a liderança e se tornou o rosto do mesmo, sendo o principal fator de mudança e quebra de barreiras nessa escola – e esse mesmo aluno tem mostrado, de acordo com o professor, interesse em dialogar com grêmios de outras escolas.

A partir dessas observações, resultado da análise da pesquisa publicada pelo Estado de São Paulo e pelas entrevistas realizadas até o momento, podemos concluir que há ocorrências de coprodução que se mostram, entretanto, incipientes. Há iniciativas individuais levadas por alunos e ou professores, porém seu sucesso até o momento tem sido mais resultado de uma série de condições favoráveis do que há um sistema que necessariamente estimule a coprodução.

Pode-se pensar que institucionalmente a estrutura da gestão democrática, ao prever grêmio, conselhos, provê instrumentos que facilitariam o estabelecimento de um grau mais avançado de coprodução, abarcando desde a implementação até o desenho de políticas e tomadas de decisão. Porém na prática vemos que esse desenho institucional por si só não garante uma coprodução efetiva. A pesquisa realizada pelo Estado de São Paulo mostra que vários alunos tem interesse na escola porém não sabem ou não tem tempo de atuar em sua estrutura; e as entrevistas mostram a importância de catalisadores da ação, e do estabelecimento de redes e de práticas que tornem a coprodução viável.

É importante ressaltar, entretanto, que em contextos onde há maior resistência dos funcionários à iniciativas coprodutivas, a gestão democrática, em especial por meio do uso de suas instâncias formais de participação, é uma ferramenta valiosa para que alunos possam fazer avançar essa agenda. Isso é especialmente emblemático no caso da escola X, onde os alunos se organizaram para entrar no grêmio e através desse reivindicar projetos e aumentar sua participação na entrega de projetos, que do contrário não seria possível.

O tema da coprodução se mostra com amplas possibilidades de pesquisa. Em um contexto de redução orçamentária no Ministério da Educação e de uma reforma educacional que traz novos desafios à gestão escolar, especialmente em relação ao Ensino Médio, a coprodução representa um potencial de colaboração que não deve ser subestimado.

Ao iniciar a pesquisa, os textos e dados iniciais mostraram um quadro negativo sobre a possibilidade de coprodução nas escolas. A estrutura profundamente hierárquica, a pouca participação, as divisórias entre funcionários públicos e usuários (alunos e familiares). Porém a pesquisa mostra, ao analisar esses dois casos específicos, que há modos como a coprodução se desenvolve, seja como demanda dos alunos, que desejam ter voz ativa no ambiente no qual passam a maior parte de sua semana, seja como alternativa para garantir serviços que não seriam possíveis sem a mesma,

A coprodução pode, assim, ser considerada como instigada por dois motivos principais: empoderamento cidadão, e reestruturação do Estado como tal. A questão mais relevante é até que ponto iniciativas coprodutivas se reproduzem e estabelecem um ciclo sustentável dentro das escolas pesquisadas.

A partir do que foi pesquisado, há evidências de componentes pessoais na criação de iniciativas coprodutivas: há um líder no processo, seja o diretor da escola ou um aluno ou grupo de alunos que lideram a busca por mudanças. Seria importante estudar até que ponto essas iniciativas se tornam parte da cultura da escola, e continuam para além da coordenação de seus criadores.

Isso se conecta com o conceito de criação de um ethos coprodutivo. Fatores para essa criação seriam o estabelecimento de redes dentro e fora da escola, assim como estímulos organizacionais e mudança de padrões de relacionamento que trouxessem a diluição em termos de responsabilidades entre funcionários e usuários da escola, num processo de apropriação do espaço público.

Uma agenda de pesquisa no Brasil, em coprodução, seria idealmente feita em maior escala, primeiramente em São Paulo. A partir das diferentes iniciativas de gestão democrática, checar a eficácia dessas em estimular iniciativas coprodutivas. Seria interessante, ainda,

havendo exemplos de maior longevidade, pesquisar o impacto da coprodução na gestão escolar. Dado que a coprodução é considerada uma ferramenta para entrega de serviços públicos em meio à redução orçamentária, seria relevante pesquisar se a coprodução efetivamente contribui para essa maximização, e se ela impacta não só eficiência mas a eficácia do serviço público. Essa última questão é complexa se considerarmos como medida de eficácia a performance escolar, a qual resulta de uma série de variáveis interligadas e que, portanto, não podem ser isoladas para gerar um único fator contribuinte para variações no resultado. Porém se considerarmos como medida de eficácia o alcance de outras das propostas da educação pública brasileira, a saber, a construção da cidadania e de pensamento crítico na sociedade, podemos pensar em critérios que podem passar posteriormente a questionários e, assim, servir para analisar o impacto da coprodução nessa mudança de perspectiva.

A coprodução é um conceito comparativamente novo na agenda de pesquisa em políticas públicas no Brasil, e sua existência pode ser por vezes considerada improvável dado o histórico de relações entre governo e cidadãos no Brasil. Porém a coprodução, ao trazer um quadro referencial no qual Estado busca por inovações, e em meio a uma efetiva mudança de perspectiva dos cidadãos em relação ao Estado, se mostra como uma alternativa para a inclusão e o empoderamento da população.

REFERÊNCIAS¹

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. D. O. E. A. T. **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002.

ALFORD, J. A Public Management Road Less Travelled: Clients as Co-Producers of Public Services. **Australian Journal of Public Administration**, p. 128-137, 1998.

ALFORD, J. Why do Public Sector Clients Co-produce? Toward a Contingency Theory. **Administration & Society**, p. 32-56, 2002.

ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. **Journal of the American Institute of Planners**, julho 1969. 216-224.

BARNES, M. Users as Citizens: Collective Action and the Local Governance of Welfare. **Social Policy & Administration**, p. 73-90, 1999.

BOVAIRD, T. Beyond Engagement and Participation: User and Community Co-Production of Public Services. **Public Administration Review**, p. 846-860, 2007.

BRANCALEONE, C. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, p. 98-104, 2008.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Brasília: Senado, 1934.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2014.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Uma Nova Gestão Pública para a América Latina**. [S.l.]. 1998.

CRESWELL, J. W. Métodos Qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Sage, 2010. p. 206-239.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, 25 outubro 2008.

EDUCAÇÃO, S. D. Secretaria da Educação, 15 fevereiro 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/faq/faq.asp?pesq=1&intCodassun=953&intClass=18&intAgrup=18>>.

ÉPOCA. O Legado Das Ocupações nas Escolas. **Época**, fevereiro 2017. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>.

FLEURY, S. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, S.; CORREA, V. L. D. A. **Propostas para uma Gestão Pública Municipal Efetiva**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 91-115.

FOUNDATION, N. E. Co-production Self-assessment Framework: a working reflection tool for young people and practitioners.

GADOTTI, M. O Processo Político Pedagógico da Escola na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania, 1997.

¹De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2014. Disponível em: <conae2014.mec.gov.br/artigos>.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Pesquisa Qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In:

GODOI, C. K., et al. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-321.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, p. 59-76, mai/ago 2010.

GOHN, M. D. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, p. p. 27-38, 2006.

GOHN, M. D. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, Rio de Janeiro, v. 14, p. 27-38, jan / mar 2006.

GOMES, A. M.; ANDRADE, E. F. D. O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco. **Educação & Realidade**, p. 83-102, 2009.

GOMIDE DE SOUZA, C. B. et al. A Normatização da Educação no Brasil e a Nova LDB. In: RESCIA, A. P. O., et al. **Dez Anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira Martins Editores, 2007.

HOWELL, J. & P. J. Civil society and development: Genealogies of the conceptual encounter. In: BOULDER CO, L. R. **Civil Society and Development: A Critical Exploration**. [S.l.]: [s.n.], 2001. p. 13-38.

IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares**. [S.l.]. 2014.

JOSHI, A.; MOORE, M. Institutionalised Co-production: Unorthodox public service delivery in challenging environments. **The Journal of Development Studies**, abril 2004. 31-49.

KLERING, L. R.; PORSE, M. C. S.; GUADAGNIN, L. A. Novos Caminhos da Administração Pública Brasileira. **A Revista Acadêmica da FACE**, p. 4-17, 2010.

L. D. D. E. B. D. E. N. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

LEI 14.660. [S.l.]: [s.n.], 2007.

LEITE, R. C. LDB: planos, financiamento e descentralização educacional. In: RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R. E. S. C. B. G. **Dez Anos de LDB: contribuição para discussão das políticas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 217-233.

LIBÂNEO, J. C. **TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR**, 1982.

MARQUES, L. R. A Formação de uma Cultura Democrática na Gestão da Escola Pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1175-1194, outubro a dezembro 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MITLIN, D.; HICKNEY, S.; BEBBINGTON, A. Reclaiming Development? NGOs and the challenge of Alternatives. **World Development**, p. 1699-1720, 2007.

NEF. In This Together: Building Knowledge about Co-production, 2014.

NEW ECONOMICS FOUNDATION. Co-production: A manifesto for growing the core economy, 2008.

NEW ECONOMICS FOUNDATION. In This Together: Building Knowledge about Co-production, 2014.

NEW ECONOMICS FOUNDATION. **Commissioning for outcomes and co-production: A practical guide for local authorities**. [S.l.].

NEW ECONOMICS FOUNDATION. Co-production Self-assessment Framework: a working reflection tool for young people and practitioners.

NEW ECONOMICS FOUNDATION. Co-production Self-assessment Framework: a working reflection tool for young people and practitioners.

OECD. Programme For International Student Assessment , setembro 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>.

OLIVEIRA, C. D. Democratização da Educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. In: RESCIA, A. P., et al. **Dez Anos de LDB: contribuição para discussão das políticas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 93-103.

OSTROM, E. Crossing the Great Divide: Coproduction Synergy and Development. **World Development**, p. 1073-1087, 1996.

OSTROM, E.; DAVIS, G. Public Economy Approach to Education Choice & Co-Production. **International Political Science Review**, v. 12, p. 313-335, 1991.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 255-290, 1992.

PARO, V. H. **Educação para a Democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. ANPED. Caxambu: [s.n.]. 2000. p. 1-12.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. D.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-88.

PAULO, E. D. S. Lei Complementar nº 444/85, 1985. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE31_03_86.htm>. Acesso em: junho 2015.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, O. S. D. Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa / RS. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 651-678, jul / set 2011. ISSN 72.

PESTOFF, V. Citizens and Co-production of Welfare Services: Childcare in eight European countries. In: PESTOFF, V.; BRANDSEN, T. **Co-Production: The Third Sector and the Delivery of Public Services**. Londres e Nova York: Routledge, 2009. p. 11-29.

PESTOFF, V.; BRANDSEN, T. **Co-production: The Third Sector and the Delivery of Public Services**. London and New York: Routledge, 2013.

PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS. Programme for International Student Assessment. **OECD**, 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: outubro 2015.

RIDDER, H.-G.; HOON, C.; BALUCH, A. M. Entering a Dialogue: Positioning Case Study Findings towards Theory. **British Journal of Management**, Oxford, 25, 2014. 373-387.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E. **Proposta de Modelos para a Coprodução do Bem Público a partir das Tipologias de Participação**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: EnANPAD. 2010. p. 1-17.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Questionário de Gestão Democrática - relatório de resultados**. São Paulo. 2017.

SILVA, M. A. Autonomia Escolar Ressignificada pelo Banco Mundial e sua Materialização no PDE. In:

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. D. **Escolas Gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2004. p. 101-118.

SLAY, J.; ROBINSON, B. In This Together - Building Knowledge About Co-Production. **New Economics**, Londres. Disponível em: <www.neweconomics.org/publications>. Acesso em: 12 dezembro 2016.

VERSCHUERE, B.; BRANDSEN, T.; PESTOFF, V. Co-production: The State of the Art in Research. **Voluntas**, 18 julho 2012.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista com Alunos

Roteiro inicial

Entrevista com Aluno I

Caracterização do Respondente

Sexo:

Idade:

Ano letivo:

1. Há quanto tempo você estuda nessa escola?
2. Você mora próximo à escola?
3. Você gosta da escola? Quais são as vantagens de estudar aqui? Se pudesse mudar algo, o que você mudaria?
4. Você participa de alguma atividade extracurricular na escola?
5. Você tem grêmio de alunos na sua escola? Caso negativo, pular para pergunta 7.
6. SE sim, você já participou ou participa atualmente do grêmio?
7. Você sabe o que é o conselho de escola? Em caso negativo, pular para pergunta 12.
8. Se sim, o que o conselho faz? Você poderia mencionar alguma ação ou decisão que o conselho de escola tenha tomado recentemente?
9. Quem participa do conselho na sua escola – alunos, pais, professores?
10. Você já participou ou participa do conselho de escola?
11. Vocês tem eleição para escolher quem participa do conselho?
12. Você crê que os conselhos escolares são representativos da comunidade escolar?
13. Você se sente envolvido nas decisões que são tomadas na escola?
14. Você acredita que há outros meios de participação da comunidade na escola?
15. Você considera que a escola é beneficiada pela existência do conselho ou de demais esferas de participação, como a APM?

Roteiro de Entrevista com Diretor de Escola

Caracterização do Respondente

Sexo:

Idade:

Formação:

Tempo de docência:

Tempo na direção:

Tipo de instituições e tempo em cada:

1. Há quanto tempo você está nessa escola? Há quanto tempo como diretor (a)?
2. Como funciona o conselho de escola?
3. Quem participa do conselho, e como funciona o processo de escolha?
4. Como você avalia a atuação do conselho?
5. São divulgadas as reuniões e decisões do conselho para os membros da comunidade escolar? Como ocorre essa comunicação?
6. A diretoria se reporta à comunidade escolar em termos de gestão financeira, planejamento, decisões tomadas?
7. Qual o papel do conselho escolar na gestão e solução de problemas da escola?
8. Você acredita que há outros meios de participação da comunidade na escola? Se sim, quais?
9. Você considera que a escola é beneficiada pela existência do conselho ou de demais esferas de participação?
10. Você sente que há interesse por parte da comunidade escolar na gestão da escola?
11. Como você percebe ao longo dos anos a dinâmica da relação entre funcionários da escola – professores, diretores – e alunos e seus pais?
12. Como avalia essas mudanças?
13. Que consequências essas mudanças tiveram para sua atuação enquanto diretor, e para a escola enquanto instituição?

Roteiro de Entrevista com Professores

Roteiro inicial

Entrevista com professores I e II, realizadas respectivamente em 21 de outubro de 2015 e 04 de novembro de 2015.

Caracterização do Respondente

Sexo:

Idade:

Naturalidade:

Formação:

Instituição e tipo (pública ou privada: lucrativas/confessionais):

Tempo de docência:

Tipo de instituições e tempo em cada:

Disciplinas ministradas no momento:

Idade e Classe social predominante dos alunos:

1. Em que momento de sua vida você se tornou docente?
2. Sua experiência profissional tem sido em escolas públicas estaduais ou municipais, ou ambas?
3. Caso tenha dado aula em escolas municipais, você vê diferenças em como a participação se dá nessas escolas, quando comparado a escolas estaduais?
4. Você acredita que há participação da comunidade na gestão da sua escola atual?
5. Há um conselho escolar bem –estruturado em sua atual escola – com reuniões frequentes, transparência de decisões?
6. Você crê que os conselhos escolares são representativos da comunidade escolar?
7. Qual o papel do conselho escolar na gestão e solução de problemas da escola?
8. Você já participou de conselhos? Caso negativo, pular para pergunta 11.
9. Em caso positivo, por quanto tempo?
10. Você participa de conselho escolar atualmente?
11. Como você avalia a experiência?
12. Você crê que o conselho escolar tenha um papel de gestão na escola?
13. Em sua opinião, qual deveria ser o papel do conselho escolar?
14. Como você avalia a atuação de conselhos escolares na gestão escolar?
15. Você acredita que há outros meios de participação da comunidade na escola? Se sim, quais?
16. Você considera que a escola é beneficiada pela existência do conselho ou de demais esferas de participação?
17. Qual fator que você considera essencial para uma boa escola?
18. Como você percebe ao longo dos anos a dinâmica da relação entre funcionários da escola – professores, diretores – e alunos e seus pais?
19. Como avalia essas mudanças?

20. Que consequências essas mudanças tiveram para sua atuação enquanto docente, e para a escola enquanto instituição?

Roteiro modificado

Entrevista com professor III, realizada em 11 de abril de 2016.

Caracterização do Respondente

Sexo:

Idade:

Formação:

Tempo de docência:

Tipo de instituições e tempo em cada:

Disciplinas ministradas no momento:

1. Você poderia descrever a escola em que dá aula: rede, tamanho, séries atendidas, idade dos alunos?
2. Há quanto tempo você dá aula em sua escola atual?
3. Você já participou do conselho de escola? Se sim, por quanto tempo e como foi sua experiência?
4. Você participa de conselho escolar atualmente? Se sim, como considera a experiência?
5. Em caso negativo para as perguntas 3 e 4, você sabe como funciona o conselho de escola?
6. Você crê que o conselho escolar tenha um papel de gestão na escola? Em sua opinião, qual deveria ser o papel do conselho escolar?
7. Como você avalia a atuação de conselhos escolares na gestão escolar?
8. Os membros do conselho de escola se reportam à comunidade escolar, divulgam reuniões, decisões, busca por novos membros?
9. A diretoria se reporta à comunidade escolar em termos de gestão financeira, planejamento, decisões tomadas?
10. Qual o papel do conselho escolar na gestão e solução de problemas da escola?
11. Você acredita que há outros meios de participação da comunidade na escola? Se sim, quais?

12. Você considera que a escola é beneficiada pela existência do conselho ou de demais esferas de participação?
13. Como você percebe ao longo dos anos a dinâmica da relação entre funcionários da escola – professores, diretores – e alunos e seus pais?
14. Como avalia essas mudanças?
15. Que consequências essas mudanças tiveram para sua atuação enquanto docente, e para a escola enquanto instituição?

Roteiro Final – Alunos

1. O que você entende como gestão escolar?
2. Quem você entende como a pessoa ou pessoas ou instâncias responsáveis pelas decisões na escola?
3. Há espaços para propor ideias ou projetos? Quais?
4. Há uma rede formal ou informal, seja de funcionários, pais ou alunos, para realização de projetos dentro da escola?
5. Se fosse considerar uma contribuição que você poderia fazer à escola, seja individualmente ou em grupo, o que seria?
6. Você é informado das decisões ou ações a serem implementadas?
7. O que você entende como papéis do diretor / professor / aluno dentro da escola?
8. Você já participou de alguma iniciativa na escola? Você teria interesse em participar de alguma iniciativa?
9. Você sente que há interesse pelos funcionários em ter o envolvimento de alunos em projetos fora da sala de aula?
10. Você se sente envolvido no que acontece na escola?
11. Você é informado das decisões ou ações a serem implementadas?

Roteiro Final – Professores, Servidores e Diretores

Caracterização do Respondente

Sexo:

Idade:

Formação:

Cargo:

1. Você considera que alunos e pais podem contribuir para a gestão escolar? Se sim, como?
2. Você é consultado nas decisões ou ações a serem implementadas?
3. Há espaços para propor ideias ou projetos? Quais?
4. Há uma rede formal ou informal, seja de funcionários, pais ou alunos, para realização de projetos dentro da escola?
5. Se fosse considerar uma contribuição que você poderia fazer à escola, seja individualmente ou em grupo, o que seria?
6. Você já participou de algum projeto fora do escopo do seu trabalho?
7. O que você entende como papéis do diretor / professor / aluno dentro da escola?
8. Você se sente disposto a atuar junto a alunos e pais dentro da gestão escolar?
9. O que você considera como sua função no relacionamento com pais, alunos e comunidade escolar como um todo?
10. Quem você entende como a pessoa ou pessoas ou instâncias responsáveis pelas decisões na escola?
11. Você se sente envolvido no que acontece na escola?
12. Como você se define, enquanto profissional?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS

Entrevistas I e II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “**Coprodução na Gestão Escolar**”, sob a responsabilidade de Vera Regina Martins de Oliveira, mestranda do Programa de Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. O projeto de mestrado é orientado pela Profa. Dra. Patrícia Maria Emerenciano de Mendonça.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista presencial, a qual tem por intuito entender a participação e gestão escolar sob o ponto de vista de funcionários, professores, diretores, alunos e pais de alunos de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo.

Caso aceite participar, estará contribuindo para o entendimento de como a gestão das escolas é influenciada pela atuação de sua comunidade. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Sua participação neste projeto de pesquisa é voluntária. Sinta-se a vontade para não participar. Suas respostas servirão para compor resultados gerais de pesquisa e não serão divulgadas de forma pessoal, ou seja, não haverá resultados no nível individual.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Quando a pesquisa estiver concluída os resultados serão disponibilizados, e o Sr (a) terá amplo acesso a eles.

Cordialmente,

Vera Regina Oliveira

verarmoliveira@usp.br

Data:

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Nome:

Data: _____ / _____ / 2016

Entrevista III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“Coprodução na Gestão Escolar: estudo de caso nas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo”**, sob a responsabilidade de Vera Regina Martins de Oliveira, mestranda do Programa de Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. O projeto de mestrado é orientado pela Profa. Dra. Patrícia Maria Emerenciano de Mendonça. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista presencial, a qual tem por intuito entender a participação e gestão escolar sob o ponto de vista de funcionários, professores, diretores, alunos e pais de alunos de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo.

Caso aceite participar, estará contribuindo para o entendimento de como a gestão das escolas é influenciada pela atuação de sua comunidade. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Sua participação neste projeto de pesquisa é voluntária. Sinta-se a vontade para não participar. Suas respostas servirão para compor resultados gerais de pesquisa e não serão divulgadas de forma pessoal, ou seja, não haverá resultados no nível individual.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Quando a pesquisa estiver concluída os resultados serão disponibilizados, e o Sr (a) terá amplo acesso a eles.

Cordialmente,

Vera Regina Oliveira

verarmoliveira@usp.br

Data:

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Nome:

Data: ____ / ____ / 2016

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

Entrevistado: Professor I, 33 anos, natural de São Paulo, SP, formado em jornalismo e professor há quinze anos. Atualmente ele leciona jornalismo e atualidades para alunos do Ensino Médio em uma escola particular de classe média alta na zona sul da cidade de São Paulo.

Data e Local da entrevista: São Paulo, 19 de outubro de 2015

VERA: Para começar, eu gostaria de entender um pouco sobre o que te fez se tornar professor. Em que momento da sua vida você decidiu que queria ser professor?

I: Eu sempre cogitei ser professor, mas eu imaginava que seria uma coisa mais próximo da minha aposentadoria. Eu sempre quis ser jornalista e... eu venho de uma família de professores, a minha mãe é professora, diretora de uma escola, a minha tia era professora e proprietária de uma escola, meu pai e os meus tios, todos eles em algum momento estudaram a pedagogia e se prepararam pra isso, então eu venho de uma tradição de docência na família. Só que como eu já tinha uma carreira bem clara de jornalismo eu imaginei que isso seria algo que só aconteceria muito, muito pra frente. E no primeiro ano da faculdade, quando eu estava ainda cursando jornalismo na USP, é...um programa de extensão que os alunos faziam, participavam, que era gerido pelos próprios alunos da faculdade, e colocavam os alunos para dar aula de redação para estudantes de escola pública, funcionava como uma espécie de cursinho de redação, de gramática, para estudantes de escola pública que iam até a USP, ou às vezes que nós íamos até as comunidades carentes para dar essas disciplinas lá. Então os alunos de jornalismo, eles participavam disso, um dos professores responsáveis por esse curso foi um docente que eu gostei muito no meu primeiro semestre da faculdade, e praticamente todos meus veteranos faziam, participavam disso, era quase como o envolvimento com o CA ou com a Atlética, no jornalismo o mais forte era com essa experiência com esse projeto, o Redigir. E aí eu acabei entrando logo no meu primeiro ano da faculdade, fiz o processo seletivo do Redigir para dar as aulas, pela experiência, achava que era um projeto importante, era algo que eu gostava muito no Ensino Médio – as aulas de redação – então nunca imaginei que eu poderia dar esse tipo de aula.

Mas naquele momento, olhando para trás eu percebo que era porque muitos dos meus professores eram jornalistas então eu achei que fazia sentido um jornalista, um estudante de

jornalismo, que trabalhava com texto e atualidades, fosse dar aula de redação. Eu comecei a dar aula com 18 anos, na mesma época em que comecei a trabalhar como jornalista e, tirando um ou dois anos da minha vida desde então, já faz quinze anos que eu sou docente. Então algo que eu imaginava que só ficaria mais pra frente na minha vida acabou passando na frente até da minha carreira, da minha prática profissional como jornalista. E quando eu me formei, quando eu terminei a minha graduação, a minha orientadora do TCC perguntou se eu não queria prestar o mestrado “daqui a dois meses” e eu que teria que estudar para a prova e pensar em um projeto um pouco em cima da hora, e era algo que eu cogitava fazer, seguir carreira acadêmica, mas era também algo que eu imaginava que só se fazia com alguns anos de experiência. Imagina que um moleque de vinte anos fosse fazer mestrado. E eu resolvi comprar a briga e aí já com 24 comecei a dar aula também pra graduação, como PAE na USP, e depois na pós-graduação, como docente responsável por disciplina *latu sensu*, que é o que eu tenho feito desde então. Em colégios eu dou aula já faz 9 anos, desde 2006

VERA: Nove anos...então no momento você dá aula pra Ensino..?

I: Para Ensino Médio, pra segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Eu comecei dando aula para primeiro, segundo e terceiro, só que como a escola cresceu muito eu não consigo mais ter todo o meu horário. São muitas turmas, então precisei dividir com outros docentes, recentemente eu diminuí um pouco a minha quantidade de turmas, mas aumentou a minha carga horaria.

VERA: O colégio que você dá aula, ele é particular ou ele é público?

I: Ele é particular. É um colégio particular, ele fica no Brooklyn, é um colégio bem elitista, as mensalidades são muito caras, estão batendo em R\$ 3 mil reais agora, e ele foi um colégio que no passado era muito forte e com excelência em resultados de FUVEST, ENEM, ele chegou a ser... No ano eu entrei, em 2007 ou 2008, acho que ele ficou em quinto lugar, ou sétimo lugar, de SP, de todas as escolas, o que é um resultado muito bom, aí ele posteriormente começou a expandir, com a maior quantidade a qualidade começou também a ficar mais diluída e agora ele deve estar em vigésimo alguma coisa. Então ele ainda é uma das escolas de excelência, ainda está no topo das escolas do bairro, entre os cinco ou seis melhores das (escolas) particulares da Zona Sul.

VERA: E esse colégio, ele foi sua única experiência dando aula?

I: De Ensino Médio foi a minha única experiência, dando aula no ensino médio lá. Dei aulas em curso de pós-graduação da USP e algumas aulas esporádicas na PUC. Mas o ensino médio foi meu maior período de docência, foram 9 anos, desde finalzinho de 2006 e...o curso de

vestibular que eu dava aulas antes, fiquei quatro anos; apesar de ser para alunos do ensino médio não era dentro de uma escola, não era um projeto formal, era um projeto da USP como uma aula de reforço para esses alunos.

VERA: Você mencionou também que dá aula na graduação e na pós-graduação. Quais são as disciplinas que você trabalha no colégio e dentro da faculdade?

I: No colégio eu dou aula no segundo ano de jornalismo, que é uma disciplina um pouco rara, mas que tem se tornado um pouco mais frequente, existem alguns colégios já que... Algumas escolas de ensino médio aqui em São Paulo que são particulares que tem disciplinas parecidas, que são de mídia, e comunicação, e alguma coisa do gênero. Bandeirantes tem, o Porto Seguro tem, grandes particulares tem algumas coisas que são parecidas com isso; só que normalmente são optativas que você faz à tarde, faz quem quer, e o (colégio) que estou é um dos poucos no qual essa disciplina é obrigatória, que essa disciplina é colocada com média, com reposição, com recuperação, os alunos fazem essa disciplina...no segundo ano ele tem o nome de jornalismo, que é uma aula de atualidade junto com redação, e no terceiro ano ela evolui, ela se torna só de atualidade, a parte de conteúdo, do que anda acontecendo de notícias, do nacional do internacional que passa a ser cobrado.

VERA: E quantas pessoas você dá aula, por turma?

I: As turmas costumavam ser maiores, eram 25 alunos. Atualmente a gente tem turmas menores na verdade, de 20 ..é...a maior turma que tenho acho que tem 22 no terceiro ano. Agora tenho turmas menores, tenho uma que tem 13, 16, por aí mais ou menos. Oscila entre 15, 2, 25 alunos mais ou menos.

VERA: E como que funciona na escola... Eu sei que nas escolas públicas tem um jeito meio que pré-estabelecido, mas como que funciona... Há participação dos pais, dos funcionários, na escola...? Na gestão da escola, como que isso é estruturado?

I: Na parte da gestão, se você for pensar nisso como conteúdo, avaliações, por ser uma escola privada a influência que a comunidade, que os pais têm principalmente, é indireta. Eles não são os tomadores de decisão. Eles podem dar sugestão, a direção até que é bastante... Ela é bastante aberta para o diálogo com os pais, mas quem toma decisão em última instância são os mantenedores do colégio e a participação vem então mais indiretamente, com sugestões de pais. Só que as sugestões de pais normalmente são mais... Envolvendo mais os casos dos filhos, normalmente nós temos as demandas, ou pelos menos do que chega aos professores, ou dos que os pais passam por nós, e procura um contato, um diálogo com a direção, é em demandas que superem o caso individual de seus filhos. Os pais estão mais preocupados em

resolver seus casos individuais; se o filho tem déficit de atenção então eles solicitam maior atenção para alunos com déficit de atenção, se os filhos tem problemas de...entrosamento, *bullying*, eles pedem que a gente dê uma olhada mais nesse tipo de questão. Se tem dificuldade ou se são de excelência, que tenham aulas de reforço ou aulas para os alunos mais desenvolvidos. Eles não tem uma influência muito grande sobre a composição temática, normalmente é mais a direção, a docência e os mantenedores que são as esferas de decisão mesmo sobre essas estruturas.

VERA: Você mencionou que muito do que - pelo menos foi assim que entendi, me corrija se estiver errada por favor...é mas eu entendi que funciona muito no um a um nesse tipo de questão, por exemplo um pai vem até você e fala "meu filho está com tal problema" mas eles tem um foro no qual eles possam dar essas opiniões, demandar alguma coisa?

Não. Existe um momento personalizado no qual há a reunião dos pais, é normalmente é uma por trimestre, normalmente só com fundamental e alunos do 1 e 2 do EM, alunos do terceiro ano não tem mais (no começo tinha, até 2009, 2010 tinha mas agora já não tem mais) então era uma parte...é um momento que os pais tem para tratar. Mas normalmente pelo próprio formato que é essa reunião os professores ficam em salas separadas e os pais procuram falar com cada um dos professores sobre o caso que é dos seus filhos, isso já incentiva que eles tratem de seus problemas personalizados e "o que meu filho está tendo de problema" na sua disciplina. Não é um espaço de questões macro, sobre a escola, é ...os diretores e os coordenadores pedagógicos mantem um diálogo bastante próximo com os pais, fora desse momento e também na reunião dos pais. Então se os pais em alguma questão, alguma sugestão, algum problema então normalmente eles procuram a direção e procuram os coordenadores. Mas, de novo, isso também é individualizado. Todo o período em que estive lá não houve nenhuma vez a menção a criar uma associação de pais.

VERA: Nem conselho, não é essa a ideia?

Não. O conselho de docentes também é só o formalizado, do conselho acadêmico, os momentos de reunião pedagógica uma vez por mês, e os conselhos de final de semestre, e o conselho mais importante de final de ano. De resto são só questões que a escola coloca. Os docentes não se organizam de forma independente. Em todo o momento que estive lá só houve uma tentativa de criar um grêmio escolar...que foi feita esse ano e acabou não sendo levado pra frente por resistência do colégio e dos mantenedores. Os alunos tentaram, até conseguiram algumas assinaturas (não sei se foi o suficiente também) mas a direção tentou já sugerir que não haveria possibilidade de andar para a frente, que os proprietários do colégio

não iam ser favoráveis a esse tipo de iniciativa e nos últimos meses eles tentaram jogar esse tipo de tema, tentaram dizer que não vai ser esse tipo de grêmio, diretório, que vão ser só representantes de classe. Estão querendo dar um “migué” burocrático, mudar a terminologia para dizer que ele não tem função políticas mas acho que a escola está percebendo isso e também está cortando automaticamente esse espaço. Não é reconhecida muito a autonomia do aluno para influenciar o processo pedagógico e até pode soar um pouco hipócrita, mas nós temos aulas de sociologia, filosofia, história, geografia, e a minha de jornalismo, em que nós incentivamos com grande força a participação do aluno sobre questões sociais políticas que eles se manifestem, só que há essa barreira institucional que eles tem sobre o processo educativo deles. E alguns dos alunos percebem essa incongruência.

VERA: Você está há 9 anos no colégio e só agora que há um movimento em favor de representação?

Antes de eu entrar, alguns anos antes de eu entrar, acho que foi em 2005 ou 2004, um professor anterior quando eu assumi a disciplina ele me entregou o material didático que ele tinha e ele... Naquela época a escola tinha um jornal, depois quando eu entrei transformei isso em um blog, e ele me mostraram as edições anteriores daquele jornal, e eu vi numa daquelas edições que tinha uma discussão com um editorial sobre um grêmio, mas eu entrei em contato com ele inclusive porque ele mencionou que era uma iniciativa de um aluno e que os próprios alunos tiveram uma resistência, que foi desinteresse, desmobilização dos próprios pares. Só que isso foi antes de eu entrar e não sei se a impressão que o docente que estava antes de mim era a mesma que a direção ou que os pares... Pelo menos foi essa a versão que eu tive, mas já faz quase uma década em que a última tentativa teria sido apresentada para fazer, e em um colégio que já existe há quase... Mais de 15 anos, duas tentativas eu acho realmente muito pouco.

VERA: Mas o que você sente que motivou os alunos agora a vir com essa demanda, de querer ter essa representação?

I: Primeiro que é uma classe muito forte, é um segundo ano extremamente politizado..

VERA: De Ensino Médio?

I: De Ensino Médio. Acho que é provavelmente, academicamente, uma das turmas mais fortes que tive nesses últimos nove anos. O nível de participação deles nos debates, as avaliações academicamente eles são muito bons. Segundo, o momento político do país, então as manifestações de 2013 e 2015...eles não participaram tanto das de 13 mas as de 15 eles participaram. Agora então eles conseguiram perceber que essa coisa que você faz fora do

muro da escola também pode fazer dentro, e cobrar mudanças- é, pois é, só que não – e aí você pode ter o mesmo tipo de demanda política, acho que esse é um fator importante.

Segundo que nos últimos dois anos existiram uns pequenos conflitos que não foram individualizados, que não foram vistos como conflitos mais individuais mas como conflitos contra categorias, contra grupos.

Então o que podia ser visto antes como algo individual “ah, uma menina que foi barrada, proibida de entrar no colégio porque estava com um vestido muito curto e a política da escola é que as mulheres tem que usar vestimentas abaixo do joelho”. É, pois é...

VERA: Abaixo do joelho?

I: Em 2015, em 2015.

VERA: Ok

I: Aí a escola retirou essa aluna da sala de aula, as alunas resolveram fazer um grande movimento de terceiro e de segundo ano pra comprar essa briga, reclamaram, fizeram uma mobilização, no dia seguinte todas as alunas praticamente foram de shorts. De shorts de comprimento semelhantes ao que os meninos usam – porque os meninos podiam usar shorts curtos – elas não estavam demandando ir de biquíni elas só queriam a igualdade..

VERA: A igualdade...?

De condições como os meninos.

VERA: Elas não podiam usar saia nem short curto?

Não, e os homens podiam. Então elas resolveram comprar essa briga, foi feito e não foi possível deixar metade das alunas do colégio fora da classe. Acho que os pais tomaram também as dores dos alunos e acabou meio que passando. A política não foi revertida, então oficialmente isso ainda existe só que agora é uma norma não fiscalizada. Pode ser que seja revertida daqui a três gerações, quando as pessoas esquecerem e voltarem a instituir esse tipo de controle.

Acho que esse é um fator. É...de um modo geral acho que um núcleo de meninas feministas foi muito importante para essa nova politização. Tanto que quase todas as lideranças que queriam o grêmio, que fizeram essa mobilização ... um outro caso, que teve problemas em redes sociais, alunos que fizeram comentários ofensivos em relação a uma aluna e as alunas no dia seguinte falaram que elas estavam sofrendo discriminação de gênero e a direção teve que dialogar com elas para dar uma resposta um pouco mais formal a esse tipo de tema...eu acho que essa organização entre as meninas foi um ponto para importante para retomar esse discurso mas surpreendentemente a discussão do grêmio que tinha sido abortada precedia a

esses casos que mencionei. Então primeiro o grêmio tentou ser criado no primeiro trimestre, em maio mais ou menos, não deu certo e aí nos últimos dois meses teve uma leva de conflitos envolvendo alunas e outros alunos, alunas e funcionários, a direção, e elas conseguiram recolocar esse tipo de tema.

VERA: Mas quando...bem, a ideia do grêmio não foi adiante e agora eles estão tendo os conflitos então imagino que agora a ideia do grêmio como uma espécie de representação voltou?

I: Voltou.

VERA: Mas a direção pelo que você falou tem adotado uma postura muito proibitiva em relação a esse tipo de representação?

I: O discurso oficial é que a direção já tem canais de diálogo com os alunos e que não é necessário que novos canais sejam feitos, e que dar poder a certos alunos seria institucionalizar uma diferença hierárquica entre os alunos e....esse é de novo um discurso que foi empregado pela direção para os professores, eu não sei o que foi falado diretamente para os alunos.

VERA: Então mesmo sendo o grêmio...seria eleito pelos alunos..

I: Não, e iria criar hierarquia...há inclusive a resistência de alguns docentes, mas que não foram externalizadas, de que isso poderia ser um problema para os docentes no futuro, que os alunos mais empoderados podiam começar a fazer críticas mais fortes ao...às avaliações, sobre o processo didático, sobre o docente em particular. Não houve uma expressão clara, só conversas de corredor “é, vocês estão apoiando esses moleques mas depois fica esperto que pode dar problema”.

VERA: Então é uma barreira na escola...bem, basicamente eles preferem um modelo um pouco mais tradicional e eles não gostam da ideia de uma escola participativa. A ideia de um aluno participando do projeto pedagógico é...

I: O aluno é responsivo, ele não pode ser propositivo. Ele tem que apresentar respostas, fazer aquilo que a escola propõe, fazer as atividades que são selecionadas mas ele não pode questionar o processo pedagógico ou os caminhos para ele fazer isso tem que ser individuais, one-on-one, diretamente com o docente ou diretamente com o coordenador ou com a direção. Que é um...você persistir num modelo personalista, de resolver os conflitos coletivos como se fossem questões pessoais, e aí fica no “ah, veja bem, não é bem assim”.

VERA: Há transparência na escola? Por exemplo, não só em relação ao projeto político pedagógico mas em direção à própria gestão da escola, os recursos....é uma empresa familiar né?

I: É, é uma empresa familiar, o proprietário e suas duas filhas que tocam, então não há nenhuma transparência, é uma sociedade fechada, eles não tem que prestar conta publicamente sobre esse tipo de informação mas a gestão, de um modo geral, não é...esse elemento nunca trouxe críticas na verdade; o responsável pelo departamento financeiro, ele tem um alto prestígio entre os docentes e é um desconhecido pelos alunos, eu não lembro de muitas vezes ter visto reclamações sobre “ah, a escola é caras mas cadê o dinheiro nosso, não vejo onde é aplicado” pelo contrário, eles veem que é uma escola que está no nível daquilo que eles pagam. Não me lembro de ter muitas críticas sobre isso, de gestão financeira. Até porque não é o dinheiro deles né, é o dinheiro do pai, então talvez eles não se importem.

VERA: Mas os pais eles não...eles não interferem nisso? Por exemplo, de querer entender um pouco no que está sendo investido...?

I: Os pais eles tem, ainda mais porque nos últimos dois ou três anos a escola passou por uma série de mudanças pedagógicas, e a forma como isso foi apresentado para os pais nem sempre foi acatada sem conflitos. Então algumas vezes os pais resistiram, esse ano foi feito um processo de avaliação continuada que os pais não entenderam bem qual o sentido do processo de avaliação, é...alguns alunos foram prejudicados em sua nota teoricamente por causa desse tipo de mecanismo então ficaram sentindo um pouco preteridos, é...essas mudanças que foram apresentadas alguns pais colocaram certas resistências, mas de novo não foi feito de uma forma coletiva, que nós saibamos normalmente ela envolve algo mais individualizado, geralmente um pai falando com o diretor ou na reunião dos pais um pai falando comigo ou com outro professor sobre essas mudanças, e não terem entendido muito bem ou não terem gostado, é...mas de novo não há consenso. Tem alguns parceiros que acreditam, acham que é isso aí, tá certo, tem que cobrar, tem de tudo. Até os que acham que a avaliação foi muito branda, que tem que ser mais firme ainda, mais rígida. Não há um certo consenso entre os pais para eles terem uma posição coesa e falarem “é isso que nós queremos”, é difícil criar um espaço, um fórum de debate, quando você não tem muito claro nem quais questões você quer ver debatidas ou quais pontos de vista deveriam ser defendidos.

VERA: Qual você sente que é o impacto de ter essa situação, por exemplo na qual não há necessariamente uma consciência de classe, de pai, aluno, e é uma estrutura na qual você

mesmo mencionou que é bem particularista. Qual você sente que é o impacto dessa dinâmica na escola, em como ela é estruturada?

I: De um modo geral é um mecanismo de clientela, na escola em que dou aula esse mecanismo de clientela, ele ainda é diminuído. Existem uma série de bloqueios institucionais, normalmente feitos pelos diretores, e demandados e reforçados pelos docentes que ela não é, apesar de ser uma instituição privada, não é uma prestadora de serviço, pura e simplesmente, que a educação não é qualquer tipo de serviço, então o cliente não tem sempre razão, até porque o cliente não está muito claro se é o aluno, se é o pai, sociedade, a gente tem muitos clientes. Para os pais nós devemos prestar contas e não é a vontade do aluno que é a que determina o processo pedagógico. Então já há um limite, uma barreira institucional a essa ideia de que a relação é personalista.

Em algumas escolas acontece o extremo, que quem tá pagando que manda e é isso aí. Até alguns alunos que fizeram a iniciativa do grêmio, num primeiro momento o discurso deles era exatamente esse “nós estamos pagando, nós temos direito de consumidores e nossa voz precisa ser ouvida”; alguns docentes, eu inclusive, apesar de apoiar a demanda política deles, mostrei que talvez esse não era o discurso que eles deveriam adotar, que eles deviam refletir sobre esse tipo de valor que eles estavam apresentando e, ainda mais que essa relação personalista acaba definindo que temas são passíveis de serem debatidos e normalmente envolvem as questões somente que tocam a cada um dos atores. Os professores estão mais preocupados com os problemas dos docentes, as dinâmicas de aula. O aluno está preocupado com o problema dele, se é um aluno fraco ele quer mais reforço, quer mais avaliação, se é forte quer mais...talvez que as avaliações sejam mais exigentes, que os alunos bagunceiros sejam punidos, há uma disputa sobre a disciplina, se ela é muito rígida, se ela é pouco rígida. Mas certamente envolve um certo casualismo, cada caso quer uma coisa, não há um espaço para questões maiores e mais consensuais. Há uma pequena mudança dos últimos meses da gestão, de ter solicitado aos docentes um input sobre como foram essas mudanças pedagógicas que foram feitas, se elas foram eficientes ou não. Acho que muitos docentes foram muito críticos com as mudanças que estavam sendo apresentadas, elas foram acolhidas e agora estão surgindo sinais de mudança de alguma coisa nesse processo só que como não tem nada muito fechado nem muito claro, e o processo é também muito opaco até os atores que estão envolvidos nesse processo de decisão estão também...as vezes chamam alguns professores, as vezes chama outros, as vezes coordenadores vão, as vezes não, então as pessoas que participam desse espaço de diálogo tem, sofrem com uma falta de continuidade.

Eu fui chamado para alguns, não fui chamado para outros. Nem consegui entender direito quem toma no final a decisão, nem quais são as forças que resistem às mudanças, ou que querem as mudanças, ou que querem outras mudanças diferentes. Então como falta essa visibilidade não tem nenhuma possibilidade de articular uma ação. O que para os proprietários é bom, você evita a coesão porque as pessoas não tem consenso, você não consegue perceber os interesses que unem as pessoas, você se sente atomizado.

VERA: E eles fazem de um jeito que você não entende qual o critério para um ser chamado, o outro não ser chamado?

I: É, e eu acredito que de um modo geral não fazem por má fé. Não é maquiavelismo de “vamos desestruturar” infelizmente o que eles fazem é “liga na sala dos professores e vê quem tá aí agora para vir conversar com a agente” ou “quem que pode quarta à tarde” e aí quem pode vai, quem não pode não vai. Aí chama alguns coordenadores, outros não podem. Para uma escola que tem muitos docentes que dão aula em outros lugares não é um modelo que está todo mundo lá, todos os dias. Então oscila muito esse tipo de participação em alguns casos, é maior, em outros casos é menor, não é nada muito fixo.

VERA: E você acha que a participação, se ela existisse ou alguma forma de participação, você acha...você isso como uma coisa que seria boa para a escola? Ou uma coisa que no contexto atual de como ela está estruturada talvez não necessariamente seria útil?

I: Acho que ela é necessária, eu coloquei isso para a direção inclusive, que é um problema muito grande que a gente enfrenta, que não enfrentava no passado, que é alunos, alunos e docentes reclamando que não tinham sua voz ouvida. Isso é um sinal claro que os canais de diálogo estavam de alguma forma obstruídos e que isso precisava ser revisto porque é um cenário de crise em potencial. Na verdade as crises que nós enfrentemos só não foram...algo pequeno acontecendo sem os canais de diálogo poderia de alguma forma escalar num conflito ainda muito mais...muito mais grave. Então acho que sim, esses espaços de diálogo seriam bons se existissem para um processo pedagógico, até porque alguns dos atores, por estarem atomizados, não entendem muito bem qual a sua relação de interesse com o processo pedagógico, então o diretor se preocupa com o planejamento, o proprietário com as avaliações externas, os resultados de avaliação, o docente se preocupa com a dinâmica em sala de aula e o controle sobre a sua autonomia, o aluno quer os maiores resultados pelos menores custos, não só em termos financeiros mas em termos de recursos, alocação de tempo. Então como eles estão prevendo de forma segmentada o problema eles não veem qual que é a instituição

escola, como que ela pode ganhar se esses problemas forem vistos de uma forma conjunta, cada um se preocupar só com seu próprio pedaço e aí cada pedaço come o pedaço dos outros.

VERA: Não cria uma....coesão mínima.

I: Não, é bem, bem desestruturado.

VERA: E para você qual que seria o ideal de uma escola? Não somente em escola particular mas também a escola em si.

I: Então, o espaço de diálogo eu acho que ele é essencial. Só que ele tem que ser orgânico, ele não pode ser forçado, não sei se ele precisaria ser colocado. Mas eu vejo como problemáticas as tentativas de cercear quando essas demandas surgem. Porque isso é você semear a crise, é esperar depois colher uma tempestade por causa disso. Porque quando existe um cenário em que a reputação foi colocada em questão, em que foi necessário um voto de confiança, se você não conta com esses espaços de diálogo já institucionalizados, você vai de novo depender do personalismo, e no personalismo a pessoa pode falar "eu gosto de você vou dar esse voto" ou "não, trocou a equipe, trocaram as pessoas, não há nada institucional, eu vou embora pra outro lugar, eu mudo rapidamente" então eu acho que esses espaços podem ser fomentados, não forçados e claramente não devem ser abortados quando eles surgirem.

VERA: O que, você deve ter ouvido, eu imagino, você já ouviu alguma coisa de conselho escolar, da ideia de conselho escolar, qual tem sido sua impressão do que você ouviu sobre conselho escolar?

I: Olha, eu ouvi muito pouco de experiências de conselho escolar, o que eu acompanho mais é por cobertura midiática. Já trabalhei com mais foco em educação pública como jornalista, não tanto como professor, então a impressão que tenho é muito mais indireta, nunca vi isso aí em primeira mão. Mas eu acho que é algo positivo, ainda mais quando você trabalha com recursos públicos que precisam ser priorizados em situação de grande deficiência, as pessoas...se elas se verem envolvidas no processo de escolha e decisão elas tomam inclusive uma, uma agência maior, aí transforma a pessoa em *stakeholder*, ela está envolvida, ela tem que fazer a coisa acontecer, a chance disso acontecer ela é maior, até porque não só as pessoas estão envolvidas mas as pessoas se sentem mais envolvidas, porque é muito fácil num cenário que as decisões são feitas por outros você não internaliza os valores que são apresentados, você siga pela obrigação, as questões tem facticidade mas não tem veracidade, você segue porque é obrigado mas não sabe direito o sentido, elas não são decisões que tomaram parte de você, se você não tomou parte da decisão ela não faz parte de você, você está divorciado dela.

VERA: E você sente esse divórcio nas decisões que são tomadas na escola?

I: Sim, completamente. Todas as partes que...até é engraçado como os agentes enfrentam dificuldades para perceber que estão todos com a sua autonomia restrita. Para os alunos os docentes são os responsáveis pelo seu curso, quando nós sabemos que nossas avaliações, por exemplo, não são definidas por nós, o conteúdo que a gente discute, a maior parte da disciplina são conteúdos que foram feitos pelos coordenadores. Os coordenadores e diretores também tem sua autonomia reduzida, as políticas que eles implantam são medidas que foram colocadas pelos mantenedores, muitas vezes nas reuniões que são discutidas é fácil você perceber a falta de sinceridade dos agentes que tem que defender um posicionamento institucional que eles não acreditam. Então a gente sabe que o diretor tá vendendo um projeto pedagógico que ele discorda; e o aluno, talvez ele perceba quando a gente tá fazendo uma mudança pedagógica em sala de aula que a gente não queria fazer, que a gente defendia outra coisa muito diferente. Alguns alunos percebem isso, alguns professores percebem dos diretores. E isso é muito grave, que você perde um elemento essencial que é o indivíduo acreditar naquilo que ele tá falando. Você está passando políticas que são exteriormente institucionais mas que nenhum dos indivíduos que... realmente envolvidos, acreditam naquela realidade.

VERA: Essa mudança - eu prometo que estou encerrando, eu te prometi que ia ser rápida – mas a verdade eu fiquei na dúvida, que você fala um cenário no qual pode criar...cria um certo descontentamento. Isso tem se refletido em rotatividade de funcionário, de professores?

I: Sim, grande. Na primeira reunião desse ano, antes de começarem as aulas, eu sentei junto com outros 4 professores, a equipe deve ter agora uns 50 ou 60 docentes, é....e a gente sentou ao lado e falamos “nossa, não conhecemos ninguém aqui”. Pessoas que estavam na escola há mais anos já tem essa dificuldade de...já perceberam que tem uma rotatividade grande de docentes. Acho que a rotatividade média agora deve estar em dois a cinco anos. E quando eu entrei praticamente não existiam demissões, me lembro dos primeiros 4 ou 5 anos um professor ter sido demitido, e foi também por problemas gravíssimos então não tinha muito o que fazer. Só que depois foi instituído um modelo de avaliação do docente, parecido com um Ibope, e todos os anos uma dezena de docentes é demitido e outra dezena ou mais pede demissão. Então a rotatividade cresceu muito entre os docentes. Os funcionários e os diretores eles são bem fixos, tem pouca alteração. Um diretor a mais ou outro a menos, no período ela foi bem pequena, mas entre os docentes ela foi muito grande. Tanto que eu não estou há tanto tempo lá, 9 anos numa escola que tem 15..eu já sou atualmente o terceiro docente mais velho em sala de aula. Porque os outros ou foram promovidos ou saíram.

VERA: Mas a maior parte se demitiu oi foi mandada embora?

I: É...dos mais velhos do que eu 50/5..30/30/30. Uns foram promovidos para cargo de direção, uma dezena foi demitida e talvez uns 30, 20 pediram demissão. E um caso bastante grave de, dos melhores docentes terem saído. Quando eu entrei os melhores docentes do colégio, quase todos eles já foram embora, não sobrou quase ninguém da antiga. Então esse é o retrato também dessa mudança, de você trocar o perfil do professor e trocar as regras. Os elementos acabam também sendo alterados, o que funcionava para um professor na década anterior não funciona agora e com as regras mudando a tendência é que você tenha uma nova leva de demissões. Alguns professores estão bem insatisfeitos, houve uma leva agora de docentes no meio do ano que quando houve essas mudanças pedagógicas começaram a enviar currículo para outros colégios porque imaginam que ou vão ser demitidos no final do ano ou não vão querer ficar pra ver no que a escola vai se transformar. Basicamente os que vão ficando são aqueles que tem opções mais restritas ou que não ligam o suficientemente para o caminho que a escola vai. Então o meu copo de cinismo me garante a minha permanência lá.

VERA: Eu espero que a situação melhore...

I: É, hoje a gente teve uma reunião em que apareceram algumas propostas de mudança, pediram algumas sugestões pros docentes, a gente deu uma série, e eles aparentemente escolheram algumas. Mas esse diálogo é tão tosco que as propostas foram apresentadas para alguns docentes, não para outros, e as propostas... não está muito claro se elas são propostas ou políticas, se já definido se isso vai ser feito, quando vai ser feito, por quais turmas, de que forma...tem um professor que tem um calendário, que foi impresso, a gente tá trabalhando com essa informação mas ninguém recebeu um anúncio oficial. Então isso é péssimo também para o canal de diálogo porque você cria incerteza.

VERA: Cria o rádio peão né?

I: É, e ai depois isso cria frustração. Cria frustração porque ai vai passando de orelha pra orelha cada um vai ouvindo um pedaço dessa história e ai quando a política for instituída vai ser diferente do que as pessoas ouviram. Até porque vai ser diferente do que foi apresentado para os docentes; mesmo que seja 100% igual ao que eles apresentaram as pessoas criaram uma expectativa, ouviram versões que não serão condizentes, e isso vai criar desastre e frustração.

VERA: Tudo isso por falta de transparência.

I: Detalhe que uma das mantenedoras é jornalista, e a outra é administradora. Mas são novas, são jovens.

VERA: São filhas do fundador?

I: É, uma teve um pouco de experiência profissional mas falta visão de como funciona uma escola.

VERA: E o fundador se afastou um pouco ou ele continua?

I: O fundador ele ainda vai, ele está na escola, mas ele tá tentando passar a tocha para as filhas. E ele já não e envolvia muito. Quando eu entrei, antes das filhas entrarem no colégio, ele era o fundador mas ele dava um grau de autonomia grandioso para os diretores, os diretores tocavam o barco, praticamente. Ele só definia se expandia no ano que vem, ou se mantinha o número de classes, ou se ia construir um prédio novo ou quando ia construir, mas ele não tinha muitas definições nos projetos pedagógicos. Quando as filhas assumiram, faz praticamente três anos, teve já cinco mudanças pedagógicas, teve quase uma por semestre.

VERA: Elas tiraram a autonomia da direção?

I: Da direção e dos professores. Mais dos professores ainda que da direção. E os alunos nunca tiveram então...

VERA: O contrário da tendência que a gente imaginaria...

I: Não, é...pode ser que esteja começando um movimento de maior espaço e eu estão ouvindo as demandas. Mas esse modo como as demandas foram ouvidas é viciado, porque se o produto é positivo e o processo ainda é viciado o produto pode ser desfeito. Eu prefiro quando o produto é mal feito e o processo não. Que aí você fala que construiu institucionalmente um caminho, a gente ouviu as pessoas. Esse modelo de eu sei o que estou fazendo, pode deixar que eu vou lá e faço é autoritário. Quando ele dá certo ele dá certo por acaso, e quando ele dá errado ele dá muito errado.

VERA: E quando ele dá errado ninguém assume a responsabilidade.

I: É, não fui eu quem definiu isso. É muito fácil ser sabotado, é muito fácil depois ...e a pessoa que assumiu não pode ser responsabilizada, porque vai demitir o proprietário?

VERA: Isso é um problema de escola particular.

I: É. Mas é a regra do jogo. A gente sabe quando a gente assume que a gente tem alguma autonomia que a escola pública não tem...por exemplo eu quero fazer um projeto, uma simulação do Conselho de Segurança da ONU. Tá bom, o que eu quero? Eu quero estrutura, eu quero um mês de aula sobre isso, eu quero ajuda de sei lá o que...eu consigo porque a escola não vai restringir esse tipo de coisa, então eu tenho um apoio para algumas questões institucionais que quero colocar lá – até porque sou um professor velho, eles confiam no meu taco – mas numa escola pública ia ser muito difícil, muito restritivo até pelas condições materiais. Mas tem esse problema, o espaço...até porque tem que lidar com o proprietário.

VERA: Você já pensou em dar aula em escola pública?

I: Ensino superior? Já, mas ensino médio...muitos colegas já deram e as experiências têm sido muito ruins. Acho que eu entrei em escola particular do médio por uma exceção de uma exceção de uma exceção. Não consigo imaginar uma carreira nessa disciplina, não tem como prestar concurso público para uma disciplina que não existe na escola pública. Colegas meus que deram aula parecida na escola pública gostaram muito da experiência, um deles fez um mestrado – ele foi o professor que criou o curso no meu colégio – mas ele foi voluntario na escola pública, era uma matéria opcional e somente os melhores alunos. Não tem espaço para uma carreira, nem com as novas normas, mesmo com Educomunicação não tem muito espaço na escola pública. E tem a questão financeira....eu teria que triplicar minha carga horaria.

VERA: I., muito obrigada. Eu ainda não sei se o questionário vai entrar na pesquisa final, ainda estou na fase exploratória, mas mesmo que entre seu nome não será divulgado. O termo de consentimento pode ser revogado a qualquer momento e quando eu concluir a pesquisa eu te aviso. Obrigada.

ENTREVISTA II

Perfil: M., professora de música em escola da rede pública estadual paulista

Data e local: São Paulo, novembro de 2015

VERA: Obrigada M. por ter vindo, assinado o termo de consentimento. Eu tenho algumas perguntas. Eu fiz um questionário mas a minha ideia é...isso aqui é mais um guia para a gente poder conversar e ver algumas dúvidas que tenho em relação a como foi sua experiência com participação.

Eu queria entender primeiro em que momento você decidiu se tornar docente, como foi essa escolha?

M: Bom, eu sou do interior, sou de Ribeirão Preto, e eu vim para São Paulo para estudar música – bacharelado, fiz licenciatura – e durante a faculdade, em determinado momento eu vi os colegas pesquisando, fazendo iniciação científica, eu estudei na UNESP, e uma orientadora lá da faculdade, uma professora, fez um grande projeto de educação musical nas escolas, então eu resolvi...eu precisava na verdade da bolsa, a verdade é essa. Mas a gente começou, para a bolsa de iniciação científica desse projeto – da Fapesp, tudo aprovado – a pessoa precisava desenvolver algum trabalho dentro da escola pública, que é uma escola do lado da Unesp; então a gente começou a desenvolver esse trabalho, que se chamava “música na escola” e a partir daí eu percebi que eu era muito mais pro caminho da docência que pro caminho do piano, de ser músico, ser pianista, ser concertista, ser um bacharel né. Então nunca mais eu trabalhei como musicista, profissionalmente, sempre fui na área de educação musical.

VERA: Então você, desde o início, a partir desse projeto resolveu seguir a docência?

M: Sim, e só fiz isso desde então. Não trabalhei profissionalmente com música, só com educação musical.

VERA: E há quanto tempo você dá aula?

M: Olha, se for contar desde esse projeto, desde 2001. Mas eu já tinha dado aula algumas vezes antes, então faz em torno de mais de 15 anos que estou trabalhando com isso, docência musical, ensinando música.

VERA: Normalmente você trabalha em instituições privadas ou públicas? Como tem sido sua experiência?

M: Sempre nas duas, os dois tipos. É, desde que eu me formei eu trabalhei na prefeitura, no CEUs, com oficinas de educação musical, Depois eu passei um tempo na Venezuela numa

escola que era particular, e depois que eu voltei eu comecei a dar aula na casa de pessoas, particular, e em escolas particulares também, pra ensino infantil e ensino fundamental. E há cinco anos eu venho dando aula na escola técnica, na CETEC, preste um concurso eu passei lá, e lá é uma escola pública mas dou aula também para outras, universidades, a UFSCAR que é pública, eu fico indo pra lá e pra cá. Nunca fiquei só na particular nem só na pública.

VERA: E na CETEC você dá aula desde quando?

M: Há 5 anos, eu entrei 2010 lá.

VERA: A ETEC vai até...ela é principalmente ensino médio?

M: A ETEC tem curso a partir de 15 anos de idade mais ou menos, alunos a partir do segundo ano do EM, aí eles escolhem. Na minha escola não tem ensino médio, por exemplo, só tem os cursos técnicos ainda. Agora eles estão voltando a misturar os dois mas já faz muitos anos que só tem ensino técnico ou médio, tem escolas que atende as duas coisas mas uma é à tarde e a outra é de manhã.

VERA: Eu estudei numa escola que era assim, de manhã ensino médio...

M: integral?

VERA: Mas eram cursos separados.

M: Sim, você pode estudar ou em um ou em outro.

VERA: mas na sua escola atual é separado?

M: Na minha escola atual é só técnico, não tem ensino médio.

VERA: Então a pessoa entra, ela...

M: Ela está estudando em outra escola no segundo ano, ou ela já se formou, o que o pessoal fala o subsequente e o concomitante. Então ela pode estudar concomitantemente com o ensino médio em outra escola ou fazer só a ETEC.

VERA: Então o perfil dos seus alunos eles vão lá já....tem um curso de eletrônica, mecatrônica...

M: Na nossa escola só tem artes. Tem canto, desenho, dança, processo fotográfico, paisagismo, design de interiores.

VERA: Onde que fica?

M: No Carandiru, onde era o presídio.

VERA: Ah, é. Nossa que legal.

M: É legal lá, é bem gostoso.

VERA: Que a Cintia tinha comentado que você dava aula de artes, mas achei que era uma unidade que era misturada.

M: Não, nossa unidade é só de arte. Até porque...por isso que te falei que não se entra no seu perfil, porque eu nunca dei aula de artes, na grade normal, minha aula sempre foi uma aula extra de música. Mesmo no ensino fundamental, eu dei aula numa particular que eu tava trabalhando, eu dava aula de música, não era aula de artes.

VERA: Qual a idade média dos seus alunos?

M: A partir de 14 anos. Tem pessoas de 60; tem aluno agora que deve ter uns 50, 60 anos, já tive aluno até mais velho. A média é de, vai, vamos colocar de 15 a 30. É bem amplo; por exemplo eu tenho alunos de dança que são professores de academia e vão lá fazer o curso para ter o curso técnico. Tem o pessoal que está estudando música para entrar no vestibular, então tem um perfil bastante variado, bem amplo.

VERA: Qual é o tamanho das turmas, normalmente?

M: As turmas tem trinta alunos. E tem uma desistência, ne, ao longo do curso. O curso dura um ano e meio e eles estudam todos os dias, das 08h00 ao meio dia e meia, dá uma as 18h, quatro horas e meia de aula. A gente começa com trinta e termina com quinze, dezesseis pessoas. É do Centro Paula Souza em geral, a nossa evasão até caiu muito, mas tem sala que chega a 80% de evasão dos alunos, e aí eles vão fechando alguns cursos, aí abre de novo, vai reformulando a grade, a gente tem um trabalho de renovação da grade a cada dois anos para segurar o curso.

VERA: Mas a escola é muito grande? Quantas pessoas estudam lá?

M: A gente tem de manhã, eu acho, uns 600 alunos, tem bastante gente, não é uma escola pequenininha, tem um bom uso do espaço, não tem espaço sobrando. Mas à noite tem mais alunos, bastante gente.

VERA: Na escola então, o perfil também, a idade, o perfil etário....tem pais envolvidos na escola, ou os alunos são mais independentes e você não tem contato com eles?

M: Eles são bem mais independentes. Mesmo os menores de idade, poucos aparecem com os pais, assim sabe para fazer matrícula. É raro ver um pai de aluno por lá. Agora a gente está com uma orientadora profissional e ela tem chamados alunos menor de idade, para conhecer esse público dentro da escola, porque o nosso perfil é de maior de idade, mas tem vários menores também, então ela tá chamando um por um pra conhecer pra conversar, pra saber quem são os adolescentes, se a gente tem algum problema com eles, eles tem problema de relacionamento com os mais velhos, as vezes, dependendo da turma, porque o aprendizado deles é bem diferente, principalmente na música, as vezes quem é mais novo tá no conhecimento e quem é mais velho tem mais dificuldade, e aí chegou a ter alguns atritos. Mas

no geral pouco, o problema é pequeno, nesse sentido. Mas não tem muita participação dos pais.

VERA: Mas vocês tem por exemplo, na escola, há instancias de participação oficial – conselhos, representações?

M: Tem o conselho de escolas mas na verdade assim eu nunca vi essa reunião. Não sei se ela já aconteceu uma ou duas vezes...mas é raro. É que nossa escola é nova, também, ela é relativamente nova com 6 ou 7 anos, eu entrei quando abriu, então as coisas estão se instituindo. Agora a APM é mais afirmada, mas também quem participa mais do que os pais são os alunos mais velhos, ou ex-alunos, que às vezes querem participação. Ou, tipo, a gente tinha uma aluno que a filha dela também estudava la, então ela entrava como aluna e APM. Então acontece essas coisas.

VERA: Mas você sente que o processo para entrar na APM ou no Conselho ele é transparente?

M: Sim, o diretor atual também está fazendo um grande esforço para explicar, chamar os alunos para a escola, porque acho que foi um processo que foi sendo construído na escola, da gente trocar essas informações. Parece que ele quer formalizar um pouquinho essa parte dos alunos, e da comunidade em geral. Ontem mesmo a gente teve um evento e ele possibilitou a participação de pessoas da comunidade. Então teve de um lado a Uni Santana, a gente convidou todos e como eu já trabalhei lá eu chamei todos, a comunidade para participar e foi muito legal. Mesmo as pessoas que não tem relação com os professores mas em relação com quem participa da oficina pergunta se poder vir.

VERA: Tem uma ligação com o bairro no qual está inserido, ou é mais distante?

M: Olha, a maioria dos alunos não são do bairro, são de longe, Eu tenho aluno de Poá, Mauá, e a gente está na zona norte. Tanto que alguns alunos não puderam ir ontem porque “professora eu moro em Carapicuíba” até porque as escolas que tem curso gratuito de música. Os alunos fazem um mega esforço para irem, alunos de Arujá, que vem de bem longe pra estudar com a gente. Tem uma aluna de Santos(12h10)

VERA: Ela vem todo dia?

M: Ela vem pra São Paulo todo dia.

VERA: É bem rara essa oferta ne?

M: É, é raro, é concorrido. 4 dos nossos cursos estão entre os mais concorridos entre as ETECs do Estado inteiro. Entre os 10mais concorridos....é legal e não é, porque mostra bem a realidade, não tem curso de artes no Estado.

VERA: Não tem mas ao mesmo tempo é bom porque vocês...é...eu não...eu

M: É bom que a gente fica feliz, mostra que nosso trabalho é reconhecido.

VERA:... mostra que tem uma demanda então eu imagino que ajude a abrir espaço para outras unidades. Porque é uma demanda meio reprimida também ne?

M: É, a gente tem, a demanda existe, sabe, mas não tem investimento em cultura. Os alunos estão ávidos por, por fazer aula! E é bem esse perfil, aluno adulto não tem aula de música, não tem onde fazer, a não ser que ele pague. Nenhuma das escolas gratuitas aqui de São Paulo aceitam adultos, elas aceitam adolescentes que já tocam bem. Se você for pesquisar na escola municipal de música ou na EMESP, que é do Estado, as duas você precisa fazer uma prova grande, na ETEC a gente aceita pessoas que não sabem música, que cantam um pouco, gostam de música mas que querem aprender.

VERA: Mas música é uma parte nova, um bom sinal que eles criaram e talvez agora...melhor do que antes

M: Melhor que nada, com certeza.

VERA: No contexto da participação, você falou bastante da APM, que os alunos participam. O Conselho você sente então que é mais uma instituição formal?

M: É...tá..tá no PPG da escola, no plano, mas ainda tem uma dificuldade da participação dos pais, acho que mesmo pelo nosso perfil, sabe? Porque é uma coisa que o aluno busca porque ele quer, o pai já confia que ele vai lá sozinho, mora muito longe, não é uma escola em que os pais estão presentes, isso é fato. A gente não vê participação dos pais.

VERA: No conselho?

M: No conselho e na escola como um todo. Por exemplo, nos eventos, é raro ver comunidade.

VERA: Mas você sente os funcionários, os alunos, eles participam do conselho, mostram interesse no conselho? Porque você mesma falou que nunca viu..

M: De verdade eu desconheço, se eu te falar que já fui numa reunião de conselho de escola...

VERA: você nunca participou de nenhum conselho, de nenhuma escola?

M: Não...ah, tem uma coisa legal, um conselho que participei uma vez, naquela escola que te falei, a Campos Salles. Quando eu entrei para dar aula – eu ia dar aula numa oficina, de sábado – ele me chamou para ir numa reunião do conselho, pra me apresentar pra comunidade. Depois também me falaram “ bom, ele também fez isso pra que saibam quem é você dentro da comunidade, entendeu? Pra não correr risco de violência, pra não acharem que você é uma pessoa estranha lá dentro de Heliópolis, que é perigoso”. Mas foi muito

interessante ver os pais lá, de ver ele me apresentando e discutindo a situação com os pais, que é uma coisa que eu não vejo na minha escola, não tem.

VERA: Você participou de várias reuniões ou só dessa?

M: Da primeira, é, só a de apresentação. Mas eu sei que é uma coisa que acontece na escola, eu li coisas depois e sei que os alunos, por exemplo, decidem as coisas da escola, os pais decidem, os pais vão lá ajudar a fazer. E na ETEC a gente não tem esse perfil, não tem.

VERA: Mas você sente que a gestão da ETEC é transparente? Por exemplo, partindo um pressuposto um conselho às vezes se envolve muito em prestação de contas...até que ponto num contexto em que o conselho não seja tão atuante você tem essa transparência, essa responsabilidade por parte do gestor da ETEC?

M: É pouco, pra falar a verdade. Não acho que não seja transparente mas tem poucos desses momentos de entregar a informação. Acho que se eu for lá pro meu diretor, conversar com ele e perguntar o que está acontecendo ele vai falar numa boa. Como a gente sabe; por exemplo, ele tem falado nessas reuniões com os alunos, que eu não diria que é aberta a comunidade, mas com os alunos, a respeito das contas da casa, das dificuldades que ele tem em fazer algumas reformas, em comprar papel higiênico por exemplo, ele tá levando pros alunos, porque os alunos estão sofrendo as consequências disso também, da diminuição de verba, da pouca verba, de hora-aula pros coordenadores (...) o governo do Estado cortou um monte de horas então ele abriu isso pros alunos numa boa. Então nesse sentido eu acredito que exista uma transparência, o que eu acredito é que falte são reuniões com a comunidade escolar mas aí tem muito a ver com o perfil da escola, então a dificuldade de encontrar com (..) é essa. Eu tenho alunos que moram muito longe, mal tem dinheiro para eles virem para a aula, então os pais não vão lá pra ter uma reunião com o diretor.

VERA: É difícil mesmo ter a participação quando não moram perto...

M: O público mesmo de lá da zona norte é pouquíssimo.

VERA: em relação a diretoria – docentes, as reuniões com professores..?

M: Sim, ele tem reunião com a gente semestrais, reuniões de organização, finalização de semestre, e depois no começo do semestre tem outra, duas reuniões bem importantes pedagógicas, mas ao longo do semestre ele faz essas reuniões mensais com os alunos e a gente é também convidado a participar, a discutir. Sinto que a gestão está funcionando, melhor do que em outros lugares que dei aula, que nunca teve uma reunião pedagógica.

VERA: Você não sabia o que acontecia.

M: Não sabia. As vezes eles reúnem um pequeno conselho e aí repassa as informações, ou não repassa. Você fica sem saber no lugar que dá aula qual que é a linha filosófica. Lá na nossa escola a gente tem claro o que a gente quer, nosso plano político, tem a mão dos coordenadores, com os professores. Então as informações são mais...elas vão passando. Eu mesma, eu não gostava de dar aula lá, até uns anos atrás, não tinha um contato muitoclaro com a escola, principalmente pelo valor salarial, que é muito baixo, o valor da hora-aula no Estado, então eu sempre trabalhei em outros lugares e lá eu dava bem pouquinho, só porque eu gostava do vínculo, e agora eu mudei; eu desfiz dos outros trabalhos e agora to só lá, to lá e com alguns particulares. Então alguma coisa na gestão mudou que me agrada estar naquele ambiente, mesmo com salário ainda bem defasado.

VERA: Mas nisso mudou o gestor ou é o mesmo?

M Mudou a gestora também. A gestora foi bem complicada, a escola foi pensada pela minha orientadora, do mestrado, a orientadora pela qual eu comecei a dar aula, lá na faculdade. Ela era uma professora bem reconhecida da área e o governo do Estado a convidou para elaborar os cursos da ETEC e aí ela elaborou mas ela não podia assumir como direção porque ela já era contratada da Unesp, e ela era, tava se aposentando ainda na época. E bom, eles colocaram uma outra gestora, que era uma professora de artes, também bastante reconhecida no Centro Paula Souza, ela ficou uns 4, 5 anos, e agora está com outro gestor, que era nosso professor também, ele era da casa, está desde o começo. Então acho que ele conhece bem a escola, ele era o coordenador pedagógico, ele que tava sempre ali né, e ela foi assumir outro cargo, e essa mudança foi bem benéfica, bem produtiva, e a escola foi trilhando outro caminho.

VERA: E agora tem um clima melhor entre os professores, direção..

M: Sim, temos nossos problemas como qualquer escola mas sinto que está um bom clima de trabalho, que a gente também se conhece melhor, sabe como o outro pensa.

VERA: Tem muita rotatividade entre os professores ou é uma equipe estável.

M: É uma equipe bastante estável até, porque é concursado, poucos professores saem. Dos que estão agora todos são concursados, devem ter dois ou três que não são concursados, que estão em período transitório, como a gente fala indeterminado, mas a maioria é determinado, é professor que entrou em 2008, 2009, 2010.

VERA: O Projeto político pedagógico, ele foi feito em parceria? Como ele foi feito?

M: O diretor abriu para a gente. Confesso que poucos colegas abriram o arquivo para ver o que que era, mas ele deu um prazo pra gente olhar reescrever(..) eu mesma, eu olhei o projeto político pedagógico - porque eu fiz uma licenciatura pelo Centro Paula Souza e uma das

tarefas era olhar o projeto político pedagógico da minha escola - mas eu vi que tem muito a mão dos coordenadores lá, que também são professores, que reflete muito do que estamos fazendo na escola, mas é aberto, é aberto (22h20)

VERA: E você sente que essa abertura, você sente que tem algum impacto em como os professores veem o projeto, ou você sente que teria dado na mesma se não tivesse sido aberto?

M: Não...de uns anos pra cá por exemplo eu sinto que tem muito mais projeto extra-curricular, na maioria das vezes partindo dos coordenadores, mas não é que parte só deles, os professores dão ideias, a gente troca opiniões. A gente tem feito reunião só com os coordenadores, coisa que antes a gente não fazia também. Então por exemplo eu tive uma reunião no começo do semestre com meu coordenador de canto e de regência e dei a ideia da gente fazer um festival da canção, que é mais destacado, e aí rolou o festival; esse semestre a gente falou “vamos fazer um encontro de música vocal e corporal” aí eu, por exemplo, eu que organizei, não é uma coisa que meu coordenador organizou. Ele falou “ah, eu não consigo fazer, to com muita coisa não vou dar conta, você faz?” então tem essa possibilidade de nós professores propormos coisas também, e isso está dentro do projeto político pedagógico. (interrompido, barulho de fundo) Coloca evento que já são eventos anuais.

VERA: Mas essa...por exemplo, você sugeriu e ele aceitou. Como que é feito esse processo, é ele que vai decidir ou isso vai para uma votação, por consenso...?

M: Em geral eles aceitam bem as coisas que a gente propõe.

VERA: E a questão de verba, por exemplo?

M: Não tem verba. Se eu aceito trabalhar de graça então eles aceitam. Tem uma possibilidade, que é bem difícil de conseguir, que é uma que se chama HAE – Hora de Atividade Extracurricular, uma coisa assim. Você como professor pode propor um projeto e.. mas aí tem que ir lá pro Centro Paula Souza, não é nem meu diretor...no geral o diretor vê se é cabível ou não, mas ele manda, porque no geral é muito difícil, por que eles não querem pagar. Eles diminuíram as horas dos coordenadores, então muitas das nossas ideias, dos nossos projetos, a gente faz gratuitamente, voluntário. Atua como comunidade mesmo, estou trazendo comunidade para a escola e atuo em um projeto sem ganhar nada.

VERA: Um projeto maior de escola..

M: A gente acredita bastante no que a gente faz na escola...a gente gosta de lá. Então acaba trabalhando de graça pra eles, não ganha hora extra. Ontem fui trabalhar das sete às onze horas, receber convidado, organizar, e não ganhei nada por isso.

VERA: É que chega uma hora...bem, pelo menos eu imagino que tenha sido isso, que chega uma hora que entra um comprometimento maior, um carinho maior, e aí ultrapassa a questão salarial.

M: Ultrapassa a questão salarial, se eu vou receber ou não. É uma pena porque eu gostaria de ser bem paga pelo que eu faço, porque eu faço um trabalho que eu acredito bastante, é....mas se não tem o dinheiro eu vou fazer assim mesmo, porque sei que é importante pros meus alunos.

VERA: E eles se engajam bem?

M: Eles adoraram, foi muito legal. Tivemos umas 100, 150 pessoas tocando junto, e eles escrevem depois “ai, foi lindo o evento, puxa obrigada por nos proporcionar isso”. Vem a pessoa top de graça, ontem os convidados vieram de graça, não ganharam nenhum cache. Faz uma diferença na formação deles, um ano e meio é muito curto pra música.

VERA: Parabéns pela iniciativa. Como você avalia, de um modo geral, a sua experiência com maior autonomia...bom acho que um pouco você já respondeu com essa paixão maior pela escola. Mas de um modo geral qual o impacto que você sente na sua relação com os alunos?

M: É bem diferente quando eu to mais engajada. Eu to muito mais contente, to mais horas lá dentro, então consigo realizar um trabalho mais efetivo, consigo estar em contato com eles, muito maior também. É uma pena que professor ganhe tão pouco, porque se ele ganhasse mais e pudesse ficar mais horas na escola ia ter mais participação dele, e ele ia chamar a comunidade pra participar, sabe? Desse evento que a gente fez ontem eu chamei todos os meus amigos, todo mundo que eu conheço, não só meus alunos pra participar. Mas é muito difícil quando você não tem o apoio do outro lado. Ontem eu comprei banana pra levar pros convidados, sabe. A gente tinha, por meio da APM, a tia da cantina ia servir um lanche, legal, mas falei “meu, os caras merecem uma frutinha, uma coisa melhor” e comprei do meu bolso, entendeu. Assim, você entrega bastante pra escola mas sente a falta de reconhecimento também, como profissional. Porque você não é amigo ali, você está trabalhando e é um lugar que eu queria poder dedicar 100% das minhas horas, não vinte horas semanais.

VERA: Aí tem que ter um outro trabalho pra complementar?

M: Tem que ter um outro trabalho pra complementar. Eu falo que ali é meu trabalho voluntário, que eu sou meio Robin Hood: eu ganho dos ricos e levo lá pra galera que não tem grana pra fazer música. E é isso.

VERA: É, o ideal de um lugar que você ame e que te pague.

M: Eu gosto dos outros também, mas é bem uma troca mesmo que a gente faz.

VERA: Acho que é isso. Acho interessante ver como a experiência acontece em uma escola pequena - não pequena, mas nova. Porque muitas das perguntas que eu estava fazendo são justamente pensando em uma escola que está estabelecida, e é interessante ver que mesmo num período curto, não estando tão estruturados, vocês já tiveram essa mudança em gestão, em transparência.

M: Com certeza, e muito.

VERA: Eu queria te visitar na verdade!

M: Eu te convido, porque a gente faz muita coisa legal.

ENTREVISTA III

Perfil: Professor, rede pública estadual, cidade de São Paulo

VERA: Primeiro de tudo eu queria te agradecer de novo por ter aceitado, por estar aqui... Eu lembro que a gente conversou rapidamente sobre o tema da minha pesquisa, mas caso houver dúvida, o meu projeto tem algumas coisas nele ainda que vão mudar. Eu estou adaptando o projeto, mudando o foco dependendo do que eu ouvir de vocês, de quem é professor, diretor, e também pensando no que vale a pena fazer o projeto. A princípio o que eu vou... Meu interesse é entender o impacto da participação (0:34) na instituição escolar. Agora, se existe impacto, se não existe, se é positivo, se é negativo, isso é uma coisa que eu considero aberto (...) eu não sei o que acontece. Eu tenho ouvido coisas diferentes, então achei que seria legal fazer algumas entrevistas iniciais antes de ir pro centro do meu projeto. Pra isso, eu tenho algumas perguntas, assim, um pouquinho estruturadas, mas a gente vai conversando e sinta-se à vontade pra me interromper a qualquer momento quando eu estiver fazendo pergunta, se for alguma coisa confusa. Eu vou anotar algumas coisas, mas a gente vai mais conversar, eu acho. Porque assim fica gravado. Eu acho que funciona melhor assim. Eu acho mais natural. Pra mim é interessante primeiro entender um pouco do seu perfil como profissional. Então nesse sentido eu queria entender em que momento você decidiu que você ia ser docente?

PROFESSOR I: Bom, eu decidi... Fiz a escolha pela profissão quando eu percebi que eu tinha uma capacidade de articulação e de diálogo com clientes de uma livraria e sebo do centro de São Paulo. Então... eu trabalhei em três livrarias durante cerca de dez anos, e ali eu – eu lia de *tudo* – e passava informação sobre aquilo que eu lia para parte dos clientes. E daí eu fiz a escolha pela carreira docente. Sempre eu quis atuar como professor... por ideologia, na escola

pública, mas também ainda penso em atuar como professor universitário, ou seja, professor na universidade, que fica fazendo pesquisa paralelamente ao exercício docente na universidade. Então... esse, na verdade, é meu foco e meu ideal. Parte desse ideal já se concretizou com o serviço público como professor. Porém, eu estou caminhando – entretanto eu estou caminhando, né, pra poder ser um professor de universidade, aonde eu também vou ter maior espaço para pesquisa e etcetera.

VERA: E há quanto tempo que você é professor?

PROFESSOR I: Eu sou professor há quatro anos.

VERA: Sempre em escola pública ou também teve experiência em –

PROFESSOR I: Sempre em escola pública.

VERA: Sempre na mesma escola ou você já trabalhou em algumas?

PROFESSOR I: Não. Eu dei aula na Escola Irene Branco da Silva, dei aula na Escola Nossa Senhora da Penha e estou há três anos na Escola Estadual Gabriel Ortiz. Como eu entrei como professor contratado, então teve momentos que eu lecionei em duas escolas de forma simultânea. No Gabriel Ortiz eu me efetivei como professor. Teve concurso há dois anos e aí eu tive a graça de Deus e também esforço pessoal de ter passado em primeiro lugar na Diretoria Leste 1. E daí eu escolhi lá, porque quando você – dependendo da sua colocação, você tem a maior possibilidade de escolha, né. Você tem um leque de escolhas e eu escolhi lá porque eu já estava lá, e aí fiquei por lá mesmo.

VERA: Que legal. E todas as escolas são da rede estadual ou alguma é da rede municipal?

PROFESSOR I: Não, todas estadual, haja vista que na rede municipal há pouquíssimas escolas de ensino médio. Salvo engano, há apenas cinco escolas, enfim... Não tenho o número exato pra te dar, mas não passa dos números... dos dedos de uma mão. Cinco no máximo, eu acredito. Então é só na estadual porque eu sou professor de sociologia, né. Se talvez eu fosse professor de história, eu acho que eu conseguiria dar aula aí pro ensino fundamental, na rede municipal, mas como professor de sociologia, eu só posso dar aula no ensino médio.

VERA: Qual que é a idade média dos seus alunos? Quinze, dezesseis?

PROFESSOR I: Então... idade média. A média eu não vou saber calcular, mas é dentre catorze a... Entre catorze a vinte anos de idade.

VERA: Ah, tá. Tem um pessoal que está...

PROFESSOR I: Tem. Catorze a vinte anos.

VERA: E qual que é o tamanho das turmas? São turmas muito grandes?

PROFESSOR I: São. São turmas... São salas lotadas, cheias. Apesar que há um... houve um decréscimo no número de alunos com o decorrer dos anos. Então, quando eu comecei a dar aula, eu percebi que havia muitos alunos; e hoje, em comparação com o meu início, hoje eu vejo que já não há tanto aluno assim, que houve uma diminuição. E teve um dos números da escola, principalmente essa em que eu estou agora, realmente houve uma diminuição de alunos... Provavelmente por conta da região e outros fatores sociais, econômicos, escolhas dos casais, escolha das mulheres, que houve essa queda no número de alunos, né. Inclusive, é um dos questionamentos que a gente faz com relação à escola de tempo integral, né. Porque ainda nós temos uma quantidade razoável – uma quantidade razoável, não – uma quantidade *importante* de alunos. E aonde que nós colocaríamos esses alunos se nós tivéssemos escola de tempo integral? Porém, com essa queda do número de alunos, provavelmente daqui a alguns anos isso se torne uma realidade. Mas eu acho que ainda assim será uma realidade distante do contexto das regiões mais periféricas, porque onde eu dou aula é uma região um pouco mais centralizada, né, que fica ali na Penha de França. Então Penha de França é uma região um pouco mais próxima do centro, mas se nós pegarmos aí de Itaquera pra trás, um pouco mais, né... Itaquera, Guaianazes, Cidade Tiradentes... Aí o número de alunos, inclusive é bem maior. Inclusive, quando eu prestei o concurso, uma das coisas dos meus colegas que fizeram outras faculdades – eu fiz Escola de Sociologia e Política, mas eu tenho colegas que fizeram a própria USP – eles disseram que seria interessante escolher uma região um pouco mais descentralizada, que sempre teria aluno e não faltaria aula, mas eu acabei escolhendo essa região.

VERA: E a maioria dos alunos, do que você sabe, eles moram próximos à escola ou eles vêm de lugares mais distantes pra poder assistir aula?

PROFESSOR I: Então, existe uma política no Estado, salvo engano de dois anos – esses dados não são dados concretos, eu gostaria que você fosse atrás tanto do número de escolas de ensino médio da prefeitura quanto a essa política do Estado, da Secretaria da Educação né, do Estado de São Paulo – de que o aluno, ele deve estudar na sua comunidade, na região onde ele mora, mas por conta das condições precárias de parte desses alunos – condições precárias essas que eu já enfrentei, porque eu nasci e cresci na Cohab 2 de Itaquera e eu tinha colegas que estudavam longe daquela região, por conta da precariedade das escolas... A escola é um contexto, a escola não é formada só por professores, e aí acontece que se você tem um conjunto de alunos que não tem acesso a bens culturais, ou não conseguem, portanto, se desenvolver para além dos muros da escola, o ambiente escolar se torna um pouco mais difícil

em termos de aprendizagem, de crescimento... O ambiente escolar se torna um pouco mais violento, né. Eu, porque eu fazia capoeira na época, a escola toda queria brigar comigo e eu vivia apanhando. E essa realidade ainda se repete hoje, né. Ela, na verdade, ela está aí presente. Os alunos do Gabriel Ortiz, que é a escola que eu dou aula, eles vêm de outras regiões e muitos deles mentem o CEP, né...

VERA: Pra poder entrar naquela escola que é melhor...

PROFESSOR I: Pra poder entrar naquela escola que é melhor, né. Um desejo, às vezes, do pai, da mãe. Então são poucos alunos – eu não tenho um número estatístico, não tenho um número exato – mas tenho uma conversa com os alunos: todos eles pegam ônibus, praticamente. Eu tenho cerca de 750 alunos esse ano.

VERA: Seus?

PROFESSOR I: *Meus* alunos. Eu dou aula para o primeiro ano e terceiro ano do ensino médio. Então desde quando eu comecei dar aula no Gabriel Ortiz, meus alunos falam que pegam ônibus, que precisam se locomover. Isso demonstra que, de fato, eles não moram ao redor da escola.

VERA: Mas você acredita que apesar de os alunos, uma parte deles não ser da comunidade, você sente que a comunidade é envolvida na escola? Que a comunidade participa da escola?

PROFESSOR I: Então, a participação é na reunião de pais. Mesmo assim, muitos pais faltam. A comunidade não tem tanto envolvimento assim com a escola. O envolvimento é mais burocrático, né, em termos de saber se o filho tá indo – é pragmático. Pragmático e burocrático. Burocrático porque tem que assinar papeis. E pragmático porque tem que verificar se o filho está indo na escola, as notas que ele está tirando e se ele vai passar de ano. É isso. São poucos pais que participam da vida escolar. Pouquíssimos pais participam da vida escolar no sentido de estar ali presente, sempre conversando com o professor. Mesmo assim esses (trecho inaudível) nas reuniões.

VERA: Nas reuniões de pais e mestres.

PROFESSOR I: Nas reuniões de pais e mestres. Exato.

VERA: Mas tem conselho escolar bem estruturado? Um conselho formal na escola?

PROFESSOR I: Então... conselho formal há, mas o conselho só se reúne realmente quando é pra resolver casos de conflito. Por exemplo, o aluno que foi e tirou sangue do outro. Aí o conselho se reúne pra verificar se esse aluno, convém que ele continue na escola ou que ele seja transferido. O conselho não se reúne pra discutir sobre as finanças da escola, ou o que deve ser feito, o que será bom, qual a melhor escolha com a verba encaminhada, né, qual será

a melhor escolha pra escola com relação aos gastos, né – que inclui as verbas encaminhadas pelo governo. Então não tem um conselho assim ativo. Não. E aparentemente a comunidade escolar, seja interna, no campo da gestão da escola, pedagógica, direção, assim como os pais, ou seja, os alunos, etecetera, eles veem isso como um certo empecilho, um impeditivo pras coisas andarem. O que eu estou querendo dizer é que ninguém quer tanto trabalho. As pessoas querem resolver de forma mais prática. Você discutir o que vai fazer com dez reais, cinquenta, mil, com outras pessoas, isso implica conflito. Isso implica ideias, ideologias, crenças, gostos e aí a decisão, ela se torna mais demorada. Então eu acho que houve uma certa associação não tão consciente, mas mais uma inconsciente, porque ela não está teorizada, ou ela não se transforma em palavras, mas sim em ações espontâneas de que a eficiência e a efetividade da gestão escolar se dá dentro de uma lógica mais tradicional, menos deliberativa.

VERA: Mas você acredita que essa visão parte dos pais, ou é de ambos? Dos professores, dos diretores, de todo mundo envolvido? De onde você sente que vem essa aversão, digamos assim, do conselho?

PROFESSOR I: Eu vou pegar por algumas experiências. Então vamos pegar quando eu vou dar advertência ou suspensão para um aluno. Eu preciso chamar o pai e a mãe. Uma das preocupações dos alunos, quando vão tomar alguma advertência, vão ter que assinar alguma advertência, é que os pais não poderão ir. Então “pelo amor de Deus, meu pai não tem condição de ir.” E realmente o pai às vezes acaba demorando pra ir até a escola. Os pais trabalham, os pais ficam nos afazeres domésticos, enfim... com as necessidades pessoais. Tanto trabalho, casa, etecetera. Eu acredito que os pais não gostariam que fosse assim, talvez. Isso implicaria um envolvimento maior e um tempo investido naquele projeto – um projeto pedagógico que envolve a família. Eu acho que os pais não... Por outro lado eu também acho, penso que é mais seguro que os pais estejam um pouco distantes.

VERA: Por quê?

PROFESSOR I: É mais seguro porque eu acho que os pais mais envolvidos, eles questionariam mais. Então o grau de envolvimento, ele seria um fator determinante no nível de questionamento de todas as ações dos profissionais da educação. Dos professores, do diretor, do coordenador pedagógico, e etecetera. Então acredito que também há – eu não digo no Gabriel Ortiz, eu estou falando, digo em todas as escolas, pelo menos por aquilo que eu conversei com alguns professores – há também uma certa acomodação a essa situação, porque você não vai ter um pai e mãe num sentido mais, não tão usual, enchendo o saco todo dia. Então eu acho que não é trivial. A preocupação não é trivial, mas eu penso que essa

“encheção de saco” – abre aspas e feche aspas, né, “encheção de saco” – ela poderia ser equacionada pela própria maturação do nível de participação. Só que eu acho que nós não temos essa cultura.

VERA: Mas houve tentativas de, por exemplo, nessa escola (,,), houve alguma tentativa de (,,) participação, de ter reuniões frequentes do conselho?

PROFESSOR I: Na escola que eu trabalho, não. Teve muita reunião do conselho, mas pra resolver problemas de conflito. Então isso teve.

VERA: Chamado pelo diretor da escola?

PROFESSOR I: Pelo diretor – pela diretora da escola. Mas a nível de... pra escolher o que deve ser feito e o que não deve, isso de certo modo é mais centralizado. Isso não é uma questão também assim de envolvimento da comunidade escolar. Quando eu penso em comunidade, eu penso em comunidade escolar só das pessoas, dos pais. A comunidade escolar envolve, eu acredito que, desde o faxineiro até o diretor. Então, quer dizer, também. *Também*. E não somente os pais, e mães, enfim – depende, né – dos alunos. Também há uma participação limitada dos próprios profissionais da educação. As decisões, elas ficam mais alocadas à gestão mesmo, na escola, em termos de administração, mesmo. Eu acho que se confunde um pouco essa lógica de administração de empresa. O diretor tomando decisão, o coordenador pedagógico tomando decisão. E eu não sei, porque geralmente são diretores, profissionais que estão à frente do trabalho da parte administrativa, que têm alguma experiência. Eu já ouvi, não da minha escola, mas eu já ouvi uma diretora sendo contra a escola da família. Porque geralmente quem vai –segundo esta diretora – para a escola não são os pais ou os alunos. Há um número reduzido aí, de alunos e de pais. Quem vai mais é o pessoal da comunidade que quer uma baderna. Que quer usar droga, que quer acabar depredando o espaço, e aí você não consegue responsabilizar essas pessoas, ou culpabilizar essas pessoas, então quem é responsabilizado é quem tá ali usando o espaço que foi designado pela direção. Essa cultura organizacional, essa forma de se relacionar com o meio que a escola encontrou, ela tem muito a ver, também eu acredito, com a vivência desses administradores e prováveis gestores, e não somente com o fato de que eles não querem uma comunidade atuante ou uma escolha social legítima para aquilo que será feito, com que custos financeiros e materiais da escola, ou com o plano pedagógico e etcetera. Acho que não é bem isso. É mais uma questão de preservação. Então quando eu falei “segurança” anteriormente, eu substituo a palavra segurança por preservação. Tinha uma necessidade de preservação. Porque se acredita que esse nível de participação vai bagunçar as coisas. Vai tornar a gestão menos

efetiva e eficiente. Então é uma forma de preservar aquele espaço, ou o trabalho que tá sendo feito naquele espaço. Eu percebo isso.

VERA: Mas você acha que a gestão é boa? Se é um pouco mais feita pelo gestor, por um diretor, um administrador, sente que a escola é bem gerida desse jeito?

PROFESSOR I: Sinto. Em termos de produção, a escola é bem gerida, porque ela consegue atingir as metas. Ela consegue ter boas notas nos sistemas de avaliação. Então se for por esse lado, é. Agora a escola que eu dei aula, o Nossa Senhora da Penha, salvo engano, no ENEM, ela ficou em décimo sexto lugar das escolas públicas do Estado. E ela também segue esse mesmo modelo do Gabriel Ortiz. Em termos de resultado, parece que é o que dá resultado, e os administradores ou gestores – seja dirigentes, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos – não querem arriscar. Porque quando você muda o modelo de gestão, é um risco. O que eu acho que é pertinente. Porém, deve-se correr o risco em alguma medida. Eu penso que deve-se conservar aquilo que foi feito de bom e tentar ter mudanças graduais, a fim de ter resultados melhores, mesmo. Eu acho que nós poderíamos ter resultados melhores com outras formas de gestão.

VERA: Quais outras formas que você gostaria de ver?

PROFESSOR I: A própria gestão democrática, que é o que você tá estudando, né. Seria interessante um envolvimento maior dos pais. Um envolvimento maior da família. Eu não gosto muito – não sei se é por conta da minha ideologia política, eu sou conservador – eu não gosto muito dessa coisa do Estado ficar arbitrando na vida dos indivíduos e das famílias. Talvez se as famílias participassem mais, esse nível de arbitrariedade seria menor. Hoje nós estamos passando por um momento em que tá pra ser implementada a política da reorganização escolar. Dentro de uma análise simplesmente teórica, a reorganização escolar é algo bom, mas quando nós temos na prática... Como as pessoas estão se sentindo, tanto os funcionários, quanto pais e alunos, com relação a essa política do governo – pelo menos nas escolas que eu tramito – no que tange a amizade com outros professores, com diretores e até mesmo com dirigentes da escola que eu dou aula, da região da escola que eu dou aula – eu converso com as pessoas – os funcionários, os pais e os alunos, eles estão muito assustados com essa política, porque aparentemente não houve nenhum diálogo. Aparentemente, não. *Não houve* nenhum diálogo. Houve um planejamento feito dentro da secretaria da educação, com certeza houve um trabalho técnico árduo nesse processo, mas nenhuma – mas um trabalho extremamente elitista em que não houve participação nenhuma da sociedade civil nesse processo, até mesmo dos profissionais que serão afetados por esse processo. É claro que

há um medo de a gente ficar sem aula. Ou há o medo de você ter que dar aula em três escolas pra poder compensar a jornada. Escolas aí que serão fechadas, os pais terão que locomover seus filhos para outras escolas. Eles já tinham programado suas vidas para *aquela* escola, para levar o filho *naquela* escola. Toda a sua rotina de trabalho, de conduzir o filho até a escola, trazer... Então havia – estavam meio que as coisas estabilizadas. O clima escolar, que é uma coisa extremamente importante, que é uma variável importante. Apesar das escolas terem conseguido algum resultado bom nas avaliações do governo, essas escolas que conseguiram um bom resultado, pelo menos há algo perceptível. Geralmente elas não têm tanta rotatividade de profissionais. São escolas que, elas têm já uma comunhão entre os profissionais que ali atuam, o que gera um clima escolar melhor. Você conhece o seu aluno, então agora virão outros alunos que você não conhece, que não te respeitarão. O que é um processo. Quando vem aluno do primeiro ano, principalmente – eu dou aula pro primeiro ano e percebo isso durante os dois primeiros anos no Gabriel Ortiz eu dei aula só para o primeiro ano e alguns segundos anos – e há um processo de construção de respeito. Tanto é que a professora de sociologia do terceiro ano, ela fala “Davi, é muito difícil porque eles ficam lembrando de como você dava aula.” Então há isso, há essa relação que é importante pro desenvolvimento pedagógico. Tudo isso é desconsiderado. Clima escolar, necessidade das pessoas que serão afetadas pela política, entre outras coisas mais, né. Participação da sociedade civil no processo de gestão. Acho que tem outro ponto aí, a transparência, né. A coisa é feita no final do ano. A notícia, salvo engano, veio no meio de outubro, setembro, final de setembro, outubro, enfim. E aí é muito complicado desse jeito.

VERA: Mas de modo geral, essa questão da transparência, você sente que é um problema em nível micro também na sua escola?

PROFESSOR I: É, a transparência ela é importante num nível macro e micro. Mas eu acho que essa reorganização escolar, ela revela a cultura organizacional que está, não só na superestrutura, mas na infra. Ela demonstra que, de fato, simplesmente planejar, implementar sem consultar é mais fácil, porque envolve menos conflito.

VERA: Mas você sente que pra planejar, por exemplo... Essa na verdade é uma dúvida que eu sempre tenho – eu sempre entendo, quando tem (31:23) assim, você consegue criar rápido, você não tem conflito. Às vezes, na implementação tem esse problema.

PROFESSOR I: Sim.

VERA: Porque aí, quando você... Por exemplo, nesse caso talvez não, porque (31:35). Mas, por exemplo, o diretor resolve colocar alguma coisa (31:39) Alguma coisa que afetou

diretamente o time de vocês. Esse tipo de decisão costuma ser efetivado ou acaba às vezes fazendo (31:55)

PROFESSOR I: Eu acho que os professores, os profissionais da educação, eles também buscam a sua preservação. Em outro sentido, agora. Então a gestão busca sua preservação em termos de tomada de decisão e assim garante uma certa eficiência e efetividade. E o professor busca sua preservação no sentido de ter menos conflitos no espaço, no ambiente escolar. Então é como eu disse, já se tornou uma cultura organizacional. Eu acho que você trabalha nisso, mas aquilo que foi produzido entre os atores que estão na educação, que é essa cultura, essa forma de se relacionar com o meio, essa forma de se relacionar com o objeto da educação, ela deve ser levada em consideração. E é uma coisa que permeia a educação, mas também permeia outros setores da sociedade. A gente tá sempre fugindo do conflito. Conflito é desgastante. Eu tiro por mim. Às vezes eu publico algo no Face e vem um monte de gente querer debater o assunto, e eu não tenho tempo pra ficar debatendo aquele assunto o tempo todo. Então as pessoas ficam debatendo, debatendo, debatendo e aquilo não tem fim. Teve vez que eu falei pra colega em *inbox* “não dá pra você parar e a gente discute outro dia?”, porque tá difícil. E é até engraçado isso, porque as pessoas têm como debater em *inbox*, mas elas querem debater ali na *timeline* para todo mundo ver. Eu publiquei a foto da minha namorada, do filhinho dela, e coloquei umas frases do Martinho Lutero, porque eu sou cristão. E aí teve um colega católico que perguntou ali, na minha *timeline*, se era meu filho. Era uma pergunta que ele poderia ter feito em *inbox*, é evidente que não é meu filho. Mas houve essa necessidade de – eu já tinha tido cento e cinquenta curtidas – eu imagino cento e cinquenta pessoas lendo aquela pergunta dele, se era meu filho. As pessoas buscam essa preservação, aparentemente. Elas buscam uma segurança. E aí quando você tenta uma nova forma de gestão onde haverá conflito, as pessoas parecem que não querem amadurecer no meio desses conflitos. E eu não sei nem se as pessoas que já participam de instâncias deliberativas com maior intensidade têm maturidade para o conflito. Eu já cheguei a falar contra as cotas raciais e ao aborto na sala de aula e pessoas saírem me xingando, de ameaçarem até mesmo jogar um colar na minha cabeça. Claro que não faria isso, mas sabe, só o passo da ameaça, de ficar xingando e você fica ali todo...

VERA: Não tem abertura pro diálogo.

PROFESSOR I: Exato. Então as pessoas, elas não são talvez... E a cultura organizacional vai sendo gerida aí. Vai sendo criada.

VERA: Mas você chegou a participar do conselho?

PROFESSOR I: Já, já.

VERA: E sua experiência sempre foi essa de ser mais um debate e menos um diálogo?

PROFESSOR I: É. No conselho, geralmente a direção apresenta o caso e os pais convidados, geralmente dois pais de filhos mais atuantes na escola, que estão o dia inteiro na escola, vão e decidem o que vai ser feito. Cada um dá a sua impressão, aí tem a ata, registra, né. Enfim, uma coisa às vezes... Começa o conselho, a gente já sabe como vai terminar. Porque a escola não quer violência, ela quer passar uma confiança pros pais, etcetera. Então se tem um aluno lá que faz um ato violento, como recentemente teve um que tirou sangue do outro, você já sabe que você vai entrar no conselho, mas na verdade a decisão vai ser a transferência do aluno.

VERA: Já está tomada.

PROFESSOR I: É mais um processo (...) formal.

VERA: Mas você sente que (...) se você tem uma questão pedagógica, uma coisa que você quer implementar; você tem a liberdade, a autonomia pra fazer isso? Pra dar um feedback negativo, qual que é a sua autonomia enquanto professor dentro da escola?

PROFESSOR I: Uma questão de estabelecido e o starter. De quem tá estabelecido e de quem quer se estabelecer. O que eu quero dizer é: eu ainda estou de fora, eu sou novato. Quanto maior o tempo de casa, maior sua capacidade, a sua possibilidade, perdão, de implementar um projeto pedagógico. Quanto menor o tempo de casa, você fica mais tentando demonstrar o seu serviço, ganhar a confiança das pessoas que estão ao redor e se estabelecer. Mas é um processo demorado. Isso em qualquer instituição, e na escola não é nada diferente. Quando eu saí da iniciativa privada e entrei na escola, eu falei “não, a escola é diferente, setor público”, mas não há um processo de ganho de confiança, né. Um processo aí do ganho de confiança das pessoas que estão te recepcionando. Então, eu comecei a entrevista um pouco mais travado e agora eu já estou um pouco mais tranquilo. Eu acho que é mais ou menos assim que acontece. Só que isso é no médio prazo na escola. As pessoas, elas ficam meio receosas e te dá a liberdade pra executar ou implementar um determinado projeto pedagógico. E aí com o passar do tempo, conforme elas vão conciliando, ganhando confiança no seu trabalho, aí você consegue executar, consegue implementar, consegue fazer muita coisa. E tem também a questão dos grupos, né. Também há grupos na escola e você tem que escolher os grupos que você quer participar. A famosa panelinha. Eu costumo tramitar em todos os grupos, mas tem um grupo que eu tenho mais afinidade. Um grupo que não me julga pelo fato de eu ser um conservador, então isso ajuda muito. Eles vão conseguir entender que há pessoas que não

concordam com Marx e não vão querer me apedrejar por isso. Então esse grupo é o grupo que eu fico mais perto, né. Já tem grupo que, que já não gosta tanto, e aí...

VERA: Interessante ouvir isso. Porque (...) que tem uma tendência mais de esquerda, mas ao mesmo tempo não há uma demanda por participação. Eles aceitam uma estrutura mais autoritária. Agora, eu acho isso interessante porque eu tenho lido muita coisa de gestão democrática que (...) mais de esquerda e uma demanda por participação. Acho que na vida real, não necessariamente.

PROFESSOR I: É porque depende, né. Você... Nos Estados Unidos a direita... A prática comunitária, ela é comum.

VERA: Como assim?

PROFESSOR I: Conservadores têm essa prática comunitária.

VERA: Acho que não.

PROFESSOR I: Então depende... (...) Se a gente pensar na velha direita no Brasil, se a gente pensar naquilo que se associou à ideia de velha direita, que eu acho muito estranho, que é a preservação do status quo e não de princípios – eu sou um conservador de princípios, não de status quo. Então se pensar em termos de conservação de status quo, eu não acho que é um atributo só da direita. Velha direita brasileira. Eu não sei nem se é direita, é uma coisa meio estranha. Uma direita que gosta de muito status é estranha. Mas enfim, eu acho que é um atributo também da esquerda brasileira. Eu acho que – não acho que... Pelo menos no campo da educação. Eu não vejo, assim.... Até se fala tem uns cursos de participação, diálogo, na teoria. Mas na prática, ninguém quer. E os professores são, na sua maioria, de esquerda. Eles são formados por instituições que têm um bom capital cultural, aí, de esquerda e não de direita. Em termos de produção, né. É uma das coisas que eu tenho dificuldade, se eu quero ler algo que esteja mais à direita, eu tenho que ler texto em inglês, por exemplo.

VERA: Sim.

PROFESSOR I: E aí eu tenho mais dificuldade, porque eu não tenho inglês fluente. Mas aí eu me viro. E aí eu vou lendo. E vou me virando. Então, quer dizer, a tradição é de esquerda. Quando você pega um livro do MEC, um livro aprovado pelo MEC de história, de geografia, sempre vai associar o liberal e o conservador ao mal, ao capitalista que quer só ganhar dinheiro e não quer o que eles gostam, sempre vai associar ao autoritário, ao ditador. Nós temos ditaduras de esquerda.

VERA: Sim.

PROFESSOR I: Então... A Coréia do Norte é um exemplo, nós temos o exemplo da China, que antes era comunista, União Soviética...

VERA: Voltando só a uma última dúvida que eu fiquei, na verdade. Que a gente conversou muito sobre o conselho e (...). Você vê outro modo de participação dentro da escola, não necessariamente pelo conselho no contexto atual?

PROFESSOR I: Acho que o grêmio estudantil.

VERA: Existe grêmio no...?

PROFESSOR I: Agora sim, antes não tinha. Teve aí uma época, até, que eles tinham grêmio, mas algumas ideias, elas são meio, assim, impactantes, são meio que, sai daquilo que os pais consideram bom e agradável, né. E não só os pais. A própria instituição escolar e a secretaria da educação. Como ela lida com algumas coisas, né. Então tem professor que é muito... Ele quer mudar tudo, é muito revolucionário, ele entra na frente do grêmio e ele não sabe lidar com os discursos dele. Aí ele começa a falar sobre legalização da maconha e etecetera. Isso, para os pais da Zona Leste, tem um outro sentido. É estranho você falar da legalização da maconha dentro da USP e falar da legalização da maconha em Guaianazes, em Itaquerá ou até mesmo na Penha. Porque geralmente quem usa maconha nessas regiões é mão-de-obra para o tráfico, não é simplesmente um usuário. Ele se torna mão de obra para o tráfico. Alunos que... Eu já tive problema com alunos que usavam droga e eu descobri. E aí teve todo um processo. Não só nessa escola. Nessa escola foi uma vez, mas em outras escolas que eu dei aula. E eles eram aviãozinho; eles faziam aviãozinho. Quem é o aviãozinho? É o que leva as drogas até a escola; pra dentro da escola.

VERA: Então eram traficantes.

PROFESSOR I: Exato. Eram usuários, começaram como usuários que usavam maconha, quando você conversava, percebia que não usavam drogas pesadas, conseguiam assistir uma aula e até mesmo eles faziam trabalho quando usavam crack, mas faziam todo esse trabalho para o tráfico. E aí o grêmio estudantil, ele acaba então... que é um espaço de participação muito interessante, o começo da democracia, uma democracia mais deliberativa e participativa para os futuros pais, que são os nossos alunos hoje, acaba às vezes sendo boicotado por conta desses excessos. Aí sempre o grêmio estudantil, ele é visto com olhos de suspeita. Todos ficam bem atentos ao que ele está fazendo. Eu acho que um ponto interessante da diretora recentemente, foi que ela fez um trabalho, uma gincana, em que a sala que ganharia o prêmio seria aquela sala que mais levasse alimentos para o dia das crianças. Engraçado, e foi muito legal, que pela primeira vez eu a vi saindo do gabinete. E ela se

envolveu *muito* com o trabalho, ela ficou muito feliz com o trabalho. Acho interessante também essa coisa do diretor sair da salinha dele. Eu acho que isso tira um pouco dessa coisa rígida de ser um administrador.

VERA: De ficar separado...

PROFESSOR I: É. De estar dentro do processo.

VERA: E você acha que o grêmio ajudou nessa ação?

PROFESSOR I: Ah, sim, claro. Porque o grêmio, ele ajudou a diretora a organizar isso, né. Aí tem críticas, etecetera, mas o ponto positivo, eu acho que foi esse. O grêmio teve um papel importante nesse processo e a diretora sair do gabinete, eu acho que é um passo que eu acho que deveria ser registrado. Porque simplesmente eu vi, nesses quatro anos, que são poucos anos de educação, eu nunca vi um diretor saindo pra participar. Nesse caso eu vi, né, ela saindo pra participar. É um ponto positivo.

VERA: Há quanto tempo que existe esse grêmio que foi formado agora?

PROFESSOR I: O grêmio, ele é recente. É desse ano.

VERA: Acabou de surgir.

PROFESSOR I: Acabou de surgir.

VERA: Mas você acha que esse grêmio é representativo dos alunos?

PROFESSOR I: Ah, eles votaram, né.

VERA: Eles votaram.

PROFESSOR I: Teve todo um processo democrático.

VERA: Com chapas.

PROFESSOR I: É, as chapas, teve boca de urna também... E aí teve alguns erros...

VERA: Contagem de votos...

PROFESSOR I: Ah, é, então... Mas enfim...

VERA: Mas é um começo, né.

PROFESSOR I: É um começo. Acho que é legal. Eu acho que a cultura organizacional, ela vai modificar na base. Você pode ter algum mecanismo institucional pra comentar isso, pra melhorar isso, mas a base, ela é importante, né. Talvez seja mais importante do que os mecanismos institucionais. Porque esta base (...) de conhecimento que você vai acumulando ao longo da vida, que talvez vai te mostrar outras possibilidades que seus pais não conheciam, e assim você talvez vá escolher dentre aquelas possibilidades que seus pais não conheciam, né. Ou seja, você *vai* avançar num certo sentido. Então você tem um conhecimento que vai sendo adquirido historicamente e aí você vê que você pode estudar *aquilo*, aí não mais aquilo

outro que você pensava. Por exemplo, o nosso caso, que estamos na academia: quanto mais você lê, quanto mais você acumula conhecimento, capital cultural, você vê que há outras possibilidades. Eu acho que isso também envolve experiência de vida. E se nós queremos uma escola mais democrática, ou qualquer instituição pública mais democrática em termos de deliberação e participação e não somente em representação, ou um nível mais elitista, nós precisamos cultivar isso. Cultivar essa coisa da participação desde a base pra que esse conhecimento seja acumulado para o futuro. Eu acho que esse é o processo. Provavelmente se (...) não vai dar muito certo. Pode ser até que dê, mas haverá aí resistências. Importantes resistências e que não são triviais, essas resistências. Conforme eu disse, existe uma vontade de segurança e de preservação. Um desejo por segurança e uma vontade de se preservar. “Eu quero me sentir seguro. Eu quero também me preservar. Eu não conheço isso, isso é muito novo. Eu não vivi isso, portanto eu não tive a experiência.” Então as pessoas, elas se retraem. Isso um administrador, governador, professor, qualquer coisa... diretor.

VERA: Ninguém quer passar por isso, né. Se tem, assim, essa vontade de “queremos evoluir”, mas sem mudar.

PROFESSOR I: É. Eu acho que é como o Kierkegaard disse, né. Eu estou citando o Kierkegaard para falar... Mas eu só vou fazer um paralelo com o que nós estamos conversando. Kierkegaard fala que a fé é um salto no escuro. E as pessoas, elas não têm fé, necessariamente, em alguma... sobretudo na política brasileira ou na sua instituição.

VERA: Sim. Ou em como estabelecer uma cultura comunitária no Brasil. É um desafio.

PROFESSOR I: Exato. É um salto no escuro.

VERA: Você não tem... Simplesmente a gente não tem o impacto social necessário, né, nesse ponto.

PROFESSOR I: É.

VERA: Interessante ouvir dessa experiência, de como nessa escola não ter funcionado, porque isso é uma coisa que infelizmente eu imagino que é o governo, mesmo. Que tem um conselho institucionalizado, só que você não cria uma postura de participação porque tem resistência, porque às vezes não é eficiente, ou tem a impressão de que não é suficiente... Aí essa é a minha curiosidade.

PROFESSOR I: É, a eficiência é sempre pensar no sentido “o tempo que eu vou demorar pra ler isso aqui, eu preciso resolver, eu preciso pintar a escola, eu dá pra eu ficar fazendo votação, conselho...”

VERA: Mas existe prestação de contas? O diretor, ele tem que ser transparente com as contas. Isso existe depois que a despesa é feita?

PROFESSOR I: Sim. Há a transparência, mas as pessoas não correm atrás. Os professores...

VERA: Não tem nenhum pai chato que vai ficar lá, em cima...

PROFESSOR I: É. Nem os professores nem os pais.

VERA: Ficam lá...

PROFESSOR I: Não, não.

VERA: Acho que às vezes tem *um pai* que vai lá e....

PROFESSOR I: Não, não. Eu nunca vi. O nível de confiança, nesse sentido, é muito grande. Muito importante. E aí eu acho também que é salto no escuro, também. Você percebe muita fé...

VERA: É um bom sinal do trabalho dos diretores.

PROFESSOR I: Exato. É um bom... Confia no trabalho do diretor e fala “não”. E aí então não vai lá fiscalizar. Mas eu acho que também nós poderíamos ter a mais essa cultura, né. Pensarmos em como criarmos essa cultura em termos de valores, o ensino na sala de aula, através do próprio grêmio estudantil, nas reuniões de pais e mestres. Pra que haja... Porque é necessário... porque eu falo para os meus alunos que os conflitos que eles vivenciam no espaço escolar, eles são, de certo modo uma preparação para os conflitos e os problemas que eles vivenciarão fora da escola.

VERA: Sim.

PROFESSOR I: Então eu passo isso pra eles, que lá é um espaço de aprendizagem não só de saber, mas também de aprendizado pra vida. Eu estou sempre tocando nesse ponto. E eles levam isso a sério. Quando você fala, descortina algo que eles já sabiam. Mas o descortinar é importante. Deixar claro é importante. Então quando você comenta uma cultura maior de participação, eu acho que ela tem em si, como seu corolário, a fiscalização. Sempre tem que ter uma maior fiscalização. (...) esses valores nos alunos.

VERA: Sim.

PROFESSOR I: Agora, é claro que a confiança no gestor, ela é extremamente importante, mas a fiscalização, ela também o é, né. Então eu acho que talvez isso até seja uma forma de melhorar a participação, né. Nada do que eu disse aqui foi ensaiado, então eu estou falando e refletindo também sobre o assunto. Porque tem coisas que você perguntou, tem coisas que você deu vazão pra que eu falasse, deu espaço pra que eu falasse, que eu não tinha pensado antes. Estou falando e tentando trazer alguma base de experiência e conhecimento teórico,

ajudar a entrevista a ficar mais produtiva. E tem coisa aqui que eu estou refletindo. E realmente, pensando nesse ponto, eu acho que nós poderíamos comentar uma postura organizacional a partir da base. Ou a partir de algumas coisas que já dão certo, como por exemplo a reunião de pais e mestres. É uma coisa que dá certo. Eu não gosto de comentar cultura organizacional no conselho escolar. Mas a reunião de pais e mestres, eu posso comentar isso. Levando as contas da escola, falando da importância da participação, demonstrando aí através de dados, enfim... Escolas que tiveram êxito, por exemplo, com a participação. Eu acho que esse é o processo.

VERA: Que vai mudando a cultura.

PROFESSOR I: Exato.

ENTREVISTA IV

Perfil: R., professor da rede pública estadual, cidade de São Paulo.

VERA: Eu tenho só algumas perguntas que são mais pra caracterizar de modo geral. Qual que é a sua formação?

PROF. R.: Eu fiz história na USP e aqui estou fazendo mestrado em ciências culturais.

VERA: Há quanto tempo você dá aula?

PROF. R.: Seis anos.

VERA: Você deu aula em quais instituições? Falou da rede estadual, rede municipal...

PROF. R.: E dei aula particular em alguns lugares esporádicos, assim, nada muito longo.

VERA: Na estadual você ficou quantos anos?

PROF. R.: Quatro anos.

VERA: Todos na Silva?

PROF. R.: Sempre no Silva. No primeiro ano eu ainda estava acumulando em outra escola, mas depois sempre no Silva.

VERA: Ah, ok. E que aula que você dava na escola? História?

PROF. R.: Isso, história. Sempre história. Eu não tenho nem... nem fiz aquela complementação em geografia que todo mundo pede. Eu fiz questão...

VERA: E normalmente seus alunos são de quais séries? Qual idade, mais ou menos?

PROF. R.: Ao longo desses anos variou, mas predominou oitava e nona.

VERA: Ao redor de catorze, quinze anos, mais ou menos.

PROF. R.: Isso.

VERA: Perfeito. Obrigada. Essa é só essa parte inicial. Mas eu queria te agradecer de novo por estar aqui. E, bem, a gente vai conversar um pouquinho. A minha pesquisa, ela é um pouco aberta e a minha ideia é justamente tentar ver se eu estou indo no caminho certo, porque eu li muitos dos textos teóricos, mas não tenho experiência de aula. Eu peguei matérias na escola de educação, mas não é a experiência que você tem, com certeza. Então pra mim o interesse é entender um pouco mais o que funcionou na sua escola, na Silva principalmente, na escola estadual, como foi a sua experiência, e se faz sentido algumas das ideias que eu tenho ou se eu tenho que adaptar. Então eu te agradeço por estar aqui. A minha primeira pergunta seria pra você descrever um pouco a escola, assim, como que ela era. O tamanho da escola, qual o tipo de séries que eram atendidas e idade dos alunos.

PROF. R.: Então. O Silva Prado é uma escola bem grande e está atendendo mil e poucos alunos, mais ou menos. Tem três turnos, estudam de manhã, tarde e noite. Fundamental 2 e Médio e também tem salas de EJA à noite. São separados pelo (03:03). Então de manhã o Médio, só Médio. Não há sala de Fundamental.

VERA: Ah é?

PROF. R.: É. E à tarde só Fundamental 2, do sexto ano até nono. E à noite volta o Médio normal e tem o Médio EJA. É uma das poucas da região que tem educação de alunos adultos para ensino médio. (...)

VERA: Eu vi que teve um corte de verba meio geral.

PROF. R.: É. É difícil pra caramba, então quem tem vaga lá, segura.

VERA: E dura quanto tempo o EJA? Um ano e meio?

PROF. R.: Isso, isso, é semestral.

VERA: Como que funcionam agora os turnos? Por exemplo, o turno da manhã, do semestre da tarde, ao meio dia?

PROF. R.: Vai até o meio dia e vinte, tarde da uma às seis e vinte, noite das sete às dez pras onze. Eu estou dando aula na prefeitura, à noite (03:55). Aquilo não foi feito pra dar certo, mas eu não vou brigar agora, eu vou esperar um pouco porque eu quero me acostumar primeiro, mas essa coisa do ensino noturno, pra EJA, ela precisa ser conversada também aqui. O cara trabalha que nem um louco – eu tenho aluno que acorda quatro horas da manhã.

VERA: Nossa, coitado.

PROF. R.: Você acha que vai dar certo?

VERA: Mas o que você vê como opção para esse aluno?

PROF. R.: Então, tem algumas coisas. Por exemplo: tem propostas aqui na Ermelino mesmo, de ensino modular. Então o cara pode sair uma aula mais cedo, entrar uma aula mais tarde. Tem uma coisa – uma experiência chamada CIEJA, que os alunos trabalham em grupos, né. Algumas coisas. Eu não sei – eu não entendo dessa discussão porque é primeiro ano que eu entrei com o pessoal do EJA.

VERA: Pro EJA.

PROF. R.: Mas eu acho que isso tem que ser repensado. Por exemplo a mistura de alunos (...) não sabe ler e escrever. E tá na sétima série. E não pode na sétima série. Não poderia estar ali. “Ah, vamos acolher porque ele vai vir socializar.” Tudo bem, mas ele não vai, né... Aí eu percebo que vão criando umas (...). Esse aluno, por exemplo, ele tem labirintite. E toda semana ele passa mal, porque eu acho que não está entendendo.

VERA: Tadinho.

PROF. R.: E aí a gente vai conversar: “ô, seu Sebastião, vamos lá, tal” e ele não sabe, né. Então... Desculpa eu estou...

VERA: Imagina. Eu achei até interessante, porque você falou que tinha outras ideias de EJA. Na escola que você dá aula, você sente que haveria uma abertura pra uma proposta dos professores, por exemplo, se você já tem uma proposta de como mudar o EJA. Você sente que haveria uma abertura por parte da direção e do conselho?

PROF. R.: Eu acho que não.

VERA: É mais uma questão pela parte da diretoria?

PROF. R.: Então, isso que eu falei agora é na prefeitura.

VERA: Sim.

PROF. R.: Na escola que eu trabalhei, do Estado, não tem nem sugestão sobre isso. Não tem nem...

VERA: Não haveria.

PROF. R.: EJA, nesse caso é EJA. O mesmo material dos alunos do médio, né. Não tem muita preocupação, não.

VERA: Não tem essa flexibilidade que vocês precisam?

PROF. R.: Eu não vejo, eu não sei nenhuma escola estadual que tem EJA que esteja tentando outra coisa. É basicamente... Aí é assim, tenta ajudar no horário, então se o cara chega no fim da aula, entra, essas coisas. Mas pensando em uma nova proposta pedagógica... isso no Estado eu não conheço, não.

VERA: Mas é por uma falta, você acha, de pensamento, ou a escola não teria autonomia para implementar uma mudança?

PROF. R.: Então, boa pergunta. Eu acho que não tem proposta, não tem discussão sobre isso, e eu acho que se viesse uma proposta, mesmo que viesse de cima para baixo, também teria resistência. Porque o que pega nessas horas, assim, para escola, sempre é *horário* de professor. Então assim, as pessoas não estão pensando em discutir tantas coisas, elas estão pensando em manter a questão do espaço e do tempo (...) então qualquer proposta que mexesse com isso, eu acho que os professores não iam... E tem professor que até é meio descarado, tipo “ai, tomara que tenha uma sala em EJA” porque aí aumenta a jornada e consegue pegar lá um monte de (...) em uma escola só, entendeu?

VERA: Ah, sei.

PROF. R.: E aí é mesmo (...). Então eu acho que a discussão está bem atrás, ainda sobre EJA. Não vejo muita proposta, não.

VERA: Agora, só entendendo um pouquinho a parte de conselho de escola, a escola que você dava aula, estadual, ela tinha um conselho?

PROF. R.: Isso, tinha.

VERA: Você já participou do conselho da escola alguma vez? No caso, participou por quanto tempo?

PROF. R.: Eu nunca entrei como membro oficial, né. Eu participei de algumas reuniões para reforçar alguma situação. Por exemplo: aluno que deu trabalho o ano todo. Aí em chega o conselho, setembro, aí vamos lá, vamos descascar o abacaxi com a mão. E aí assim, é uma coisa meio assustadora no começo, né. Você está ali, às vezes eles marcavam a reunião do conselho no mesmo horário da reunião de professores. Então você está ali trabalhando, na verdade. Então você não vai sair da sala. Mas você não quer estar ali também. Então fica aquela situação.

VERA: Mas então era a reunião do conselho e dos professores junto?

PROF. R.: Quando, nesses casos que seriam falar sobre caso de alunos que poderiam ser transferidos, por exemplo, sim. Marcava. Aí chamava o pai, mãe, chamava todo mundo. Só que era mais ou menos a ideia de... descer a lenha no cara pro cara... O argumento que eles usavam, assim, eu não sei – por isso que eu estou falando, como eu peguei o ensino médio lá no Silva Prado, é que quando o aluno é chamado pra isso, é porque tá no limite, já tinha feito muita coisa errada... Mas eu não sabia, né. Eu não convivi. Eu decidi um caso, por exemplo, que um menino foi chamado, os pais foram chamados porque ele teria batido a porta e machucado o braço da professora. Só que eu não sabia o histórico dele, eu não conhecia ele. Os meus alunos da tarde eu conhecia. Os meus alunos da tarde sabiam dizer “olha, isso que estão falando aqui, está correndo risco porque realmente ele aprontou, aprontou, aprontou.” Ele jogou bomba no banheiro, agrediu gente no pátio, tem todo um histórico que a gente percebe que realmente, assim, não rola. Mas de manhã eu não sabia. Não sabia. E à tarde não tinha aluno assim. Pelo menos, assim, eram vários problemas, com aluno, de disciplina e tal, mas nunca enxerguei problemas (...) até esse ponto. Mas alguns professores da manhã, eles “ah não, tem que tirar, tem que transferir, tal.” E tem muito dos professores da manhã serem mais conservadores que os demais, então eles querem manter um pouco a pompa da escola. “Não, porque aqui não tem bagunça”, tal. Só que isso é ruim e eles acabam não percebendo (...). Ah, não tem bagunça? Como assim? O que é bagunça? Bagunça é o cara falar na aula?

VERA: Um conflito entre os professores dos turnos diferentes.

PROF. R.: Turnos e geração, também eu vejo. O pessoal – alguns professores mais novos sempre estão querendo abrir mais, querem, né... Os professores mais velhos, não. Achem que tem que ser de cima para baixo, tal. E o conselho, eu acreditava, era um pouco isso, assim, o momento de queimar a bruxa, sabe.

VERA: Essas reuniões de conselho, elas eram extraordinárias?

PROF. R.: *Essas* para falar sobre alunos?

VERA: Isso.

PROF. R.: Sim. Eram extraordinárias.

VERA: E como que elas eram convocadas? Quanto tempo de antecedência, vocês sabiam o que ia ser discutido antes?

PROF. R.: Era pouca antecedência. Geralmente rolava uma pressão dos professores e falava “ó, tem que falar sobre tal caso.” Ah, tá bom, vamos lá criar um conselho num horário (...) na segunda-feira que vem pra gente conversar.” Então era bem em cima. E às vezes, se você não veio na semana anterior, você nem ia estar sabendo que naquele dia você ia...

VERA: Tem uma comunicação informal.

PROF. R.: Ah, extremamente informal. E eles colocam, né – você deve ter visto – eles colocam cartaz pela escola “conselho tal dia.” Só que, imagina, isso é uma coisa só pra constar, né. E no caso de lá, nem isso, assim (...) é passar o livrinho pra assinar, né. Muito assim, muito correndo. Então essas eram mais extraordinárias. Eles têm reuniões mais regulares, que eu não participava. Mas, embora você não tenha perguntado, eu, pelas conversas que eu tenho com os professores que participaram, e até de alunos que participaram, ou não participaram, era assim também. Tipo, “vem aqui assinar”, tal.

VERA: Essa na verdade ia ser a minha próxima pergunta. Nas reuniões ordinárias, então, você tinha o grupo do conselho?

PROF. R.: Sim.

VERA: Quais os professores que participavam desse – do conselho?

PROF. R.: No começo do ano eles costumavam abrir e perguntar quem queria participar. Eles costumam perguntar.

VERA: Então era voluntariado? Ou chegava a ter eleição, ou nomeação?

PROF. R.: Não. 13:03 professores no começo do ano, fazer primeiro a lista dos professores que vão coordenar cada sala e quem quer participar do conselho ou da APM. Aí os professores vão 13:15.

VERA: Ah, sim. E nunca aconteceu uma desculpa pra nenhum deles.

PROF. R.: No período que eu estava lá, não.

VERA: Ou uma desculpa ao contrário.

PROF. R.: Eu imagino que deve ter acontecido. Deve ter acontecido. Mas é isso. Aí tinha muito – *tem* muito essa coisa “ah, eu vou pro conselho porque os professores vão dar uma pontuação”, aí fica lá, né. E eu não sei como eles fazem pra manter alguns pais, mas a impressão que eu tinha quando eu participava, é que quase sempre os pais que vinham eram pais alinhados com aqueles (13:59 – 14:15)

PROF. R.: E os alunos, quando eram chamados, porque na verdade, pelo regulamento não é obrigado a chamar aluno, né. Você *pode* chamar aluno pra participar, mas não é *obrigatório*.

VERA: Pela lei, seria.

PROF. R.: É obrigatório no Estado? Eu acho que pela prefeitura não é.

VERA: Ah, na prefeitura... Mas no Estado tem a porcentagem dos pais, alunos, funcionários e diretor.

PROF. R.: Até tirar essa dúvida... Agora eu até fiquei curioso para saber como funciona. Mas os alunos vinham quando tinha algum assunto mais importante, assim.

VERA: Então eles não participavam *regularmente* do conselho?

PROF. R.: Regularmente, não.

VERA: Mas tinha aluno que era membro do conselho, só que não ia na reunião, ou até onde você sabe que eram membros do conselho?

PROF. R.: Não. *Membros* do conselho, sim. Eu tenho a impressão que eles só eram avisados assim: “olha Fernanda, você tem que ir na reunião do conselho, aconteceu uma coisa importante.”

VERA: Ah, então eles não eram incentivados a participar tanto.

PROF. R.: Não. E o que acontecia às vezes, por exemplo, é que mesmo os alunos – *alguns* alunos que participavam do conselho, eles eram chamados para participar em momentos pelos professores. Então, por exemplo, professor vai fazer conselho de *classe*. É outra coisa.

VERA: Sim.

PROF. R.: Aí chamavam os alunos, “ah, está aqui o aluno tal.” Aí também tem um porquê. Porque para (...) tem que ter número de alunos. Então muitas vezes o aluno ia por participação (...) ...pra o calendário não ficar tão... Mas essa é a impressão que eu tenho. Tem uma aluna de lá, que ela participa bastante porque ela é filha da caseira da escola. E eu sempre perguntava para ela – porque ela é do grêmio também – “e aí, Ana o conselho, como é que foi? Tal, tal,

tal. Como é que está o conselho?” Ela falava “não, quase não tem reunião, mais. Pelo menos não me chamaram.” Então o conselho é essa coisa meio “ah, tá aqui, assina, tal.” Não tem muita abertura para falar. E eles – eu não sei se você sabe, no Estado eles têm umas formações sobre o conselho. A diretora de ensino chama. A coordenadora falou que foi ela, a diretora e a coordenadora. E ela falou que ela passou muita vergonha, porque o pessoal ao invés de falar (...) do lado das duas, tudo o que ela estava falando era o contrário da escola, pelo menos não funcionava na escola, né. Então essa era a impressão que eu tinha. Dos alunos, era uma participação mais assim para oficializar.

VERA: Simbólica.

PROF. R.: Simbólica do que efetiva, mesmo.

VERA: E a parte dos professores que *iam* no conselho? E eram do conselho? Você sente que tinha uma participação, de fato? Que eles propunham, discutiam, era real? Ou você sente que eles também iam lá para assinar o livro? Como que acontecia, pelo que você falou da reunião extraordinária?

PROF. R.: Das que eu participei, pelo que eu constava lá, era bem, bem pouca participação. E era muito focado em questões como essa que eu falei; então eram problemas com aluno, então ah, sei lá. Está faltando iluminação na entrada da escola, está muito escuro, está perigoso, então vamos lá e – coisas mais específicas. Mas não via nenhuma participação, entusiasmo deles. Participavam e assinavam, lá.

VERA: Mas o que que o conselho da escola, ele decidia *de fato* na escola? Assim, o que você sentia – qual que você sentia que era o poder do conselho da escola em termos de decisão? De afetar o jeito que a escola era administrada?

PROF. R.: Então, eu acho que bem pouco. Eu acho que essa questão disciplinar que eles tentavam sempre (18:40), algumas discussões sobre projetos, mas assim, nem era muita coisa, porque muita coisa – porque também não tem muita coisa nesse caso. Agora eu lembro uma vez de uma reunião que eles chamaram a gente para – ia ter o tal do Mais Educação, que é uma verba federal para vir pra escola – você sabe, né?

VERA: Arrã.

PROF. R.: Para poder (19:08 – 19:10) do Mais Educação.

VERA: Tem que fazer projeto, tem...

PROF. R.: É. E nunca (19:14 – 19:18). É mesmo. Então assina aí, então e....

VERA: Faz o que – que a diretora teve a ideia...

PROF. R.: É, e algumas coisas específicas assim, eu não... E aí é claro, né. A coisa de oficializar – a gente está conversando aqui, e eu estou falando que não é tão importante, mas para a direção é.

(...)

VERA: Mas, como você estava falando da questão do que que era feito – então eles chamavam o conselho para questões mais pontuais e a diretora teve a ideia de pedir uma verba extra para fazer projetos meio... de última hora.

PROF. R.: Isso mesmo. E pra – acho principalmente assim, a função do conselho *mesmo*, das *pessoas* do conselho era oficializar as decisões institucionais. *Tem* que passar ali que estamos precisando de verba para tal coisa, aí tem que assinar. É dar suporte para a direção tomar as decisões, assim. Então eu sentia que, assim, a direção tem propostas que estamos tentando resolver, e vamos conversar.

VERA: Sei.

PROF. R.: Também tem o ritmo, né. É uma correria na escola, doida, aquilo lá. As pessoas vivem naquela correria maluca. Então acho que até a diretora quando olha assim, já está na hora de resolver. Ela nem pensa em...

VERA: Não por uma questão de não querer, mas por...

PROF. R.: Essa última diretora, eu não a via muito como tão autoritária, acho que ela era mais atrapalhada, mesmo. Porque tem diretor que quer centralizar tudo mesmo, né.

VERA: Sim.

PROF. R.: Acho que no caso dela, até queria dividir um pouco, mas ninguém queria dividir também. Porque teve dificuldade pra arrumar vice coordenador, dificuldade pra arrumar coordenadora.

VERA: Não havia uma vontade de participar.

PROF. R.: Não. Os professores que poderiam ter assumido os cargos não quiseram. Então ficou tudo na mão dela, e acho que ela...

VERA: Mas o que você sente, assim – qual que é a sua opinião sobre isso? Por que as pessoas não se interessam tanto em participar, por exemplo em assumir esse cargo? Qual que é a sua... a sua tese, baseado na sua experiência?

PROF. R.: Então, não sei. Minha opinião pode ser um pouco – eu posso estar sendo exigente demais. Mas eu acho que rolou durante muito tempo assim – ainda rola, né – uma despolitização da profissão. Então o professor começou a perder esse lance de saber qual que é o papel dele, que é um papel político. E aí é todo o problema que o ensino está vivendo hoje,

né. Falou de política, não – é partido, né. E aí ele não percebe o que ele está fazendo, aí ele perde esse lugar de interferir e isso vai virando uma tradição dos professores. Então assim, por que que eu vou participar, porque que eu vou querer – eu vou me estressar, vou me cansar e não vai adiantar nada. E a categoria docente daqui tem uma cultura da queixa muito forte. Eles reclamam, reclamam, reclamam, até que alguém “tá aqui, vamos fazer alguma coisa?” “Ah, não. Também não quero.” Né? É assim. E isso é muito forte nas escolas, na educação como um todo, eu acho.

VERA: E da parte dos alunos? Porque você mencionou que os alunos também não participam tanto, mas você sente que eles também não têm tanto interesse em participar? Você mencionou, antes de a gente começar a entrevista, que a sua escola também tinha entrado em greve no ano passado. Você sentiu que houve uma diferença em como as pessoas abordaram o conselho da escola e o movimento pela greve? Como você sentiu isso?

PROF. R.: Ah, a mesma coisa. O mesmo nível de interesse/participação. O mesmo nível. Dos alunos –em relação aos alunos, eu até vejo que há mais interesse em – questão assim – mais interesse entre eles do que entre os professores.

VERA: Sim.

PROF. R.: Né? Eu acho que tem, o grêmio sempre atua lá, eles sempre estão se mobilizando por alguma coisa. Mas assim, eles são novinhos, né. Eu lembro da minha época, assim, que eu estava fazendo escola, mas você não tem – às vezes não tem nem muito repertório pra tentar fazer (24:00 – 24:05). Ano passado, quando teve ocupações, que rolou uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre isso. Mas entre um grupo muito pequeno. O grêmio tem, lá, dez jovens, mas tem três falando sobre isso, né. Mas eu vejo – isso é uma das coisas que me persegue lá – eu vejo que há um potencial nesse grupo de jovens ainda, em relação à participação, a conseguir interferir nos rumos da escola, tal, só que a ocupação (24:37 – 24:41).

VERA: Sei.

PROF. R.: ...a pessoa fica ali, né. E muitas vezes rola pressão. Eu vou te contar uma coisa que talvez não tenha (24:48). No período de greve, logo depois começaram as ocupações, quando acabou a greve. E também foi – no meio das ocupações soltaram tarefas. Então rolou uma onda de boicotar tarefa, e tal, tal, tal, né. Um desses meninos do grêmio, ele foi censurado pela escola. Porque ele colocou no Facebook do grêmio um vídeo – um movimento lá, o Mal Educado, não sei o que – de um menino falando que eles iam boicotar as tarefas da escola dele. Aí o professor – só pra você saber, pra entrar pra sua parte de curiosidade da pesquisa –

a vice diretora estava hospitalizada, ela estava esperando fazer uma cirurgia, e ela estava no Facebook. Então tudo que esse menino colocava, ela ia mandando mensagem pra ele, falando “tira isso daí. Você não pode colocar aí.” Do hospital.

VERA: (25:53) conteúdo do grêmio, que é independente.

PROF. R.: Do hospital.

VERA: Caramba.

PROF. R.: E aí, o que ele fazia: ele é meu amigo, meu aluno, né. A gente era próximo. Ele mandava pra mim: “olha o que aquela mulher está falando.” E depois eu mesmo fui censurado. Porque eu compartilhei isso, eu já estava falando várias coisas da greve. E aí a diretora me chamou pra conversar junto com a supervisora dizendo assim: os pais de alunos – que eu duvido muito que tenham sido pais de alunos – estavam incomodados com as minhas postagens e que eu deveria rever essa situação, né. Então eu acho que não tem esse clima, né, pra fazer os alunos participarem. Eu acho que do ponto de vista da escola, tanto dos professores quanto da coordenação e direção, tem um medo. Tem um medo. O menino começar a fazer movimento aqui dentro?

VERA: Vão ter ideia.

PROF. R.: Começar a ter ideia? Não dá certo, isso, né. (27:03) E é um negócio muito curioso, porque ao mesmo tempo que os professores XXX poder e a vontade de decidir coisas, mas eles não *assumem*, eles não querem que os alunos tenham, né.

VERA: Mas você sente que – assim, uma das teorias que eu vou tentar explorar um pouco na minha pesquisa é que seja talvez porque o indivíduo (27:23) da participação menor, seja porque eles sentem que não é útil, que não vai ter uma ação em cima disso. E pelo que você falou, a impressão que as pessoas têm é que o conselho de escola, ele não é uma ferramenta de decisão, de fato. Não é importante. Ele é visto como uma ferramenta específica, que não é bem a ideia do conselho, na verdade. O conselho deveria ser muito mais forte, teoricamente né. Mas você sente que essa falta de efetividade do conselho é um dos maiores impeditivos? Você sente que é uma coisa que não mudaria muito porque efetivamente o conselho tem um impacto na escola?

PROF. R.: Então... é difícil, né. Porque eu me arrisco a dizer que mudaria se tivesse um sentimento de que aquilo era *real*. Por exemplo: pegar escolas que têm outra experiência. Mas aí a mudança é muito mais ampla, não é só na questão da participação nos conselhos, na APM e no grêmio. Mas escolas que têm outra experiência, outra proposta, a coisa funciona. Você já deve ter ouvido falar, por exemplo, na Heliópolis, né?

VERA: Sim.

PROF. R.: É um negócio maluco aquilo ali.

PROF. R.: “Ah, não funciona”, mas olha a Heliópolis. Os meninos do grêmio têm uma sala dentro na sala da direção. A mesa deles é dentro da sala, computador lá dentro, né. A comunidade está dentro de tudo o tempo todo. A entrada e as saídas da escola são dentro da favela. Aí eu vi uma moça em uma palestra falando, ela falou: “ah, nossa escola é linda, maravilhosa”, não é não, tem um monte de problema. Mas a nossa proposta é fazer (29:18). E essa parte funciona. A gente pode ter outras questões, mas a parte de a comunidade perceber que ela tem (29:29) e ajudar, inclusive, a escola a melhorar, funciona. Então eu não posso dizer que não mudaria; eu acho que mudaria. É que eu acho que nas escolas estaduais já tem todo um perfil, uma coisa que cristalizou muito nos últimos vinte anos, né. E tem muito a ver com a posição que o professor foi ficando, foi perdendo. E que é muito difícil de mudar na rede estadual. Eu acho que talvez na municipal a gente tenha possibilidades aí melhores pro futuro, mas na estadual não, não tem muito.... Inclusive, ele se define (30:09 - 30:12 inaudível). Porque a gente aqui não é possibilista, a gente é só interacionista. Aí se colocam de uma maneira como se o Estado tivesse um perfil mais rígido em relação a algumas coisas, que a prefeitura seria mais aberta. Esse discurso de “a prefeitura é mais (30:40 – 30:50 inaudível)

VERA: Eu ouvi pessoas falando isso e outras pessoas falando que é uma visão, que eu realmente concordo mais, que é mais participativo. (31:00 – 31:10 inaudível) ...porque eu sei que é mais difícil de participar. Pelo menos é uma hipótese minha –

PROF. R.: ...você pretende...

VERA: que eu pretendo... E justamente por ser mais difícil o mestrado eu tenho o interesse de saber como é possível quando acontece – o que acontece. (31:17 – 31:31 inaudível) Mas você sente – você já participou do conselho. Você sente que é um grupo que representa, de modo geral, os professores da escola? Em termos de composição, de prestar contas pra vocês falarem: olha, teve a reunião do conselho e aconteceu isso.

PROF. R.: Não. Não. Assim, a sua pergunta tem uma questão que é: “representa o perfil dos professores.” De alguma maneira sim. Porque tem lá – esse Alexandre, por exemplo costuma participar dos conselhos.

VERA: Sim.

PROF. R.: Mas só. Só. Fica muito na informalidade. “Fui na reunião de conselho segunda. E aí? Ah, teve um barraco com pai de aluno, não sei o que, que tal coisa aconteceu e nós falamos tal coisa, a diretora veio e falou, a gente viu com a supervisora.” Mas não tem...

VERA: Uma reunião pra –

PROF. R.: Não.

VERA: E a diretoria, ela se reporta para a comunidade escolar de algum jeito?

PROF. R.: Só em momentos raros quando interessa a ela. Esse caso da reorganização, por exemplo, rolou isso, né. O próprio Estado criou um dia, enviaram deles, não sei o que. E aí o supervisor foi lá. Eu nem estava naquele dia. Falou, falou, falou. Eu falei que eu não ia pra não passar raiva. Uns amigos foram – era no sábado, né. Mas foi esses casos, assim. E é muito louco isso, até pra você – quem sou eu pra falar o que você tem que pensar – que rolou uma descentralização da rede estadual no último ano. Então se descentralizou, bom, deveria ter muita coisa centralizada. (33:22), por exemplo, poderia estar muito mais presente, muito mais apoiando. Acho que os caras se sentem nisso – em questão de educação, ficam lá. Eu, por exemplo, em 2013 a gente teve um projeto de um negócio chamado PRODESP, que é uma verba que vem do Estado, lá, (33:42) livro e um vídeo sobre a memória da escola. Por isso que eu estou falando. Aí vê supervisor. Mas não tem comunicação. É um negócio *muito* político e a galera não quer saber de política. Aí eu falo: “mas isso aqui é o quê?” Aí eu costumo falar assim: “a gente está aqui reclamando, além da sala da diretora também está acontecendo uma discussão política. E você está aqui falando que não quer saber de política. Como assim não quer saber de política?” Né. A nossa questão salarial, questão das nossas condições de trabalho, né. Isso pode – dá qualquer outro nome, fala qualquer outro nome que você quer. Pra mim, isso é uma questão política que os professores não se ligam. E eu acho que essa descentralização, ela acabou se acomodando com isso. Ela viu que a coisa na escola – que não vinha *muita* pressão da escola. “O que mandar tá bom.” E aí eles foram se acomodando também.

VERA: A diretoria, ela geralmente é responsável por quantas escolas, mais ou menos? É um pouco diferente do que ela –

PROF. R.: Ela é responsável por umas – ó, a Leste 1 dá umas trinta. Mas eu acredito que uma das regiões periféricas... seja um pouco mais. Eu na verdade também não sei bem como que é isso. Como que é a coisa da verba, como que é a coisa da gestão, eu não sei.

VERA: Se a escola é autônoma pra região financeira...

PROF. R.: É, então, não sei. O que eu percebo nessa diretora mais recente era sempre isso: um medo terrível. Qualquer coisa fora do... Um medo – que não pode dar errado. Aí tinha toda uma discussão – *eu* tinha uma discussão, que agora eu dei um tempo, que era em relação às excursões. Então eu brigava, falava “ó, tem que ter visitas educativas com esses meninos, tem que sair da escola, tem que sair.” E aí rolou vários anos essa treta na escola porque eu falava isso. Aí às vezes vinha uma verba não sei do que, não sei pra onde. Mas nunca foi uma – a escola nunca se sentiu (36:04) a fazer. Eu acho que (36:06) paciência, ela teria deixado. Aí ela vivia falando “ah, mas a diretoria não deixa. Ah, mas não tem ônibus.” Aí eu falava “eu estou há seis anos na prefeitura – e estava há quatro no estado – ninguém nunca me mostrou – mostra aqui, ó, na lei – é proibido que os alunos colaborem com grana para fazer excursões educativas. Onde está escrito isso?”

VERA: Eles não abriam pra poder ajudar, ou a APM fazer –

PROF. R.: Não. Isso dá uma tese, cara. Isso dá uma tese. O que que aconteceu – porque lá no nosso tempo, quando a gente era jovem – acho que eu sou mais velho que você – rolava isso.

VERA: Eu lembro de pagar vinte reais pra ir nos passeios. Vários passeios.

PROF. R.: Eu era pobre e minha mãe às vezes ficava “ah não, toma um dinheiro”, tal.

VERA: É. Pagar cinco reais pra poder ir no Museu do Ipiranga.

PROF. R.: É. “Precisa de grana pra tal coisa na escola...” Aí, o que que rolou: teve um tempo que começou a ter diretor enviando dinheiro. Cada batata que já devia acontecer antes e continua acontecendo. Aí entrou – eu não vou estudar isso porque não é minha área – entrou um lancPROF. R.: não se fala em dinheiro na escola.

VERA: Ah, tá.

PROF. R.: É proibido. É sagrado. Na prefeitura também. Então é assim – nós estamos em 2015. 2015, 2014 – 2014 nós tivemos uma atividade na Pinacoteca, aquela exposição do Ron Mueck. Os alunos já queriam ir, já conheciam, a gente já tinha falado pra eles... aí rolou isso. Vamos? Vamos. Mas não tem dinheiro para ônibus, e aí? Aí a coordenadora permitiu. A diretora estava saindo da escola e tinha uma coordenadora que também estava pra se aposentar, mas ela não tinha comentado com ninguém. Aí eu cheguei e falei: “ô, Isaura, tem tal coisa, tal.” *Mostrei* o trabalho pra ela, né, falei “ó, Ron Mueck, esse cara não vai vir nunca mais pro Brasil.” Aí ela olhou assim pra mim e falou “eu vou ver isso” e eu achei até que ela não ia dar bola. Aí no outro dia ela me chamou e falou “vamos.” Ela falou “conversa com os alunos, vê quanto cada um pode dar e vamos tentar bancar um ônibus para levar os alunos.” Aí quando essa diretora entrou, morreu. Então eu não sei se não é que tem autonomia ou se é

que a direção, a coordenação da escola vê de uma maneira passiva, ou se isso dá mais trabalho do que não fazer, né... E fica nessa. E é muito, eu repito, *muito* informal. Eu não entrava em conselho nenhum pra ficar discutindo isso. Eu ia lá e falava com um amigo meu.

VERA: E aí (38:56)

PROF. R.: Não era uma coisa pro conselho ter uma discussão permanente sobre essas coisas?

VERA: É. Eu imaginaria no início do ano um planejamento. Então o plano político pedagógico da escola nem passa pelo conselho, nem pelos professores.

PROF. R.: Passa pra assinar.

VERA: Pra assinar. E pra vocês também não passa?

PROF. R.: Isso, passa pra assinar, mas... A Graziela (...) uma menina que ela foi da banca, lá, que ela falou do (31:27) pedagógico, que o que rola mesmo é o festival do plágio.

VERA: Sei.

PROF. R.: (39:37 – 39:40) pedagógico lá em Rio Claro. Ela queria saber como que as professoras faziam, tal. Ela foi na escola e (39:44). Ela foi na escola e “é parecido com o outro.” Aí ela mudou o objeto porque era isso. Então essas coisas ninguém trabalha pra pensar nas coisas. As pessoas são “assina aí, põe aí” (...).

VERA: Acho que a gente – na minha dúvida a gente falou um pouquinho sobre o reporte da diretoria com a escola, ou o não reporte. Você mencionou bastante a APM e o grêmio. Você acredita que eles são outros modos mais eficientes de participação ou você pensa em outros modos de como pode acontecer essa interação?

PROF. R.: Mais eficientes que o conselho?

VERA: Isso. No sentido de criar ações, no sentido de efetivamente unir as pessoas.

PROF. R.: Olha a APM, não. A APM entra na conta do conselho. Inclusive, é aquela coisa: quando vai (40:46 – 40:50). É uma coisa pra constar. Então eu não vejo muito como alternativa. O grêmio, eu acho que sim, se tiver uma configuração de um professor que esteja ali pra tentar garantir que o grêmio tenha autonomia, brigar por isso, e um grupo de alunos que também se imponha, apareça, assuma. Lá no Silva Prado tem isso, tem. O Alexandre faz isso a duras penas. Ele é professor de sociologia. Ele tem uma aula por semana com cada sala. (41:40) E tem permanecido ao longo dos anos. Tem tido – amanhã tem eleição, lá, do grêmio. Tem permanecido a eleição, tem chapa, eles passam nas salas, eles tocam os projetos. Tem uma rádio que eles – o grêmio é responsável.

VERA: Eles reportam mais as atividades pros alunos.

PROF. R.: Com certeza. Muito mais, muito mais. No Silva Prado, então... Eles têm um Facebook que é muito engraçado. Alguém coloca lá – colocam coisas interessantes, mas às vezes colocam umas bobearas, mas as bobearas são as que mais têm comentário, né, então... Tipo um aluno, lá, bocudo, do terceiro ano, foi meu aluno, já, o Ian. Falou assim: “sabe de uma coisa, essa diretora não vai mandar arrumar as torneiras dos banheiros, não? Tá uma zona aquele banheiro todo molhado.” Aí o outro foi lá e falou “não, queria agradecer que você começou a reclamar, a diretora arrumou as torneiras do banheiro.”

VERA: Ah, legal.

PROF. R.: Né? Bacana. *Muito* mais, muito mais. Eu acho que eles – eu acho que por dentro dessa questão que eu falei de como entender qual que é o seu papel político, além de eles serem mais jovens, eles entendem muito mais, né, dentro do universo deles. Eles entenderam muito mais a questão da greve do ano passado, né. O pessoal da manhã, principalmente. O pessoal da tarde é sempre mais... quieto, né.

VERA: Eles são mais jovens também.

PROF. R.: É, são mais novinhos, né. Mas você tem o pessoal do oitavo, nono ano que já conversa muito com o pessoal da manhã, se comunica muito. Mas eu sempre fico mais assim, né. Porque o ano passado – ah, eu não te falei isso. A turma da manhã do ano passado, do ensino médio, boicotou o Saresp. A gente foi censurado, mas valeu a pena. A turma da tarde ficou com medo –

VERA: E não boicotou?

PROF. R.: Porque passaram nas salas – passaram, não. A coordenadora – não posso falar o que era. Eu ia falar um palavrão, pode continuar.

VERA: Não, pode falar.

PROF. R.: Ela passou de sala em sala dizendo quem não fizesse a prova ia perder um ponto na nota.

VERA: Que absurdo.

PROF. R.: (43:52 – 43:57) Aí quando agora o Alckmin veio e falou que ia ter bônus eu dei tanta risada. Dei tanta risada, eu falei: “Como eu queria estar vendo a Fátima agora. Eu queria estar olhando pra cara dela agora, nesse momento.” Aí depois ele recuou, né.

VERA: Ah, é.

PROF. R.: Ele recuou pra pagar o incrível bônus dele.

VERA: É.

PROF. R.: Então eu acho que sim, o grêmio sim. Eu acho uma coisa que é assim: *eu*, a minha trajetória sempre foi pra discutir juventude, trabalhar com juventude. Então eu vejo o lado positivo disso, entendeu? E eu não sei se o professor que não tem nenhum tipo de contato com isso, enxerga o aluno apenas como aluno mesmo, se ele teria essa visão. Eu vejo fora da escola o que que rola. (44:40) Problema estrutural fora da escola, então a gente...

VERA: O grêmio, ele é mais atuante. O pessoal do grêmio não tem interesse em fazer parte do conselho da escola pra ter um papel mais forte na atuação? Nunca houve essa conexão entre as duas coisas?

PROF. R.: Não. Além de não haver conexão, acho, eles não têm porquê... Talvez role, aí não sei, né. Talvez role um lance de que aqui no grêmio eu me sinto fazendo alguma coisa de parte, entendeu? E sair dali talvez dê essa sensação de – você pode ter só as festas, só a rádio, só um evento, campeonato... às vezes você tem que ir fazendo, né.

VERA: E eles não fariam os dois. O conselho e o grêmio.

PROF. R.: Então, acho que na visão deles participar do conselho seria... seria chato. No sentido de, “ah, tem um monte de gente falando lá, não vou entender nada, vou entender muito pouco.” O grêmio eu sei que eles entenderiam, mas – e não vai ter resultado. O campeonato você vai lá, organiza e você vê o resultado final.

VERA: Vê exatamente o que está fazendo.

PROF. R.: Né? Eu sinto um pouco disso neles, assim de...

VERA: Tirando a parte que você mencionou logo no início, que para poder ter quórum para as reuniões de conselho pra expulsão ou disciplinar um aluno eles faziam reunião de conselho juntos e era obrigatório, todo mundo participava. Tirando essas situações específicas, você sabe de alguma outra coisa que o conselho tenha feito na escola? Além de disciplinar aluno e assinar documento, você soube de alguma ação ou ato que tenha sido causado pelo conselho?

PROF. R.: Então, eu lembro de uma coisa pra não dizer que não lembro de nada. Teve uma discussão, aí eu acho que é válida, sobre – existe o Escola da Família. Você sabe o que –

VERA: Ah, o Escola da Família.

PROF. R.: Aí a professora que estava – porque a pessoa que dirige o Escola da Família, ela entra com o cargo de vice diretora na escola, né.

VERA: Sim.

PROF. R.: A pessoa que estava lá era uma senhora, mais velha, muito... fofa, professora de arte que se formou mais tarde, começou a dar aula mais tarde, tal. Só que a supervisora – entrou uma supervisora nova e começou a questionar o que que estava transcorrendo na

contabilidade, a verba que estava entrando, quanto estava gastando... E principalmente no público. Não estava tudo público. Estava indo sem (47:26 – 47:28). E a função desse diretor é trazer a comunidade dentro da escola. Aí a supervisora começou a questionar – que assim, ó, se ela não está cumprindo a função dela, ela tem que ser julgada. Tem que julgar. E aí teve uma discussão que durou até mais um tempo, um, dois meses mais ou menos. (47:47) E isso ficou muito no conselho. Muito conversa do conselho. E num primeiro momento ela ficou. Num segundo momento a supervisora deu um golpe, lá, meio assim a la Cunha (?), assim e rodou. Não, aí não dá. Já tinha um outro nome pra indicar. Uma outra professora lá. Então isso é uma coisa que eu lembrei que passou pelo conselho.

VERA: Aqui ficou melhor o Escola da Família depois?

PROF. R.: Não.

VERA: Não?

PROF. R.: Aquilo é outra coisa, né. Aquilo é outra coisa. Não ficou, não. Deu na mesma.

VERA: Deu na mesma.

PROF. R.: (48:40 – 48:43 inaudível)

VERA: Mas em termos de – da comunidade ir usar ficou igual.

PROF. R.: (...) essa menina que é filha da caseira do grêmio, a gente conversa muito, e ela fica lá de final de semana. Aí fala que não viu nada. Porque é isso, né. Teria que pensar assim: tem que ter alguém com um perfil de correr atrás de coisas. Então o vice diretor fica lá sábado e domingo e ele tem dois dias da semana que ele vai lá pra – vai lá pra fazer nada. Os professores não vão participar. Aí isso é muito curioso. Nessa discussão, eu lembro uma vez, porque os professores se colocaram na posição de defender a professora Isabel. Não, porque ela é uma pessoa boa, ela *precisa* do cargo. Aí rolou um negócio assim – eu estava discutindo, mas aí não era no conselho, nada, eu estava conversando – aí eu falei assim: “então, vocês acham que ela deve continuar, né” “ah, tem que continuar” “então, mas o grande problema é que não vem público, então a gente devia tentar um jeito de ajudar a Isabel a chamar o público aqui na escola, deles virem participar, tal” “ah, mas eu dou aula a semana toda, você vai querer que eu venha aqui.” Ah, aí eu falei “pois é, né, fulana. Aí é que está o problema. A proposta do Escola da Família exatamente é essa integração entre os atores escolares, né. *Ninguém* precisa fazer trabalho voluntário. Inclusive, *tem verba* pra oficineiro do concurso. *Ninguém* precisa.” Só que não adianta ela ficar e continuar tudo às moscas, porque o trabalho dela está indo pro buraco, né. Então é isso. Os professores têm um sentimento corporativo que eu não sei de onde vem, assim. Nessas horas, né. Nesses momentos. E eles não têm (50:37),

mas vamos defender professor, vamos... Deus me livre falar mal de colega de profissão, mas tem professor que, Jesus, cara. Não dá. (50:50) Deixa pelo menos o cara se defender pra ele até criar um repertório (50:55 – 51:01) Sacraliza.

VERA: Uma última pergunta – na verdade eu queria um pouco da sua opinião. Eu imagino que é um pouco sua linha, mas você acha que a comunidade nessa entrega de serviços da escola – estou falando da gestão – você vê isso como uma coisa potencialmente benéfica à escola ou você acha que, enfim, talvez não fosse tão interessante, atrapalhe mais o processo.

PROF. R.: Teria que ser assim. Com certeza. Agora eu estou estudando as (51:35) de EPP, aí tem umas discussões, tipo, se o fim tem que ser a eficiência, se a participação atrapalha a eficiência, tem tipo, esse papo, né. (51:50 – 51:55) Cara, tem que... teria que ser aberto, teria que ser mais conversado, né. Eu sempre costumo falar assim, né, quando tem uma sala pela escola: “ah, porque *tudo* é a escola. Tudo. A escola tem que educar, a escola tem que ensinar, tem que dar comida (...).” Aí vocês vão falar “tá, se tudo – se não é escola, com o que que a gente pode tentar?” Aí vai no deputado que você votou lá. O cara não vai vir, né. Então será que não é com a comunidade? Hum, não. Cai muito, assim, nesse discurso que “não, que isso vai pra economia da escola”, aí eles vão falar mal da gente, fala mal de nós. Eles já falam mal de nós. Queria ver eles estarem aqui. (52:45 – 52:48). Pensa que aluno é bobo? Eles falam mal da gente. E não é falar mal, é dar a versão deles, né. Então teria que ter uma mudança nesse sentido, acho, né. No setor público, tal. E isso é muito – você vê muito isso em momentos especiais na escola: reunião de pais, atendimento na secretaria. Meu, eu olho aqui e falo “que que é isso, cara? Não posso nem fazer uma pergunta (53:23 – 53:30) aí trazer o pai do seu lado pra tentar ajudar a criança. Aí destrói o pai, a mãe, né. Na escola da prefeitura isso melhorou um pouquinho. Por conta de figura de uma coordenadora que entrou há algum tempo e ela deu uma boa ajeitada em muita coisa. Mas o Estado... o Estado, não. A mesma coisa. Não tem – ainda tem muito essa visão “ah, você participa da comunidade porque é dever público, porque é político e de repente, daqui a um tempo vai se candidatar (...) e quer juntar clube com os partidos.” Eu não sei se muda. Não tenho muita esperança, não. A gente está num processo muito complicado na rede estadual. Eu estou bem pessimista, acho que a coisa vai piorar em relação a tudo e também em relação a isso. E talvez a prefeitura –

VERA: Tenha alguma coisa.

PROF. R.: Seja melhor e talvez melhore um pouquinho mais. (54:47), tem um monte –

VERA: É, tem que ver.

PROF. R.: ...de fatores aí que a gente tem que...

VERA: Perfeito. Muito Obrigada, Raimundo.

ENTREVISTA V – Coordenador I

Coordenador I

VERA: Obrigada de novo por aceitar. Se você pudesse explicar um pouco sobre você e o trabalho que vocês fazem seria legal pra poder começar.

COORDENADOR I: Você quer que eu comente também a minha participação como –

VERA: Sim. Caracterizar.

COORDENADOR I: Bom, eu, né, sou daqui de Diadema, estudei na escola lá que é o Filinto desde a – na época fiz o fundamental na escola pública, aqui, o Trivinho e aí eu depois segui no Filinto da quinta até o terceiro ano e aí ao longo disso, mais pro final assim, que eu fiquei, né, já tinha vontade em relação a fazer a faculdade, aí fiquei sabendo mais sobre a universidade pública, mais do segundo pro terceiro ano porque eu tinha professores que fizeram. Só que aí eu ainda não sabia como que funcionava, né, o vestibular, essas coisas, e aí fiquei sabendo que existiam os cursinhos populares. Porque isso também muitas vezes não é muito claro. Aí fiz o cursinho da Unifesp, aqui, que tem o cursinho popular. Fiz no segundo ano, a partir do meio do ano, né, aí no terceiro ano eu fiz novamente e aí eu conheci o Emancipa também, né, que eu fiz em 2012, a turma de agosto, intensivo. Só que aí eu trabalhava, então aos sábados, que eu ia lá, eu fazia meio período só, mas mesmo assim acho que me ajudou bastante, pra eu entender mais, é.... – em relação ao sistema do vestibular, né, e como eles funcionavam. Tem o espaço do (...) que foi muito interessante e aí, só que aí, né, não consegui passar, continuei e depois fiz o cursinho popular do MedEnsina. E aí deu pra fazer um ano, fiquei trabalhando mais aos finais de semana, deu pra me dedicar mais, e ingressei na FEA, na USP, né, na contabilidade, em 2014. Que aí eu estou lá desde então. E aí eu voltei, né, pra, entrei de vez no Emancipa em 2014, participando da coordenação do cursinho da Zona Norte. Depois já comecei a participar mais da coordenação geral, né, que é aonde a gente reúne todos os cursinhos. Participei do cursinho de educação da USP, que era o Edson Luiz e agora estou mais ajudando em Diadema, ajudando a organizar algumas atividades que a gente faz, a parte do financeiro também... E você quer que eu comente sobre a história da Rede Emancipa, resumindo, ou mais sobre processo que a gente faz com as escolas?

VERA: Ah, você pode explicar um pouquinho sobre a história de vocês e ir pra parte dos processos. Legal.

COORDENADOR I: Que. É. O Emancipa, né, surgiu do Cursinho da Poli, porque o Cursinho da Poli era gratuito, e aí em meados de 2005, 2007 teve um grupo lá querendo (...) cobrar mensalidade.

VERA: Ah, eu lembro dessa conversa.

COORDENADOR I: E aí um grupo de professores e estudantes foram contrários a isso, entendendo que a mensalidade ia excluir a participação de muitos estudantes. E aí não quiseram aprovar, só que aí eles acabaram sendo expulsos.

VERA: Ah, tá.

COORDENADOR I: E aí, a partir dessa movimentação, eles fizeram, né, de fundar um novo movimento, que, né, fosse um cursinho popular gratuito. E aí juntou com outras pessoas que participavam do movimento estudantil, né, de outras militâncias e fundaram o primeiro cursinho da Rede Emancipa em 2007, em Itapevi. O cursinho Chico Mendes, que funciona até hoje. E aí desde então a gente veio se desenvolvendo, né, pensando em relação como que tem que ser o cursinho popular, né, o quanto, por exemplo, essa experiência de ser sábado o dia todo. A gente já tentou também fazer aos domingos, né, tentar – ou de semana, só que aí como a gente funciona nas escolas tem a questão de não ter o espaço, mas a própria questão do final de semana também foi algo que a gente foi avançando até entender também que, mesmo que tenha necessidade de, né, o currículo do vestibular é muito grande, mas não dá pra gente querer cobrar. Que eles também, né, já estudam na semana, trabalham, a gente também utilizar o domingo deles. Aí a gente ia ver essas coisas mais eventuais aos domingos. E aí a gente foi desenvolvendo outras coisas, né, em relação a buscar estar o máximo próximo dos estudantes, né, não colocar o conteúdo goela abaixo deles, tudo mais, e ter espaço também de discussão, né, porque isso acho que ajuda muito pra vida deles e também pra argumentação, a questão da redação. Então a gente tem o espaço, todo sábado, que é o círculo, que é pensado no círculo de cultura do Paulo Freire. E a gente faz uma roda de conversa em relação a isso. E aí o cursinho, né, a gente constrói, são pessoas que fazem graduação, normalmente, né. Aí tem gente da USP, aqui mais em Diadema, né, tem pessoas da UFABC e da Unifesp, e aí tem algumas umas outras pessoas que ficam na coordenação pra ajudar a organizar e aí algumas outras pessoas que já dão aula ou que fazem doutorado às vezes também se envolvem. E normalmente, né, a gente – o início dos cursinhos, né, ou surge por parte de pessoas que são daquela região, né, e conhecem pessoas da escola, ou muitas vezes por parte até dos estudantes, né, de ver a necessidade de ter uma preparação a mais pra universidade e querer levar o cursinho pra escola. E o que a gente faz, né, como a gente vai utilizar o espaço da

escola, né, aos finais de semana, tem escolas que funcionam no Escola da Família e tem escola que não funciona. Só que o uso do espaço público no final de semana é decisão do conselho da escola. Isso é independente de ter um programa ou não. Então o que a gente faz, a gente, né, conversa com os estudantes, com os professores, discute sobre a ideia e aí formula um projeto, né, em relação à realização do cursinho, a justificativa, nossas propostas, fundamenta essa parte mais burocrática que tem que ser, e aí leva pro conselho, né, pra gente discutir, debater, e aí após a aprovação que a gente ver de organizar, né, do cursinho – a maioria dos nossos cursinhos funciona aos sábados, das nove às dezoito e aí a gente faz uma hora de almoço, tem o círculo, que eu comentei, das nossas rodas de conversa e também tem um espaço que a gente usa, que é o tempo livre. Que é uma hora também. É um espaço tanto pra eles terem um tempo, né, desse intervalo de aula tão grande, mas também pra eles se sentirem mais à vontade. Então é um espaço pra tirar dúvidas, fazer plantão, né, que às vezes não tem tempo pra isso ao longo dos outros dias da semana, mas também pra gente trazer outras atividades que a gente, às vezes, não tem no ambiente da escola, às vezes nem do cursinho. Então eles às vezes também organizam oficina de teatro, oficina de dança, música.

VERA: Ah, que legal. Mas assim, eu fiquei um pouco curiosa, então das nove às dezoito são aulas seguidas ou esse período do papo livre, do círculo, eles entram também?

COORDENADOR I: Isso, entra nesse período.

VERA: Mas fixamente ou varia?

COORDENADOR I: Fixamente. Das nove às dezoito, então vão ter seis aulas, uma hora de almoço, um círculo e um tempo livre.

VERA: Ah, tá. E o círculo, toda semana vocês têm um tema ou é mais –

COORDENADOR I: Isso. Toda semana a gente define, às vezes alguém sugere, depende de como a gente está fazendo. E essa parte do tempo livre varia de acordo com os cursinhos. Tem cursinhos que fazem metade – meia hora de manhã, meia hora à tarde. Aqui a gente faz uma hora direto.

VERA: Ah, tá. E as oficinas de teatro, essas iniciativas são os professores, vocês que organizam ou são os alunos?

COORDENADOR I: É algo em conjunto. Normalmente é mais os professores e a coordenação, mas recentemente, agora também com as ocupações e tudo mais, os estudantes são muito mais empolgados pra organizar e às vezes eles mesmos já fazem, então a gente vem tendo mais facilidade. E aí às vezes tem alguém, né, que participa de alguma coisa desse tipo,

ou a gente convida outros grupos que já fazem teatro pra dar alguma oficina. Alguma coisa aqui.

VERA: Ah, legal.

COORDENADOR I: E tem algumas coisas que eu não comentei, né, como a gente é uma rede de cursinhos, então pra além da gente organizar os cursinhos, a gente busca se reunir pra ver as atividades que a gente está fazendo, que está dando certo ou não, mas a gente busca fazer umas coisas em conjunto com todo mundo. E, por exemplo, a primeira aula que a gente faz do semestre, a gente faz todo mundo junto. É uma aula unificada que desde 2013 a gente tem costumado fazer no vão livre do Masp. Então a gente chama todo mundo lá.

VERA: Ah, tá. (09:25)

COORDENADOR I: Isso. Aluga cadeiras, né, chama alguns grupos pra fazer atividades culturais, né, que a gente faz um debate sobre o vestibular, sobre acesso à universidade, mas também intercala com intervenções culturais. E a gente discute também bastante a questão do direito à cidade, né, acesso ao espaço público. E muitos estudantes, falo que sempre surpreende, nunca foram lá na Paulista, no Masp. Como a gente tem cursinho em regiões bastante periféricas, né, Grajaú, Itapevi, e agora está chegando aqui também pro ABC, acho que isso é bastante notório, né. Eles não têm acesso à cidade. E aí, isso a gente faz duas vezes ao ano, né, nas turmas do início do ano e nas turmas do intensivo, né, do meio do ano. E pra além disso, a gente também faz o dia na USP, que é uma atividade que a gente reúne todo mundo e vai vivenciar o espaço da universidade, né. Conhecer. E aí a gente faz um debate, né, às vezes chama professores. Chama professores da universidade também, né, outras pessoas lá pra falar sobre, discutir. Normalmente a gente faz um debate pela manhã, faz uma atividade simbólica de conhecer a universidade lá, faz uma caminhada, ou até às vezes uma manifestação, né. Eles levam cartazes em relação ao que eles querem pedir, né, em relação a isso. E aí a gente faz um almoço, né, teve vezes que a gente utilizou o Bandeirão, conseguiu por um e noventa, né, uma quantidade limitada. E aí a gente se vira pra comprar marmita com o restante. Só que dessa última vez a gente fez um piquenique com todo mundo, né, frutas, levaram tudo. E na parte da tarde, a gente antes fazia feira de profissões, né, usava o espaço da FFLCH, várias salas, tentava fazer o máximo de cursos. Que nesse ano a gente fez algo diferente, né, a gente pensou em fazer as feiras de profissões nos cursinhos, porque aí leva pessoas da região, consegue organizar com mais tempo, é mais próximo à realidade dos estudantes. E aí no dia da USP desse ano a gente fez um sarau. Um grande sarau lá, com todo mundo, chamou as pessoas do coletivo de lá também, aí encerrou com essa atividade cultural.

Aí essas duas, o dia na USP e a aula inaugural, a gente faz todo ano com os cursinhos e tem algo que a gente fez uma vez que foi a aula em movimento, também. De a gente ir conhecer algum ponto histórico importante da cidade, Pátio do Colégio... A gente fez um percurso pelo centro, relacionando com as matérias também que eles têm, e terminou numa ocupação do Grajaú, fazendo uma oficina com as crianças, lá.

VERA: Isso tudo sempre é feito de sábado, às vezes vocês fazem durante a semana ou vocês se organizam?

COORDENADOR I: É sempre aos sábados. Só que aí a gente programa, né. No começo do semestre tem uma data que a gente – isso, faz um calendário. Aí tem a aula inaugural que é onde a gente inicia, então primeiro faz a aula inaugural lá no Masp, depois dá aula no cursinho. Aí tem uma data que a gente reserva pro dia na USP, então todos cursinhos nesse sábado vão pra lá, pro dia na USP. E aí a aula em movimento, também, foi algo que a gente não faz sempre, mas, também, a gente pegou um sábado e fez isso.

VERA: Ah, legal. Quantos alunos vocês têm? Aqui, por exemplo.

COORDENADOR I: *Aqui*, é que as turmas de agosto é um pouco diferente. Como é um período mais curto, a gente tem um pouco menos de estudantes e a evasão acaba sendo mais rápida, né, também. Porque muitas vezes, né, estão vendo de tentar cursinho ou não, não conseguiram fazer desde o início do ano, mas às vezes pega algum trabalho ou consegue algum outro cursinho que é de semana e às vezes se dedica mais tempo. Mas aqui, a gente – aqui foi um cursinho mais peculiar, porque a gente foi a primeira turma. A gente abriu as inscrições, em *um mês* a gente alcançou trezentos e cinquenta inscritos. Que, normalmente a gente alcança cem, cento e cinquenta, né. Foi maior porque aqui na região têm poucas iniciativas parecidas e talvez tivesse uma demanda já grande, além da divulgação que a gente fez. E aí a gente teve a aula inaugural aqui com cento e quarenta estudantes.

VERA: De agosto?

COORDENADOR I: Isso. Com três turmas. E aí agora – porque em relação ao número de inscritos e os que vêm presencialmente tem uma diferença, né. E agora a gente vê uma reduzida por conta disso, né, até o final do ano as pessoas...

VERA: Mas normalmente, durante o ano, quantos alunos vocês têm? É porque – a turma do primeiro semestre continua no segundo?

COORDENADOR I: Isso. Aí continuam, com duas turmas. No primeiro semestre, né, a gente faz uma divulgação mais ampla, né, e tem mais tempo, né, que as aulas, né... Divulga nas escolas. E aí, por exemplo, essa aula inaugural no Masp, quando a gente fez – nesse começo

do ano a gente não chegou a fazer, mas da última vez, em 2015, a gente reuniu cerca de... Próximo de dois mil. Tinha mil e oitocentos estudantes, foi a maior aula inaugural que a gente já fez no Masp. E aí essa de agosto costuma reunir próximo de mil estudantes, né, que ela costuma ser menor. Mas, por cursinho, assim, tem cursinhos que chegam a ter cento e cinquenta estudantes, duzentos, e aí cursinhos que são um pouco menores. No cursinho que eu participo da Zona Norte, a gente começou com sete turmas, né. Então a gente começou com trezentos estudantes esse ano. Mas aí depois foi reduzindo.

VERA: (...) mais turma? Qual que é o (...) de aluno com turma?

COORDENADOR I: A gente costuma ter cerca de quarenta estudantes, assim, por turma. Porque a gente busca ser um cursinho aberto para todo mundo, né, então a gente não limita as vagas. E aí vê como se organiza com os professores, né, buscando expandir e dar sempre o máximo de acesso possível, mas também a gente tenta ver o espaço que a gente tem, né. A gente não vai colocar mais (...) do público que eles têm, né, ser cinquenta pessoas por sala.

VERA: Ah, não.

COORDENADOR I: Que aí não faz muito sentido. Então a gente tem cerca de quarenta, e aí se a gente tiver alguma dificuldade com o espaço a gente busca pedir mais salas pra direção, né, ou se, mesmo tentando, a gente não consegue, a gente faz algum sorteio ou lista de espera, mas a gente não tem precisado fazer isso, né. Com os estudantes que a gente tem, a gente tem conseguido dar conta.

VERA: Vocês trabalham com voluntariado, né?

COORDENADOR I: Isso.

VERA: Os voluntários vêm todo sábado?

COORDENADOR I: A gente organiza assim: como o cursinho é aos sábados, não dá pra passar todas as matérias, as treze que tem no vestibular, todos os sábados. Então a gente organiza dois grupos.

VERA: Ah, tá.

COORDENADOR I: aí os professores – um grupo vem num sábado, outro grupo vem no outro sábado. E aí tem alguns cursinhos que tem matérias fixas, que tem todo sábado a mesma matéria e aí algumas os professores vêm todo sábado.

VERA: Vocês têm, por exemplo – eu sei que esse é um problema normal em voluntariado e a gente tinha muito problema na ONG que eu ajudei, né – que era... não falta de comprometimento, mas tinha imprevistos... Como que funciona pra vocês? Porque existe um certo comprometimento mais forte dos professores, né.

COORDENADOR I: Sim.

VERA: Eles ficam aqui por quantas horas pra dar aula? Umas duas, três horas por sábado?

COORDENADOR I: É eles ficam – depende, né. Duas, três horas costuma ser. Tem alguns menos, outros mais, que aí tem gente que participa do círculo. Mas o máximo, assim, são três horas, que aí eles pegam – tem professor que dá aula nas três turmas. Mas o que a gente faz, né, a gente costuma fazer reunião antes pra iniciar, pra discutir a proposta do Emancipa, mas também pra falar muito sobre a realidade dos estudantes, né. Que a maioria – tem muitas pessoas que trabalham, tem pessoas que vêm de longe, né. Corda pro porteiro, pra estar aqui o dia todo e aí é muito ruim a gente oferecer uma proposta e ter problemas ao longo disso, né. Questão de aula vaga, já conheço. Coisa que, tem muito isso no público.

VERA: (...)

COORDENADOR I: E aí o que a gente faz também são cursos de formações. A gente faz tanto da rede, com todos os cursinhos, quanto dos próprios cursinhos. A gente busca organizar uma vez por semestre isso. Que são formações de um projeto de curso político e pedagógico. Que aí a gente se debruça mais a, né, estudar sobre educação popular, ver pensadores, principalmente Paulo Freire e aí tirar práticas também de como a gente var fazer isso. E aí são espaços que os professores colocam também, pontos de vista, a gente faz muita coisa em conjunto que ajuda a gente a conseguir garantir melhor aos sábados, assim. E, né, como eu comentei a gente teve – você falou de imprevistos e tudo mais – a parte de ser.... Como são professores que vêm dessa realidade da escola pública, né, que teve essa dificuldade, então acho que eles se empenham e entendem um pouco mais a importância de estar aqui aos sábados. E aí isso diminui, né, isso fortalece a nossa organização, né, pra estar aqui. E aí, quando a gente tinha cursinho na USP, lá a gente tinha um pouco mais de dificuldade porque eram pessoas que não vinham dessa realidade de escola pública, e aí via mais como uma experiência realmente voluntária, né, de dar aula, quer ser professor, e aí ia lá, só que não se dedicava tanto. Aqui, além de ser uma experiência que eles vão fazer um projeto voluntário, eles entendem muito mais o projeto como um projeto de educação, né. Que eles possam trabalhar e colocar em prática.

VERA: E ter um resultado, né. Uma outra coisa que eu estava pensando... Os seus alunos, assim, quando vocês fazem (...)

COORDENADOR I: As inscrições a gente faz online, né, pelo site da rede Emancipa. E aí a gente pergunta, né, lá sobre a localidade, a formação, e aí tem essa parte, né, se é de escola pública ou não. E aí depois começa, a gente também continua normalmente com algumas

questões abertas, né, pra fazer presencialmente. Mas, tipo, a gente busca priorizar estudante de escola pública, mas como eu comentei, a gente não tem precisado... – tipo, se a gente tem uma demanda muito maior do que as vagas que a gente tem na escola, a gente tenta ampliar, né, conversar com a escola pra ver se a gente consegue mais salas, e aí a gente vê como fazer uma nova divisão com os professores ou tentar conseguir novos professores pra adequar. E aí se a gente chega no impasse de não ter vagas para o número de estudantes, algo que a gente costumava fazer em 2013, 2012, era de fazer um sorteio, né, ou uma lista de espera. Mas aí priorizando quem era do ensino público. Mas aí essa era a única coisa que a gente colocava, né. Porque tem muitas pessoas – como é um cursinho gratuito e não tem nenhuma prova de seleção – que já pararam de estudar há algum tempo, já não estão na escola e participam também. Costuma ter bastante gente também assim. Mas nesses últimos anos a gente tem conseguido dar acesso para todo mundo que se inscreveu.

VERA: Ah, legal. E – isso sai bastante do meu tema, mas eu fiquei curiosa – como que vocês... vocês fazem uma prova inicial que avalia com que está o nível deles na matéria? Como vocês fazer, por exemplo, como lidar, assim. Ou vocês têm um procedimento (...)?

COORDENADOR I: Então, a gente, né, como... Por exemplo: tem o vestibular, que ele vai cobrar certas coisas e aí o cursinho seria, teoricamente, o reforço.

VERA: É.

COORDENADOR I: Mas a gente sabe muito bem que muitas vezes eles vão ver pela primeira vez, né. Tem estudantes que tiveram várias aulas vagas ou não tiveram, às vezes, anos com o professor de alguma matéria.

VERA: ...história...

COORDENADOR I: É, eu não tive física na minha formação, durante o ano todo. Enfim. E aí o que a gente faz, né, a gente tem o planejamento do cronograma, né, pro vestibular, mas aí, inicialmente a gente, por exemplo, dá (...) quando a gente chega aqui no... a primeira aula do cursinho, a gente costuma fazer o que a gente chama de aula zero. Então são aulas iniciais, que a gente não vai já entrar na matéria. A gente faz uma apresentação e aí costuma fazer algumas perguntas pra entender o quanto eles sabem daquelas coisas ou não. Né, que aí a gente dá uma organizada em relação a esse cronograma, porque a gente estava às vezes pensando alguma coisa, mas eles estão num nível diferente, né, e a gente volta um pouco mais e aí faz um planejamento a partir dessas aulas zero. Só que como existem muitas pessoas que estão sem estudar há algum tempo, né, estão num nível diferente, né, pessoas que estão estudando ou não, a gente utiliza o nosso tempo livre pra dar uma atenção maior, fazer

plantão de dúvidas, aulas de reforço pra tentar se adequar. Mas a gente não faz uma prova inicial. É mais essa questão do formato de aula. E aí a gente busca fazer simulados também, né, que aí a gente consegue saber um pouco melhor como eles estão. E aí faz semestralmente também, pelo menos, né... do ENEM, tenta fazer da Fuvest também e às vezes a gente faz um simulado com todos os cursinhos. Por exemplo: final de semana que vem, que é das eleições, né, a gente não ia ter o espaço da escola, mas a gente conseguiu uma outra escola que não é sede eleitoral e aí vai reunir todos os cursinhos pra um simulado.

VERA: Ah, legal. Eu estava na verdade pensando também nessa... e aí voltando mais, assim... Porque vocês têm que ter uma coordenação muito legal com as escolas, né.

COORDENADOR I: Sim.

VERA: É o conselho de escola que vai definir se vocês podem ou não (24:25). Que também é um pouco diferente da experiência que eu tive na Cidadão, porque lá eu lembro (...) da diretora (...). Como que vocês se planejam, digamos assim? Vocês têm um plano de expansão? É, por exemplo, por demanda? Uma pessoa de uma escola fala que está precisando de um cursinho... como que vocês definem, por exemplo, quais escolas que vocês vão usar ou quais as áreas que vocês querem usar. Eu fiquei um pouco curiosa com isso.

COORDENADOR I: Então... eu vou tentar falar um pouco sobre como a gente faz com a escola e depois sobre a expansão, pode ser?

VERA: Pode.

COORDENADOR I: Com a escola, né, isso varia um pouco. Porque tem escola que...

COORDENADOR I: E aí, como você mesma falou de ir nas escolas, né, e de dependendo, às vezes, ficar com a direção, né, e às vezes não são tão abertos pra conversar, a gente busca fazer uma relação com os estudantes, né, e professores, e às vezes com a direção também a gente tenta envolver, também, né. Pra não ser algo à parte também, né. Cursinho faz parte do projeto da escola e, às vezes, a gente busca tentar fazer um projeto, alguma atividade em conjunto, né. Isso varia muito, às vezes, de como é o posicionamento das pessoas, mas às vezes o próprio surgimento às vezes ajuda nisso, né. Por exemplo: o cursinho que a gente tem na Zona Norte, o Salvador Allende, surgiu a partir do movimento do grêmio, que o grêmio que se chama Salvador Allende. E aí eles queriam colocar o cursinho, né, batalharam bastante, a direção era contrária, mas eles fizeram uma movimentação com os professores, fizeram apitação, algumas outras coisas pra conseguir implementar. E aí lá, né, a escola do Derville, ela tem uma organização um pouco diferente porque é uma escola municipal de ensino médio e ela tem curso de magistério. Então o que a gente está tentando ver de ampliar

essa relação, é: eles têm uma brinquedoteca e aí estudantes nossos que já têm filhos ou filhas, que a gente está tentando ver agora um projeto de implementar uma creche, né. Os estudantes deles do magistério, da escola, poder fazer estágio no cursinho, né, por parte da brinquedoteca, né, na parte da creche que eles fazem alguma atividade com educação infantil.

VERA: E resolve o problema de com quem deixar as crianças.

COORDENADOR I: Isso. E aí a gente busca estar sempre em contato, né, com o conselho, saber o que está acontecendo, ver atividades que às vezes a gente pode fazer em conjunto ou não. Por exemplo, a gente às vezes faz palestra sobre o vestibular. Aí eles convidam a gente, a gente pega um dia da semana com as séries, terceiro ano normalmente, pra falar sobre o vestibular, como funciona o ENEM, Sisu, ProUni...

VERA: Sei.

COORDENADOR I: Só que aí às vezes a gente já teve problemas em relação às direções, né. Querer limitar nosso espaço, ou em relação às coisas que a gente faz do cursinho. E aí a gente busca discutir isso no conselho, esclarecer melhor as coisas pra poder conversar. E aí em relação à expansão, isso surge muito mais em relação à demanda, mesmo, em relação às pessoas que querem levar o projeto, já estão se organizando, às vezes tem um grupo de professores que quer ter o cursinho. E aí a gente avalia, conversa com a escola, vê o que dá pra fazer.

VERA: Sei.

COORDENADOR I: E aí vê o – tipo, tem projetos que... possibilidades, né, que às vezes a gente não consegue colocar em prática agora, mas que no semestre que vem a gente pode ir estudando e ver. Então às vezes são pessoas que já participam do Emancipa, mas aí acabam conseguindo levar pra região, ou pessoas novas, né, que não conheciam e querem levar, assim, o cursinho. E aí a gente busca estar mais em espaços periféricos que ainda têm dificuldade, né, de ter muito mais pessoas – a maioria não estão na universidade e aí às vezes a gente passa pela dificuldade de ter professores. E aí a gente faz divulgação nas universidades mais próximas.

VERA: Mas a maioria dos professores, eles vêm, por exemplo, de universidades públicas ou tem uma mistura de gente que vem de universidade particular também? Como que vocês...

COORDENADOR I: No início a gente tinha mais pessoas da universidade pública, mas de um tempo pra cá a gente também está conseguindo alcançar as pessoas de universidades particulares, também porque às vezes a região que a gente tem, a universidade pública está muito distante, então a gente consegue pessoas mais dentro da universidade particular. Mas

ainda assim, acho que está aumentando agora a participação de pessoas de universidade particular, assim. Ou, por exemplo, tem mais pessoas da Fatec também, que é universidade pública, mas que é um pouco diferente, né. E aí a gente faz a divulgação nas universidades ou pelos bairros também. A gente costuma imprimir cartaz.

VERA: Vocês atuam com associação de bairro, ou APM? Porque você mencionou, por exemplo, o grêmio, o conselho de escola... E a APM, assim? Porque no ensino médio, eu imagino, o cursinho uma presença tão forte também, né.

COORDENADOR I: Aqui em Diadema a APM participou do conselho pra entender como funcionava, né, e saber, mas gente não costuma ter um contato tão grande com essas associações. E a APM, o que eu sei, né – tem o cursinho da Zona Norte, que é o Castro Alves, que lá foi o grêmio e a associação que quis levar o cursinho, então a gente continua em contato, eles ajudam, né, na organização do cursinho aos sábados. E a galera de Itapevi, que é do cursinho Chico Mendes, eles fazem muitas atividades com a comunidade, né, envolvendo – buscando ir pra além do cursinho, então eles se envolvem com coletivos, associações, fazem um sarau na praça lá, então tem um envolvimento maior.

VERA: Na Itapevi tem um contato bem forte com a comunidade.

COORDENADOR I: Isso porque é um cursinho que está a mais – é o primeiro cursinho, né.

VERA: É o mais tradicional de vocês. E você mencionou, eu achei bem interessante, porque é uma... A Salvador Allende, ela é estadual, né?

COORDENADOR I: Isso. É municipal.

VERA: É municipal. Mas tem ensino médio também?

COORDENADOR I: Isso.

VERA: Ah, tá. Você mencionou que lá foi o grêmio, né, que atuou e que...

COORDENADOR I: Isso.

VERA: ...brigaram com a diretoria e trouxe vocês.

COORDENADOR I: Aqui foi uma experiência parecida também, porque os estudantes aqui conheceram a gente durante a ocupação, e aí eles não participavam do grêmio. Nesse ano de 2016 conseguiram fazer chapa e são da gestão do grêmio, e aí uma das primeiras propostas era ter o cursinho do Emancipa, que a gente foi conversando e eles conseguiram levar pra frente e passar pelo conselho também.

VERA: Que interessante. Porque a maioria das pessoas que eu conversei até agora me falaram muito pouco do grêmio, mas muito legal ver o grêmio atuando e trazendo, né, essa demanda

pra vocês. Primeiro eles falaram com vocês e depois eles fizeram assim, uma pressão interna, né, na escola.

COORDENADOR I: Isso.

VERA: Você mencionou que depois da ocupação, aqui, por exemplo, a ocupação mudou tudo, porque aqui são os grêmios. Mas aqui foi ocupado também? Porque aqui é a mesma escola, né.

COORDENADOR I: Não, essa aqui é estadual e essa foi a primeira escola ocupada.

VERA: Ah, essa foi?

COORDENADOR I: Isso. Foi a primeira escola, né, que foi aqui e o Fernão. Mas foi o primeiro e depois expandiu pra São Paulo.

VERA: Mas aí vocês vieram aqui pra interagir com eles...

COORDENADOR I: Isso. Como a gente discute bastante a questão da educação, né, e esse era um movimento bastante importante, né, que queriam fechar as escolas, a gente veio aqui, conversou – eu estava aqui ajudando, aí a gente... Por exemplo: o círculo, as atividades, a gente ajudou com eles a organizar, fez debate sobre o feminismo. E aí a gente discutiu essa ideia de ter o cursinho popular de Diadema aqui...

VERA: Ah, legal.

COORDENADOR I: ...e a gente pensou como colocar em prática.

VERA: Qual você sente que foi o impacto da ocupação pra... os estudantes? Como eles veem o papel deles?

COORDENADOR I: Eu acho que tem um impacto muito grande, né, pros estudantes do ensino médio, né. Porque muitas coisas são sempre de cima para baixo nas escolas, né. A direção não costuma ser um ambiente, né, é sempre algo já pra dar bronca, sempre bastante autoritário, e aí acho que foi muito benéfico nesse sentido do empoderamento, de eles entenderem que é um espaço pra eles participarem. Por exemplo: participarem dos grêmios, né, teve muito mais eles entenderem que isso é um organismo importante. A participação no conselho, que muitas vezes ela é legal, mas ela não acontece, né.

VERA: Sim.

COORDENADOR I: E aí acho que em relação às atividades, né. Esse ano aqui nessa escola teve dois – teve um simpósio e aí agora vão ter uma série de simpósios também, que são atividades de debate que eles trazem pessoas de fora pra discutir alguns temas.

VERA: Sim.

COORDENADOR I: Teve teatro, sarau então acho que está tendo algumas atividades interessantes e teve outras que conseguiram fazer até aulas em círculo, né, numa estrutura diferente daquela por fileira. E a gente sentiu isso bastante no próprio cursinho do Emancipa, né. Os estudantes esse ano voltaram muito mais politizados, empolgados e aí isso muito muito a qualidade que a gente faz as rodas de conversa, organiza as coisas pro cursinho, as atividades... Eles estão se apropriando muito disso e acho que é algo que começou e que vai continuar cada vez mais, que eu acho que a construção das escolas tem que ser cada vez mais coletiva, né. Tanto professores quanto estudantes.

ENTREVISTA VI - Aluno I

ALUNO I: Eu acho que o movimento dentro das escolas, independente de qual grupo – quais grupos da escola tenham intervindo – ele vem a partir da necessidade. De como a gente percebe a nossa necessidade. Então a nossa necessidade era o quê? Era que a escola não fechasse. Então todo mundo se uniu e viu “olha, todo mundo precisa da escola abrir. Pra escola abrir a gente tem que manter. Então eu acho que surgiu a partir daí. Surgiu mais, tipo, num sentido – como se fosse um sentido egoísta, sabe. A *nossa* escola está fechando, a gente tem que melhorar isso.

VERA: Sim.

ALUNO I: E aí, só que a gente não percebeu que tomou uma proporção muito grande. Tipo, várias escolas estavam fazendo a mesma coisa.

ALUNO I: Sim.

ALUNO I: Então acho que a união (...) foi por um motivo em comum. (...) Perguntavam qual que era nossa escola dos sonhos, a maior parte do pessoal que respondia “ah, ocupação não tem na minha escola dos sonhos, eu quero um espaço totalmente democrático.” Então a gente tenta puxar mais o grêmio. Tentar fazer o grêmio ficar o mais democrático possível.

ALUNO II: O grêmio na verdade, ele não tem um *exemplo* muito bom, ele tem *ideias* pra melhorar. Mesmo porque no ano passado e esse ano (...).

ALUNO I: A gente não tem muita ajuda do grêmio. A gente joga as ideias e fala “olha, seria legal se a gente fizesse isso.” Aí as pessoas falam “nossa, que legal” Aí a gente se junta e faz.

VERA: Mas, por exemplo, como você joga pro grêmio? Vocês estavam no grêmio quando –

ALUNO I: Não. O grêmio que a gente tinha durante a ocupação era definido pela direção.

VERA: Ah, tá. Já tinha um grêmio atuando há um tempo.

ALUNO I: Isso.

ALUNO II: E aí o grêmio não participou das ocupações.

VERA: O grêmio não participou?

ALUNO II: Não. E nem apoiou, assim, diretamente. (2:17 – 2:20) ...totalmente avulso, sabe, desse grêmio. Aí esse ano a gente se elegeu, conseguiu ganhar. E assim, os representantes estão sendo mais ativos, mesmo. O pessoal, no caso, apoiou a ocupação, e tal. Só que a gente acabou não usando muito o nome do grêmio, sabe? Tipo, gestão, tal. A gente acabou meio que só dando ideias (...) ... mas não foi muito usando a parte do grêmio.

ALUNO I: A gente não queria usar aquele modelo burocrático (...) nosso foco sempre foi ter um grêmio mais livre. Então a nossa ideia é realmente quebrar com toda essa burocracia e fazer uma coisa que nem a gente fazia na ocupação. A gente precisa fazer alguma coisa? Precisa. Tem gente pra fazer? Tem. Tem gente que quer fazer? Tem. Então a gente vai lá e faz.

ALUNO II: Aí a gente só usa o grêmio mesmo naquela parte do, tipo, sei lá – a gente precisa chamar outra escola e precisa de alguém como representante do grêmio. Tem coisas que foi útil, mesmo. Mas em relação a ações e tal, a gente não usou muito.

VERA: Mas por que você acha (...) de ocupação que acaba nunca funcionando por algum motivo. E no caso do grêmio, porque vocês sentiram que não estava funcionando? Por exemplo, é bem interessante que o grêmio não apoiou vocês. Foi um movimento que eu imagino que tenha sido bem forte aqui. Eu imagino que a maioria dos estudantes tenha apoiado ou não interferido.

ALUNO I: Não interferiram.

ALUNO II: Acho que muitos apoiaram também, bastante.

ALUNO I: Acho que o que não estava funcionando no grêmio anterior é que ele realmente não foi um grêmio feito pra funcionar. Foi tipo a direção que só escolheu um tipo pessoal só para poder –

VERA: Foi a direção que escolheu o grêmio?

ALUNO I: É. Só pra dizer “olha, aqui é o grêmio.”

VERA: Não teve uma votação, nem nada.

ALUNO II: É que eles não divulgaram, não fizeram nada em relação ao grêmio. Só tipo “ah, já que ninguém se pronunciou até, sei lá, o terceiro mês do ano, então a gente vai pôr os melhores alunos da escola”, que eles consideravam mais, sei lá...

ALUNO I: Mais manipuláveis.

ALUNO II: ...os mais capazes, sei lá, os que eles conheciam mais e colocaram como esse grêmio. Aí, tipo, eles até criaram uns projetos, umas coisas meio assim, sei lá, por exemplo, de grêmio, só que não conseguiram colocar em prática porque a direção barrou, então foi um grêmio meio ilustrativo.

VERA: Então propunham e –

ALUNO I: Ele não foi um grêmio feito pra funcionar, era só mesmo pra tapar buraco, ali. Então às vezes ele tinha alguma proposta, mas como a escola não sabia que eles eram um grêmio, não tinha apoio de aluno, a direção também só queria que eles ficassem só de enfeite, então –

VERA: Não era realmente um grêmio.

ALUNO I: É, não foi um grêmio feito pra funcionar.

VERA: E o conselho de escola pra vocês?

ALUNO I: Começou esse ano. Na escola foi a primeira vez (4:54) conselho foi esse ano.

ALUNO II: Agora esse ano, assim, a gente usou do conselho mesmo, sabe. A gente pensou, não, já que a gente já começou, então vamos ver tudo que a gente consegue recuperar, desde o conselho.

ALUNO I: Por exemplo: a escola de porta aberta porque a gente conseguiu uma união entre os alunos, entre o grêmio e o conselho. Então essa parte dessa democratização da escola, pelo menos aqui funciona bem. Mas a gente tem relato de outras escolas que continuam só na fachada, que a repressão está bem maior, que eles expulsaram os alunos que participaram das manifestações. Aqui a gente não teve tanta repressão porque acho que mesmo antes da ocupação, a gente tinha já uma relação bem estreita com a direção. Então era uma coisa que a gente já tinha – a gente já tinha essa relação com a diretora. A gente já estava acostumado – a gente precisava de alguma coisa, já chegava na diretora e falava “ó S, a gente quer fazer isso aqui.” Então a gente já tinha essa coisa. Então se a direção chegasse querendo, por exemplo, expulsar os alunos ocupantes, ia ter (...) uma revolta dos alunos, não ia deixar expulsar ele só porque ele participou. Ia todo mundo se juntar pra (6:09). Em outras escolas não teve isso, porque o momento deles é durante a ocupação. Então eles não tinham esse vínculo com a direção, quando a direção soltou esse ataque neles, eles não tinham como se defender.

VERA: E de onde você acha que vem esse vínculo com a direção vocês têm?

ALUNO I: Então, acho que nessa escola, a maioria – a maior parte dos alunos aqui está desde a primeira série.

VERA: Ah.

ALUNO I: Então a gente já tem esse vínculo com a escola. Tipo, a diretora –

VERA: Então você está aqui há dez anos.

ALUNO I: É, eu estou aqui há dez anos. Então eu estou aqui *antes* de essa diretora chegar. Quando ela chegou eu já estava aqui quatro, cinco anos. E a gente tem, desde a quinta série, eu me lembro, a gente tem professores, eu me lembro que nessa escola a gente sempre teve professores que falavam “você acha que isso está certo? Você não tem que criticar, mesmo? Não tem que ver por outro lado?” Então a gente sempre teve professores que auxiliaram o pensamento crítico. Eles nunca foram de – nunca direcionaram ninguém. Você que tem que ter seu posicionamento. Mas eles tinham aquele trabalho de, pelo menos, *incentivar* você a pensar. Então é uma coisa que a gente já tinha na nossa formação.

ALUNO II: Essa escola é a escola que eu mais percebo essa coisa (...). Não que aqui seja a escola mais completa, sabe. Não é à toa que (...) tem *muita* gente que entrou aqui na primeira série e não saiu mais. A gente vê isso *raramente* em outras escolas, sabe. Ainda mais que tipo, agora tem as escolas serem, tipo, ah, Médio, Fundamental. Tem várias (...) na verdade. Aí é difícil que as escolas (...)

VERA: É bem raro.

ALUNO I: Quando a minha mãe... Quando a minha mãe me colocou aqui na primeira série, ela já colocou nesse intuito, tipo “eu vou colocar o meu filho aqui pra ele ficar até o final (...).” Grande parte (...).

ALUNO II: Eu entrei aqui no primeiro.

VERA: Na primeira série – primeiro colegial.

ALUNO II: Primeiro ano.

VERA: Ah, tá.

ALUNO II: Foi bem depois (...)

ALUNO I: Que era por exemplo um dos nossos argumentos contra a reorganização. Porque, por exemplo, aqui a escola, ela tem, por exemplo, essa escola aqui ela tem os melhores índices do IDEB, né. E aí a gente comparava isso, porque como eles queriam jogar números e tudo mais, a gente falava “beleza, já que a gente vai falar de número, a gente tem os resultados do IDEB. A gente é a melhor escola da região” e a melhor escola da região é a escola que tem poucos (8:24). Onde o aluno, ele começa na escola e só sai dali quando acabou a vida (?) dele. Então...

VERA: Que é o que a escola particular faz.

ALUNO I: Que é o que as escolas particulares fazem. Então a gente usava isso justamente como argumento contra a reorganização, sabe. Aqui funciona.

(...)

VERA: Eu fiquei curiosa pra entender como que foi passada pra vocês a reorganização? 903 – 907

ALUNO I: Parece que ela passou no Jornal Nacional, né. E a gente estava em aula nesse momento, então a gente nem sabia. Depois do intervalo chegou o Paulo – eu lembro desse momento. O Paulo chegou na sala, o professor de história chegou e falou “olha, no ano que vem vocês já não estudam mais aqui.” E aí gente ficou “nossa, como assim?”, né. Ele falou “olha, acabou de sair um projeto do governo de reorganização que vai trazer escola de ciclo único e provavelmente vão começar a fechar vários ciclos.” Nessa hora, quando ele falou isso, eu já falei “não, não aceito isso.” E aí eu virei pros lados, assim, que tinha bastante gente indignada e porque a maior parte das pessoas que eu estudo *estão* comigo desde a primeira série. Então todo mundo que eu conheço na escola, a gente está junto há dez anos, já.

VERA: É.

ALUNO I: Então foi *automático*. Foi automático. Daí ele falou “vocês não estudam aqui porque o governo vai proibir”, a gente falou “não”. E aí quando o Paulo, o professor, ele viu que a revolta estava vindo, tinha alguns alunos que já estavam “não, o que que a gente pode fazer contra isso?” Aí ele já olhou assim, ele falou “ó, Bruno, tem umas alunas da outra sala a Fernanda, elas já estão também – quando eu falei a notícia pra elas, elas já estavam querendo se mover.” E aí foi assim, foi automático, sabe. A gente já –

VERA: Já começou a –

ALUNO I: É, quando ele soltou a notícia a gente já ficou indignado, já falou “não, não aceito.” E aí a gente já começou a se juntar, já começou a ver como que ia funcionar, e aí quando a gente recebeu essa notícia da reorganização, já falou “não, vamos pra rua, vamos atrás, que que a gente pode fazer pra salvar a escola?” E aí a gente fez um abaixo assinado, a gente foi, a gente tinha, tinha mais de dez mil assinaturas pra escola continuar.

VERA: Eram *da* comunidade?

ALUNO I: Da comunidade. A gente teve o apoio de todos os 21 vereadores da cidade. *Todos* os vereadores assinaram a petição onde eles apoiavam, sabe. Tinha um abaixo-assinado pra escola permanecer e tinha uma petição que *todos* os vereadores assinaram. A gente conseguiu entregar isso nas mãos *do* secretário. Do Herman. Uma aluna nossa entregou *nas mãos* do Herman e não deu em nada. E aí a gente falou “mano, e aí?” E aí, tipo, as meninas estavam

numa reunião, lá, e aí tinha aquela cartilha do... lá do instituto... da revolta do Chile – a gente se inspirou muito no Chile. Então quando a gente soube que foi uma desculpa (?) com outras escolas – aí acho que o pessoal do Mal Educado traduziu aquele manual – aí estava tendo uma reunião dos alunos, o pessoal das escolas *estava* vendo isso, né. Aí a gente falou “mano, vamos pôr em prática.” E aí eu cheguei aqui na segunda-feira, estava sabendo assim, por cima (...)

ALUNO I: E aí na segunda-feira ela pegou, a escola estava toda naquela muvuca, ninguém subia e a gente pegou e falou “ó, pessoal, a escola está ocupada por conta disso. Vocês acompanharam a luta que a gente teve, vocês viram que não deu em *nada* e a gente vai radicalizar.” E aí, tipo, a diretora já (...) isolou lá em cima, secretário ficou louco. Já ligaram pra diretora, a diretora veio com a tesoura cortando faixa, cortando cartaz...

VERA: Ela cortou...?

ALUNO I: É, lembra no primeiro dia? Com a tesoura na mão, cortando faixa...

ALUNO II: ...um escândalo, essa mulher...

ALUNO I: Um escândalo. Aí já chamou a polícia, já chegou aquele monte de gente, a gente falou “não, não vamos sair.”

ALUNO II: Ela pulou o portão, eu fiquei muito impressionada.

VERA: Ela achou que a polícia ia arrancar vocês daqui?

ALUNO I: É. E aí (...) a nossa briga foi tão grande que teve um *outro* dia durante a ocupação que a diretora *pulou* o portão

VERA: Ela pulou o portão?

ALUNO I: Ela pulou o portão, ela foi até a secretaria...

VERA: Que diretora empolgada.

ALUNO I: Ela se trancou na secretaria e começou a falar que a *gente* estava fazendo cárcere privado. Aí a gente pegou a câmera, abriu a sala e falou “não, você não está em cárcere, pode ir”, gravando, “pode ir.” Ela “não, vocês estão me mantendo em cárcere privado.” “Não, o portão está aberto. Do mesmo jeito que você pulou, você pula de volta.”

ALUNO I: E a gente gravando isso. A Evelyn, a Evelyn que estava gravando. Ela ainda está por aí.

VERA: Por que ela (...)

ALUNO I: Não. Ah...

ALUNO II: Não, ela (...) semana passada.

ALUNO I: É porque eu sempre fui aquele aluno que a direção chamava porque era aquele aluno educadinho. Mas hoje é assim, eu passo pela diretora “bom dia”, “bom dia, tudo bom?” Aí eu já encosto lá na mesa dela “então, a gente está com uns problemas aqui na direção.”

(...)

ALUNO I: E aí acho que pelo menos nessa escola a gente tem uma linha, pelo menos, dos alunos que participaram mais ativamente da ocupação, todos eles têm uma linha mais combativa, sabe. É uma linha mais de...

VERA: Democratizar...

ALUNO I: É uma linha mais de “o que nós vamos fazer?” Então é uma coisa que caracteriza, já, muitos dos nossos alunos. O pessoal que participou da ocupação tem essa...

VERA: Quanto que vocês tiveram de adesão na ocupação? Dos alunos? Vocês mencionaram ter bastante gente se envolvendo. Vocês deviam ter o quê – metade da escola...

ALUNO I: Nessa escola aqui a gente teve trinta –

ALUNO II: Mais ou menos umas quarenta pessoas que apoiaram bastante –

VERA: Que realmente ficaram aqui.

ALUNO I: É.

ALUNO II: Que cada escola normalmente tinha umas vinte, trinta pessoas...

ALUNO I: Trinta alunos fechando. Tinha um pouquinho a mais –

ALUNO II: Tinha mais aquele negócio de vir trabalhar, vir de vez em quando, mas estava apoiando de certa forma.

ALUNO I: Ficavam um período só...

ALUNO II: Trinta, quarenta.

VERA: Como é que vocês dividiam (...)?

ALUNO I: Aqui na primeira salinha (...) De manhã tem o pessoal da oitava e sétima série, tem o pessoal da terceira e quarta... Aí à tarde tem o pessoal da primeira e segunda, o pessoal da terceira à sexta... E tem alguns sétimos anos e à noite é só médio.

VERA: Só médio. E a maioria trabalha? Boa parte.

ALUNO I: Isso. Boa parte do médio trabalha.

VERA: Vocês todos moram aqui na região.

ALUNO I: Então, a maioria dessa escola vem de todas as regiões. Tem gente do Eldorado, tem gente de todos os bairros.

VERA: Vocês ficaram por quanto tempo na escola?

ALUNO I: Quarenta e dois dias. É que a gente foi a primeira, então a gente foi... A gente começou, no dia seguinte já tinha outra e aí a gente só saiu no dia que todas as escolas desocuparam juntas.

ALUNO II: Como é que a gente ficou sabendo da (...) pra mim foi muito... eu fiquei sabendo *no dia*, praticamente, sabe. Eu até fiquei meio – ah, não sei, quero saber mais, porque tipo assim, (...), entendeu? Tipo, não estava sabendo (...) fiquei sabendo pelos professores, mesmo, eles falaram... Aí eu comecei a ver, tipo, ah, ok (...). Eles estão querendo ocupar a escola. Aí eu comecei realmente a conversar com eles pra saber direito o que que era, sabe. Comecei a ver....

VERA: Um motivo “egoísta”?

ALUNO II: Sim. No dia da ocupação mesmo eles estavam (...), Ah, vamos ocupar a escola. A gente ocupa assim. Aí a gente tentou...

ALUNO I: A gente estava no clube do livro.

ALUNO II: A gente estava tipo na escola, no horário normal (...). Aí tipo naquele dia mesmo a gente foi cada vez procurar direito o que que era, sabe. Que eu sabia muito – sei lá, dois dias atrás, da minha mãe falando alguma coisa sobre, sabe... Uma coisa muito vaga, assim.

VERA: ...Vocês nunca foram numa reunião de verdade...

ALUNO I: E na reunião que deveria... Inclusive teve aquele dia aí, que era a reunião de pais, pra explicar pros pais como era a reorganização. Nesse dia a luz misteriosamente – aqui dentro a gente já estava ocupado – a luz na escola, na noite anterior a luz acendia. Acabou a luz. Ninguém conseguiu ligar. E a gente passou a noite toda aqui sem luz. Até de manhã sem luz ainda. E aí a diretora ainda trancou a gente aqui dentro. Não deixava ninguém sair, não deixava ninguém entrar, chegaram alguns pais pra reunião e quando os pais chegavam pra reunião ela falava que não ia ter porque não tem luz – de dia muito sol e a reunião ia ser lá embaixo, não dava pra fazer. E aí ela disse pros pais que não ia ter mais reunião, não deixava os alunos saírem, não deixava os alunos entrarem... E aí chegou polícia, nessa hora já chegou o pessoal do Globo Repórter, já chegou várias mídias, já chegou muita gente e aí não teve como.

VERA: Eu fiquei bem interessada que você mencionou... – Eu fico muito curiosa para entender as relações de vocês com a escola, porque o modo como o movimento surgiu foi muito fora, né.

ALUNO I: Foi muito rápido, também.

VERA: foi muito rápido, também. Foi uma reação bem...

ALUNO I: Uma coisa que a gente estava discutindo inclusive, discutindo muito, eu acho que só deu certo porque a gente estava justamente tratando com adolescente. Porque as pessoas falam que eu tinha que trabalhar com adolescente, porque eles têm muito daquilo, do “nossa, se eu quero isso, tem que ser agora, tem que ser pra ontem, vamos fazer agora, vamos fazer já.” E era essa a necessidade que a gente tinha. Se não fosse pra ontem, eles iriam aplicar a reorganização e acabou. Então a gente precisava justamente desse furor adolescente, sabe.

VERA: E você achou que foi essa... –

ALUNO I: Foi a impulsividade do adolescente que fez com que as coisas acontecessem. E a gente precisava de uma coisa pra ontem, então a gente ia lá e fazia. E como estava todo mundo muito de saco cheio também, não tinha aquela coisa burocrática, sabe. A gente não queria esperar o governo decidir alguma coisa. A gente não queria esperar um adulto fazer toda aquela medida burocrática. Não, se a gente quer isso agora, vamos fazer do nosso jeito, então vai ter que ser pra ontem e a gente vai aprontar mesmo.

VERA: E antes da ocupação você tinha algum projeto aqui dentro? Alguma iniciativa dos alunos com os professores, alguma comunidade aqui dentro?

ALUNO I: Não...

VERA: Como que era (...) antes?

ALUNO I: A nossa antiga diretora era uma diretora assim.... –

VERA: Antes da S...

ALUNO I: É, antes da S, isso. Naquela época ela era uma diretora muito pulso firme, sabe. Ela era tipo um Getúlio Vargas, porque – funcionava? Funcionava. A escola tinha os melhores (...) da região, mas ela era ali pulso firme e professor tinha que tomar cuidado com a matéria que ele ia passar porque a diretora estava sempre ali. E quando a diretora nova veio, os alunos ainda tinham aquela postura antiga, sabe, de estar acostumado a estar ali na rédea firme. Então a gente meio que manteve essa coisa, sabe. Todo mundo sempre foi muito focado em “ah, vamos estudar isso aqui e ficar aqui nessa coisa.”

VERA: Mas não tinha, por exemplo... Aqui não é só da família, né?

ALUNO I: Não, cortaram. Faz muito tempo, já.

VERA: Mas não tinha, por exemplo... Nada que pudesse ser feito com a escola -

ALUNO I: Não... A escola que era sempre, era pra escola mesmo -

VERA: No caso, você vinha -

ALUNO I: E quem usava –

VERA: Saiu.

ALUNO I: Saiu. Isso, começou esse ano. Agora.

VERA: Como resultado da ocupação e da tomada de consciência de vocês.

ALUNO I: Ahã.

VERA: Então depois que a ocupação terminou vocês se candidataram pro grêmio...

ALUNO I: Isso. Pro conselho escolar...

VERA: Teve chapa única ou foi concorrência?

ALUNO I: Teve concorrência. A chapa antiga da direção – voltaram a concorrer – e a gente.

VERA: (...) Quem eram os seus rivais?

ALUNO I: Bastante diferente. Tiveram inclusive duas votações, então a gente só conseguiu assumir o mandato em junho, bastante atrasado.

VERA: Junho. Agora?

ALUNO I: Agora, antes das férias. Teve muito problema, muita enrolação...

VERA: E o mandato de vocês é por quanto tempo? Um ano?

ALUNO I: Até o final do ano, só.

VERA: Só?

ALUNO I: É.

VERA: Quando foi a eleição?

ALUNO I: Foi em abril.

VERA: Ah, tá. Então normalmente seria de maio a dezembro e vocês fecham em dezembro.

ALUNO I: É, tipo, acho que chegou dezembro, acho que a gente já... virou o ano, chegou janeiro, a gente já vai ter que planejar a próxima.

VERA: Ah, tá. E aí vocês assumiram e começaram a iniciativa ou vocês já tinham começado antes?

ALUNO I: Então, antes mesmo de a gente assumir o mandato, a gente já tinha feito algumas coisinhas. Tipo, a gente já tinha mandado uns negócios, que a gente... Aquele programa que tinha nas faculdades, daquela caixinha no banheiro das faculdades onde as meninas colocavam absorvente, papel higiênico, a gente já tinha aplicado isso aqui. O bebedouro já estava quebrado e a gente já foi atrás do coordenador pra ele resolver isso daí, tipo antes de a gente ser grêmio. Então começou assim, coisinha pouca. Porque a gente viu que não precisava ser grêmio pra fazer essas coisas.

VERA: Então vocês começaram a ter essa iniciativa depois da ocupação, de começar a interferir mais na escola. Deixa eu te perguntar uma coisa: os pais não...?

ALUNO I: No começo, não. No começo era tipo a gente pela gente e tinha um quatro ou cinco, sete professores ali que estavam apoiando a causa, sabe, estavam dando aquele suporte pra gente. Mas, no começo, foi inteiramente a gente. A gente estava bem sozinho. Aí depois a gente começou a fazer reunião, depois que a reunião de pais deveria acontecer, teve todos os problemas lá, que a luz misteriosamente parou de funcionar. “Misteriosamente.”

VERA: Ainda durante a ocupação, né?

ALUNO I: É. Durante a ocupação, ainda.

VERA: As escolas tiveram vários problemas assim, de acabar a água assim e ninguém sabe como.

ALUNO I: Teve outras escolas que foram piores, né. Porque aqui a gente ainda tá perto do centro da cidade. Então aqui, tipo, ainda é uma escola de centro, mas em outras escolas era, tipo, bem pior.

VERA: Sei.

ALUNO I: Então aí depois que a gente não conseguiu ter essa reunião que já estava marcada no calendário escolar, a gente pegou e chamou a nossa. A gente chamou os pais aqui e explicou pra eles “a reorganização é isso aqui, a gente tá lutando contra isso e vai acontecer isso aqui.” Aí depois disso a gente teve um retorno muito bom, os pais começaram a trazer alimentos, começaram a apoiar... e aí teve toda uma diferença.

VERA: E depois da ocupação (...) de querer arrumar o bebedouro... Contaram com o apoio dos pais, também?

ALUNO I: Então, os pais se encostaram de novo, né. Eles vieram, ajudaram e voltaram pro cantinho deles.

VERA: Nem os pais dos alunos mais jovens se envolvem? Tipo, quando que é a PM aqui?

ALUNO I: A PM aqui é meio naquelas também ainda. A PM, a gente não conseguiu ter, assim, uma impressão tão grande nelas, porque como os alunos não fazem parte da PM, né, então a gente não conseguiu interferir pra poder pedir uma eleição, pedir pra acontecer essas coisas, então a PM deve ter acontecido lá daquele jeito. É que nem a chapa do grêmio do ano passado, é só pra dizer que tem. Mas, pelo menos, como a gente já tem um grêmio e um conselho, já é uma coisa muito boa.

VERA: Vocês entraram no conselho no início desse ano, então.

ALUNO I: Isso.

VERA: (...) anual, né?

VERA: E aí vocês entraram, e começaram (...) conselho e eles ficaram abertos...

ALUNO I: É, então, acho que, assim, a gente – acho que ficou bem claro a nossa... A gente tem que realmente (...) porque se o pessoal da direção e o pessoal que apoia eles (06:30) pessoal que tá junto com os alunos é um pessoal mais liberal. Então é um contraste muito grande, é o pessoal do não e o pessoal do sim. E aí, tanto que pra abrir a escola aqui foi uma votação muito acirrada. Muito acirrada. Não queriam, porque não queriam que tivessem alunos estudando... *Não queriam* aluno estudando na escola de sábado.

VERA: É, um professor mencionou, né, que aqui não é pra isso.

ALUNO I: Não querem aluno de sábado. Escola não é pra aluno estudar.

VERA: Engraçado. Mas como que vocês (...). Vocês tiveram contato com o pessoal do cursinho durante a ocupação?

ALUNO I: Durante a ocupação. Aí a gente já viu como já é, a gente gostou bastante, aí a gente falou “olha, parece legal”, aí a gente chamou o Coordenador I, “então, vamos colocar isso aqui? Vamos”. Aí a gente já começou os corres, a gente está desde o começo do ano tentando.

VERA: Aí vocês falaram com o conselho?

ALUNO I: É, a gente está desde o começo do ano. Desde... fevereiro a gente começou, já, a dar esses corres. Então era pra, se tudo fosse – se o pessoal colaborasse, já era pra isso aqui estar pronto desde o começo do ano. A gente só conseguiu agora, depois das férias.

VERA: E vocês acham que facilitou vocês serem eleitos ao grêmio pra isso acontecer ou não teve impacto?:

ALUNO I: A gente não tem muito aquela coisa do grêmio ficar pedindo isso. A gente sempre foi, tipo, os alunos, sabe. Sempre foi aquela coisa do coletivo, sabe. A galera tá se unindo pra fazer isso.

VERA: Exatamente, o grêmio era pra isso. Pra representar a galera.

ALUNO I: Pra representar a galera. Acho que a gente tá realmente tentando fazer o que o grêmio deveria fazer.

VERA: Só que sem usar...

ALUNO I: Sem usar esse tipo de coisa. A gente só tá aí.

VERA: Teve alguma outra iniciativa que surgiu (...) de arrumar, melhorar a escola. Teve alguma outra coisa, algum outro projeto, alguma outra demanda que vocês tenham criado de maior impacto cultural na escola, por exemplo, alguma coisa nova que tenha surgido?

ALUNO I: Não, acho que a gente não teve nenhuma diretamente, assim.

VERA: Além do porquinho, né.

ALUNO I: É. A gente estava bem focado nisso, então rolou tipo um projeto paralelo. São coisas que não têm um impacto tão grande.

VERA: Mas projetos paralelos aqui dentro, também?

ALUNO I: Sim.

VERA: Vocês têm projetos em que áreas, mais ou menos?

ALUNO I: Ah, é tipo “tem alguma coisa quebrada, vamos lá pressionar pra eles arrumarem.”

VERA: Ah, sei.

(...)

ALUNO I: Inclusive a gente teria um simpósio aqui na escola pra gente poder falar de gênero, de racismo, de privatização das universidades. A gente ia ter uma palestra sobre isso, ia ter dois especialistas no assunto, inclusive, a gente ia ter presentes pessoas famosas aqui no cenário político, só que aí a escola começou a marcar passeio para as crianças, começaram a dar uns utensílios aqui pro (...), inclusive acho que o deputado Carlos Giannazi, ele fez uma denúncia... (...) da nossa estrutura aqui, na página dele, tá na página do Carlos Giannazi. Ele fez uma denúncia direta pra nossa diretora. Então a gente não conseguiu colocar o simpósio pra frente, mas a gente vai tentar de novo.

VERA: E como que você vê a escola indo daqui pra frente? Qual que é a sua opinião?

ALUNO I: Eu acho que a gente conseguiu dar um passo. Deu um passo grande. Tinha uma barreira que impedia que a gente tomasse a escola pra gente, aí a gente já conseguiu abrir pelo menos essa porta, e agora a gente tá caminhando. Vamos ver se até o ano que vem a gente vai conseguir o que a gente sonha, nem no próximo, até porque a situação política do Brasil tá complicada e vai afetar a gente. Mas a gente tá caminhando.

VERA: A barreira que você via – o que você achava que era mais desafiador? A questão da direção?

ALUNO I: Os alunos terem medo. Acho que era o medo dos alunos e a falta de conhecimento.

VERA: Sim.

ALUNO I: A falta de conhecimento deles, de saberem que o espaço era deles, e dos que já sabiam disso e o medo que tinham da direção, porque se eles tentassem tomar o espaço que é deles, teria repressão. Teve, mas como foi uma união de vários...

VERA: Eles se viram (...) igualmente.

ALUNO I: É. Acho que foi por isso que por aqui a gente não teve essa coisa de aluno sendo expulso, aluno sendo transferido pra outras escolas. Porque aqui a gente tem uma... a gente consegue ter uma união de alunos, sabe.

VERA: E vocês têm algum trabalho com a comunidade? Os pais não são muito envolvidos...

ALUNO I: Não.

VERA: Mas talvez como liderança comunitária, associação de bairro, alguma coisa. Ou alguma ONG.

ALUNO I: A gente até contato assim com uma associação aqui, outra ali, tipo quando a gente vai alguma (...), alguma coisa assim, aí a gente vai todo mundo junto. Tipo, a galera de Diadema cola dos lados. Mas com a comunidade o máximo que a gente tem é a escola que é aberta de sábado, que é pra qualquer um que quiser fazer cursinho.

VERA: E tá tendo bastante gente de fora vindo?

ALUNO I: Bastante.

VERA: Mas eu imagino que uma boa parte dos alunos são daqui mesmo, né.

ALUNO I: É meio que metade-metade. A gente traz os alunos que a gente tem... Metade-metade.

VERA: Ah, legal. Bem, muito obrigada.

ALUNO I: Imagina.

ENTREVISTA VII – Vice-Diretor I

Vice Dir. S

VERA: Primeiro, obrigada mais uma vez por ter autorizado, né, a ter me recebido, eu sei que é difícil.

V.D. S: É corrido.

VERA: Por tempo. Mas eu tenho bastante interesse em entender um pouco sobre a escola, sobre como que é organizado, e como que você vê também o seu papel, o papel dos professores e dos alunos pra entrega do serviço escolar, a gestão escolar como um todo.

V.D. S: Tá certo.

VERA: Então primeiro eu queria entender um pouco a sua trajetória, como que você começou sua carreira, quais escolas que você trabalhou... Só rapidamente.

V.D. S: Eu, a princípio sou formada em educação física e eu comecei no Estado em 1992 dando aula de educação física, e dei aula até 2004. E aí, em meados de 2004 eu passei pra coordenação pedagógica e fiquei até o ano passado. Nesse meio tempo eu já fiquei na vice direção, já fiquei na direção – pouco tempo, mas fiquei. E aí este ano eu vim pra vice direção da escola. Mas eu sempre atuei assim, na coordenação – não estando alheia aos problemas da gestão, do diretor. Sempre em parceria, trabalhando sempre junto com o diretor, entendeu, fazendo as coisas junto com ele. E agora estou como vice diretora, este ano.

VERA: A partir desse ano.

V.D. S: Deste ano. É.

VERA: E você trabalhou sempre em escola pública, ou escola pública e particular...

V.D. S: Já trabalhei em escola particular, mas assim, noventa por cento escola pública.

VERA: Escola pública estadual?

V.D. S: Estadual.

VERA: Ah, perfeito.

V.D. S: Isso. Eu entrei no Estado em 92. De lá pra cá eu não saí mais da rede e cheguei a trabalhar algumas vezes no colégio particular, mas poucas vezes. Eu prefiro mais escola do estado, mesmo.

VERA: E na Carlos Ayres você tá há quantos anos?

V.D. S: Dois anos. Agora esse é o segundo ano.

VERA: Ah, perfeito.

V.D. S: Eu entrei no começo do ano passado e esse ano já é o segundo.

VERA: Fantástico.

V.D. S: Na verdade, um aninho só, né.

VERA: É, começando agora o segundo, né.

V.D. S: Isso.

VERA: E como que é a estrutura do Carlos Ayres em termos de direção? Tem o diretor – diretora?

V.D. S: Então, nós começamos, ó. Dentro da escola: o diretor, os vice diretores e aí nós temos os coordenadores pedagógicos. E agora nós temos também o vice diretor escola da família, que antigamente, ele só trabalhava o final de semana e a parte pedagógica ele participava, e agora não. Este ano, foi uma nova resolução, que ele também tem que ser mediador durante a semana, porque o Estado tirou o mediador pra quem tem escola da família. Então quem tem escola da família – nós temos interesse principalmente (02:45) – esse vice diretor, durante a semana ele vai atuar com mediação. Então os conflitos entre os alunos, tudo mais, tem horário específico. Aí a gente para essa relação. Aí quando você vem pra dentro da secretaria, que você tem o diretor, aí você tem o GOE, que é o gerente de organização escolar e os agentes de organização escolar. E empresas terceirizadas que cuidam da limpeza e da cozinha.

VERA: Tá.

V.D. S: Tá? Esses são terceirizados.

VERA: Todos são terceirizados. Acho que em toda a rede, né? Porque -

V.D. S: Toda a rede.

VERA: ...várias escolas...

V.D. S: Toda a rede tá... Acho que tem uma ou outra que não, e aí houve o remanejamento dessas pessoas que estavam fora, por exemplo, da cozinha, elas foram remanejadas pra essas escolas que não estão terceirizadas.

VERA: Ah, tá.

V.D. S: Teve um remanejamento esse ano. Muita gente chorou, mas teve.

VERA: É meio complicado.

V.D. S: É, porque eles estavam acostumados com uma escola, e de repente coloca numa escola bem mais distante, entendeu? E tem que ir, porque ele é efetivo, tem que ir.

VERA: Toda a reestruturação que teve ano passado. Aqui não teve ocupação?

V.D. S: Não. Não. Teve a greve, tudo, mas ocupação, não.

VERA: Não chegou a ter ocupação.

V.D. S: Quase, mas não teve, não. Porque é uma escola muito bem localizada, entendeu. Mas não teve, não. Foi tranquilo.

VERA: O que você acha que contribuiu pra aqui não ter tido a ocupação?

V.D. S: Diálogo com os alunos. Entendeu? Porque, assim, a gente quer desenvolver o senso crítico dos alunos e tudo mais, mas ainda eles são muito alheios às questões políticas, e tudo mais. Então eles mesmos acabaram percebendo que eles estavam sendo envolvidos no oba-oba mesmo. Tipo, vamos tumultuar, e antes estavam... Porque assim, o objetivo deles no caso da ocupação que estavam querendo ano passado, era por causa da mudança do ensino médio.

VERA: Sim.

V.D. S: E o que que aconteceu? Eles chegaram a ir até a diretoria de ensino, e tudo mais. Aí eu comecei a conversar com eles e eles também começaram a dialogar com os professores, e eles entenderam que não era em nível estadual que eles tinham... que era a briga. A briga era em nível federal. E não era fazendo ocupação aqui ou brigando na diretoria de ensino que eles iam conseguir se manifestar. Eles deveriam promover de outra forma, outras ações.

VERA: Sim.

V.D. S: Tanto que depois o governo federal entrou... deu um site lá pra eles colocarem a opinião deles e tudo mais. Então quando eles perceberam que não era exatamente daquela forma que eles deveriam fazer a manifestação, que não... que eles estavam sendo envolvidos no... de repente com partidos políticos e tudo mais, eles resolveram não fazer.

VERA: Sim.

V.D. S: Tá? Essa consciência deles. Partiu deles mesmos.

VERA: Como que vocês abriram esse diálogo com os alunos? Como que foi o processo?

V.D. S: Na verdade, assim, quando eles resolveram que iam fazer manifestação, fazer ocupação e tudo mais, eles já chegaram com ideia fixa disso, aí começou o burburinho na escola, aí os professores chamaram – nós chamamos um grupo que estava ali envolvido, somente terceiro ano, e conversamos com eles. Aí levaram eles pra sala dos professores e eles ficaram conversando, dialogando e tudo mais. Aí eles chegaram “não, vocês tão certos e realmente não é isso.” E eles mesmos foram no pátio, conversaram com os alunos e não fizeram a manifestação e nem a paralisação aqui na Avenida Marin, que estava prevista. Estava prevista pra vir alunos de todas as escolas das redondezas pra cá e fechar a avenida.

VERA: E aí, vocês resolveram não fazer isso.

V.D. S: Não fazer. Não fazer.

VERA: Os seus alunos que estava liderando o processo, eles eram parte do grêmio?

V.D. S: Não, porque a gente não tinha grêmio. O grêmio tá em processo de formação desde o ano passado.

VERA: Ah. Essa vai ser a primeira vez, então.

V.D. S: Vai ser a primeira vez.

VERA: Ah, que legal.

V.D. S: O ano passado começou, mas não deu certo, aí esse ano vai ser feito. Esse ano já tão – as chapas tão sendo montadas... Mas não – eram só alunos mesmo de ensino médio que estavam ouvindo, tal, que participam entre eles, eles conversam, que eles têm grupos no Face, não estavam envolvidos com nada. Nem grêmio, nem partido, nada.

VERA: Era à parte -

V.D. S: Era à parte.

VERA: ...que eles faziam a movimentação.

V.D. S: Isso, isso.

VERA: Usando o Facebook, o WhatsApp.

V.D. S: Isso. É que eles têm grupos e se comunicam rapidamente, entendeu? Tanto é que quando eles decidiram que não, já mandaram pro grupo e aí todo mundo já sabia, da região, já sabia.

VERA: Que legal. Como vocês identificaram quem eram as pessoas que vocês precisavam falar entre os alunos?

V.D. S: Porque eles vieram até a gente.

VERA: Ah, eles vieram pra começar o diálogo.

V.D. S: Sim.

VERA: Pra avisar o que eles iam fazer.

V.D. S: E já chegaram, sete horas da manhã, procurando a gente pra conversar.

VERA: Ah, tá.

V.D. S: Entendeu? Por que que eles tão com receio? Porque dentro desse grupo que eles se comunicam, pelo Facebook, começam a ter as outras conversas. E eles começaram a perceber que tinham alunos de outras escolas querendo vir para tumultuar. Então eles estavam com medo dessas pessoas invadindo, depredando a escola ou até mesmo tumultuar na própria avenida, então quando eles perceberam que estava tomando esta dimensão, eles resolveram cancelar.

VERA: Ah, sei.

V.D. S: Entendeu?

VERA: E aí eles chamaram pra conversar.

V.D. S: Isso. Aí já cancelaram aqui, já conversaram com os professores, já cancelaram com os próprios alunos da escola.

VERA: Ah, que legal.

V.D. S: Entendeu?

VERA: Foi bom acontecer isso.

V.D. S: Foi. Foi bem bacana, eles estavam bem conscientes e não prejudicaram em nada.

VERA: E esses alunos são os que saíram, já?

V.D. S: Alguns saíram, outros ainda tem aqui no segundo ano agora e outros no terceiro. Mas a maioria saiu, que estava no terceiro ano. O líder mesmo estava no terceiro.

VERA: Sim.

V.D. S: Que é o que comandava, mesmo.

VERA: E como que era o processo, por exemplo, pra conversar com os alunos? Sem ter o grêmio? Eles – tem alunos participando do conselho de escola? Como que funciona?

V.D. S: É, no ano passado – vou te falar do ano passado – no ano passado nós tínhamos uma mediadora aqui na parte da manhã e uma na parte da tarde e outra pra noite. Eu vou te falar mais com relação à da manhã, que o ensino médio, né, é mais participativo. Ela tinha uma relação muito próxima dos alunos. Então ela chamava representantes de classe, ela fazia painel com (08:04) informativos, ela fazia com que eles participassem de todos os processos. E nós temos o conselho participativo onde tem um representante de classe, né. Então, assim, essa é a proximidade. Por isso que eles têm esse diálogo. A gente estava – pelo menos enquanto estava na coordenação junto com ela, a gente estava sempre muito próximo deles.

VERA: Sim.

V.D. S: Entendeu? Pra conversar, pra falar. Então eles sempre tiveram essa liberdade de chegar próximo e dar ideias, ou de participar. Então quando a gente precisava deles, era fácil. Entendeu? É só chegar “ô, precisa de ajuda?”. Ou se queremos fazer alguma coisa, eles estavam sempre dispostos a virem ajudar.

VERA: Você mencionou que teve uma mudança na questão do mediador – mediadora.

V.D. S: Isso.

VERA: Como que era antes? Era uma pessoa que... esse era o trabalho?

V.D. S: Só cuidava disso. Isso, ela vinha durante a semana toda, só cuidando disso. Ela fazia oito horas por dia. Eram duas por oito horas cada uma.

VERA: Era a relação com os alunos.

V.D. S: Com aluno. Aluno-aluno, aluno-professor, professor-gestão. Todo e qualquer conflito que existir dentro da escola, independente do segmento, ele tem que atuar. Entendeu? Mas como a maior parte do conflito é aluno-aluno, aluno-professor, então ficava mais focado neles mesmo. Entendeu?

VERA: E o que você achava do impacto desse trabalho de intermediação?

V.D. S: Maravilhoso.

VERA: Era bom?

V.D. S: Maravilhoso. Porque a princípio, principalmente a que conversava comigo de manhã, ela sempre partiu pro diálogo, de chamar o aluno, conversar com o aluno, fazer com que ele visse o que *ele* estava fazendo de errado, que ele se conscientizasse daquele problema.

VERA: Sim.

V.D. S: E a partir dali tinha que ter a solução. “Eu vou pedir desculpa” ou “eu não concordo com o posicionamento dele”, e aí sim que a gente ia ver se era necessário estar colocando o responsável ou não, entendeu? Dependendo de toda essa conversa, entendeu?

VERA: E isso era uma coisa como outras escolas? Algumas escolas, só, tinham essa iniciativa?

V.D. S: Eu conheço – ó, eu vim de uma outra escola que era a mesma coisa. O mediador fazia até projetos. Projeto sobre *bullying*, trabalhava com salas de aula, quando ele percebeu o foco de mais de uma sala ele já atuava ali naquela sala. À tarde aqui a gente tinha muita indisciplina, que é Fundamental 2. E a mediadora, ela atuava como? Chamava muito a atenção, tal, brincava, conversava com os alunos, mas eu conversei com ela no final do ano e falei assim, ó “seu trabalho é bom, só que você só tá apagando fogo. Só incêndio. Você não tá lidando com quem tá acendendo esse isqueiro. Você tem que fazer um projeto pra ir no foco do problema. Então se o foco do problema é o *bullying*, nós vamos que desenvolver um projeto pra trabalhar o *bullying*, que você vai diminuir esse incêndio.” Porque ela cansava demais, porque ela só apagava incêndio. Parecia que não dava conta. Todos os dias eram dez, quinze pais aqui porque tinham sido convocados. Entendeu? Essa era a média. E à tarde continua assim. Nos sextos anos, os outros não. Mas nos sextos anos... Este ano está, assim, fora do comum.

VERA: Sexto ano são os de treze anos, né?

V.D. S: Onze.

VERA: Onze?

V.D. S: Onze anos.

VERA: Ah, é que...

V.D. S: É. Sexto ano é quinta série. Entendeu? Então eles vêm com onze aninhos pra cá. E, assim, a coisa tá... como eu posso dizer? Em relação a *bullying*, falta de respeito, tá muito intenso. E, assim, o foco são três salas. E aí eu já passei pro coordenador, falei que este ano tem que se desenvolver um trabalho. Que não adianta ficar dando suspensão, chamar pai... Tem que resolver o problema. Senão você vai fazer isso o ano inteiro. E não vai resolver. Entendeu?

VERA: Aqui começa a partir do sexto ano...

V.D. S: Sexto ano.

VERA: E aí tem ensino médio de manhã e à noite...

V.D. S: Isso. E o EJA à noite. Primeiro, segundo e terceiro EJA.

VERA: Vocês têm quantos alunos no total?

V.D. S: Dois mil, dois mil e quatrocentos mais ou menos. Sendo que na metade do ano mais três salas entram, que vira, né. Sai o terceiro EJA e entram mais três primeiros.

VERA: Ah, sim.

V.D. S: A demanda aqui é grande.

VERA: É, eu ouvi.

V.D. S: As salas são cheias, não tem vaga.

VERA: Tem demanda de seis meses já, né.

V.D. S: Tem demanda de seis meses, entendeu? A fila de espera pro primeiro EJA é enorme.

VERA: E como que é a escola em relação às demais na região, por exemplo? Vocês têm uma fila de espera pra estudar aqui, como que é pra entrar...

V.D. S: É, eles fazem uma inscrição no sistema e ficam esperando a compatibilização. No caso do nosso aqui, mais é o EJA agora, que já começou o ano, quem tinha que trocar de escola, trocou, já tá tudo certinho. Mas, assim, a nossa demanda, ela é muito grande. Porque é uma escola de passagem, tá na avenida. Então eu tenho muito aluno que mora muito longe. Mora em Cocaia, mora no Grajaú. Eu tenho um que é da Vila Marcelo, indo pra Parelheiros, e ele estuda aqui. Entendeu? Então, assim, eles procuram muito aqui porque eles descem da estação e estão próximos da escola.

VERA: Então não é só a região que tem –

V.D. S: Não, eu não tenho aluno só local. Aluno de fora também.

VERA: E isso me interessa, por exemplo, qual que é o impacto disso pros pais? Vocês têm o envolvimento dos pais na escola?

V.D. S: Não muito grande. Porque o que acontece: eu já trabalhei em escola que é do bairro, que era assim, a favela em volta e a escolinha lá no meio. Então mesmo ali você tem dificuldade no envolvimento dos pais, mas se você consegue desenvolver uma atividade, você consegue fazer eles virem pra escola. Já numa escola de passagem é mais difícil. Apesar que o Fundamental 2, o envolvimento é grande. Reuniões de pais são cheias. Entendeu? Já no ensino médio não são tanto.

VERA: Você estava falando da participação dos pais. No fundamental eles vêm, são mais presentes nas reuniões.

V.D. S: São mais presentes. No ensino médio é bem mais difícil e boa parte deles trabalha também, entendeu, então pra eles faltarem pra vir em uma reunião – não vêm. Foi-se o tempo que o pai deixava de fazer alguma coisa pra vir. As mães, hoje a maioria trabalha. Todo mundo trabalha, então não tem como. É difícil mesmo a presença. Ensino médio o ibope é bem pequeno, agora Fundamental 2, não, vêm bastante. A sala não chega a encher, mas mais de cinquenta por cento vem nas reuniões. Mas assim, a escola não tem especificamente nenhuma atividade para os pais.

VERA: Tá.

V.D. S: Entendeu? Eles só vêm mesmo é na reunião de pais pra saber, ou quando vêm fazer matrícula, só isso.

VERA: Mas os pais atuam pelo conselho de escola?

V.D. S: Alguns. Têm. Esse ano estão atuando. A gente chamou os pais que a gente sabe que participam, tudo mais, aí eles tão vindo. Esse ano tão vindo.

VERA: Mas como que esses pais participam? Além de vir nas reuniões, o que mais que eles faziam pra vocês identificarem quem se interessaria?

V.D. S: São alunos que... São pais que estão sempre aqui pra saber sobre o filho e que quando tem algum problema em casa eles vêm participar a gente do problema, pra gente tentar ajudar, entendeu? São pais que tão mais presentes, aqui e que vêm, conversam direto com a coordenação, mas mais pra saber da vida mesmo dos filhos.

VERA: Não pensando na escola.

V.D. S: Não pensando – mas aí a gente estreitou os laços, então até quando a diretora falou “você conhece alguns pais bacanas pra vir aqui?”, eu falo “ah, conheço.” E foram esses que eu chamei – que gostam da escola, gostam da equipe e eu achei bacana.

VERA: E eles tão no plano dentro do conselho?

V.D. S: Eles tão vindo. E eles – assim, e alunos que eu chamei, que não tinham ideia do que era o conselho, estão adorando. Eles tão se sentindo parte do processo.

VERA: Sim.

V.D. S: Esses alunos: “é tão bacana, a diretora pergunta pra gente o que a gente acha das coisas”, entendeu? Então – e a nossa direção, ela é bem assim. Se tiver que mudar uma data do calendário, ela reúne o conselho.

VERA: Sim.

V.D. S: Entendeu? Também ela fez agora – ontem ela fez uma reunião pra isso. Pra mudar a data da reunião de pais e ouvir o conselho de escola.

VERA: E quanto tempo vocês avisam que vai ter uma reunião do conselho?

V.D. S: Tem que ser com setenta e duas horas. Dá mais ou menos – até antes, às vezes, ela avisa. Entendeu? Essa foi um pouquinho, quase que em cima, mas deu –

VERA: Deu tempo.

V.D. S: Deu.

VERA: E aí vocês mandam e-mail?

V.D. S: Manda comunicado pelo aluno.

VERA: Ah, tá.

V.D. S: Passa na sala, entrega pra ele o dele, se tiver um responsável ou pai, entrega pra ele também.

VERA: Em que horário que vocês realizam as reuniões?

V.D. S: Dezenove horas.

VERA: Ah, pra poderem vir os pais...

V.D. S: Exatamente. Se tiver pai que trabalha, entendeu? Então dá e a gente faz às dezenove horas.

VERA: Com esse horário vocês conseguem que os professores participem do conselho?

V.D. S: Sim. Sim, a gente consegue. A gente pode colocar professor eventual naquele que tá participando. E, por exemplo, você faz à noite, aí só tem pessoal da noite saindo da sala. O da manhã e da tarde, eles vêm tranquilamente.

VERA: Mesmo trabalhando em outras escolas, aí eles conseguem.

V.D. S: É. Eles conseguem conciliar porque a gente avisa com antecedência. Não vêm – não são cem por cento do conselho, mas vem uma boa quantidade.

VERA: Quantas reuniões de conselho vocês costumam fazer num semestre?

V.D. S: Ó, semestralmente, se eu não me engano, são acho que duas. Semestrais. Mas a qualquer momento você pode fazer extraordinária. Entendeu?

VERA: Como no caso pra definir a reunião dos pais?

V.D. S: Exatamente. Até alteração de calendário escolar você tem que fazer reunião. Se você vai – que nem, tanto que ela já aprovou vários passeios na última que nós fizemos pra evitar ter que toda hora ficar reunindo. As pessoas também não têm essa disposição. Mas, assim, oficialmente são duas semestralmente. E aí as outras, tudo é extraordinário. Se tem a necessidade, pode convocar.

VERA: E vocês definem também, por exemplo, orçamento também na reunião...

V.D. S: Sim.

VERA: ...do ano político pedagógico?

V.D. S: Sim, sim. É que assim, já existe o plano que tá em – como é que fala? Tá no ano corrente. Ele tá sendo utilizado. Mas quando tem que fazer essas mudanças, tem que passar tudo e o conselho escolar.

VERA: E você sente que os pais, os alunos, eles contribuem com ideias...

V.D. S: Não. Não, muito pouco. Entendeu? Muito pouco. Normalmente acaba ficando fechado entre professor, coordenação, gestão. Entendeu? Não é pouco aluno. Então, por exemplo, quando às vezes aparece aluno com alguma ideia, eu já puxo ele. Entendeu? Algum projeto, alguma coisa, a gente já aproveita *esse aluno*. Mas, fora isso, não. Não tem essa participação, não.

VERA: Mas você acha que isso acontece porque... Por que você acha que isso não acontece? Conhecimento...? Ou eles não se sentem confortáveis para falar?

V.D. S: Eu acho que é conhecimento. Entendeu? Falta conhecimento. E – uma boa parte é conhecimento – e outra boa parte é falta do interesse em participar. Que a partir do momento que você participa, você passa a ser parte do processo e você também vai ter responsabilidades, e muitos não querem essa responsabilidade. Entendeu? Dessa participação. É difícil você conseguir essa responsabilidade do pai.

VERA: E do aluno também...

V.D. S: Do aluno também.

VERA: Você mencionou que às vezes o aluno vem com ideias de projeto. Você tem algum exemplo de algum projeto, alguma ideia que um aluno tenha tido?

V.D. S: Tem. Tem um aluno, que ele veio falar comigo assim, que ele – ele é bom em matemática. E o que ele falou “eu não faço nada à tarde. Eu poderia ajudar à tarde.”

Entendeu? Eu falei assim: “ah, é uma boa.” Aí entrou com a ideia de montar um projetinho – aluno monitor.

VERA: Ah, legal.

V.D. S: Nas faculdades tem muito disso, né. O aluno é bom na disciplina, ele monta um grupinho pra estar ajudando.

VERA: Sim.

V.D. S: E aí eu gostei dessa ideia, ele até colocou num papelzinho, tal, mais ou menos as ideias dele, e a gente pegou e eu falei “vamos colocar isso como um projeto.” E a gente está começando a trabalhar isso daí com ele. Entendeu?

VERA: Aí ele vai dar a monitoria aqui à tarde.

V.D. S: Monitoria à tarde. Isso. Em matemática.

VERA: Ah, que legal. E aí vocês vão atrás de outros alunos pra fazer isso...

V.D. S: Isso, aí a gente vai pedir pro professor, por exemplo “ai, eu tenho esse aluno que tem muita dificuldade, lá da quinta série, do sexto ano”, e aí eles vão ser encaminhados pra monitoria. Pode chegar uma horinha antes e já participar. Porque tem que ser fora do horário dele. Então tem que pegar esse período de... *troca* pra ele poder trabalhar. Entendeu?

VERA: Ah, sei. E vocês conseguem ver, por exemplo, outros alunos se oferecendo para serem monitores ou se oferecendo pra –

V.D. S: Não foi disseminado, mas eu tenho certeza que na hora que a gente começar a disseminar a ideia, vai aparecer.

VERA: Vocês vão começar ainda, a implementar.

V.D. S: Vamos começar ainda, é. Ele acabou de apresentar o papelzinho dele, a gente ainda vai começar com essa ideia.

VERA: Ah, que legal.

V.D. S: Isso. Eu passei, mais ou menos, pincelado, pro coordenador, mas os professores nem sabem ainda. Então a gente só vai começar ainda com o processo. Eu tenho muito aluno bom, aluno que gosta da escola, aluno que participa. Entendeu, assim dá pra gente montar um grupo bacana pra trabalhar.

VERA: Dá pra vocês fazer essa avaliação do que eles podem oferecer.

V.D. S: Dá. Dá porque você tem as avaliações diagnósticas. Então dá pra também saber o que é que está precisando. É o básico, no caso de matemática você tem que trabalhar o básico. Fundamental 2 é tabuadinha e operações, as quatro operações. Ensino médio é equação de

primeiro grau. É o básico. Tendo o básico, entendendo bem esse básico, ele consegue desenvolver as outras atividades. Entendeu?

VERA: Sim. E além desse aluno, você – por exemplo, você mencionou que vocês têm o projeto de formação do grêmio. Como que os alunos tão sentindo, pelo que você vê, em relação a esse processo?

V.D. S: Começou semana passada. Eu estou percebendo, por exemplo, tem uma chapa, que eles são bem empolgados, estão bem envolvidos. E a outra chapa é da noite. São alunos do ano passado que tentaram montar, mas acabou morrendo.

VERA: Sei.

V.D. S: E precisa de um orientador, né, na verdade. Mas eu sinto, assim, que tá começando – a formiguinha do grêmio – tá começando a mexer. Então, assim, no momento, assim, que está começando a empolgar são as chapas. Eles estão começando a se mobilizar. Mas a escola, ainda, em si, como um todo, ainda não.

VERA: Sei.

V.D. S: Entendeu? Mas eu acredito que mais um tempo, ainda, de orientação, vai começar a aparecer maiores resultados.

VERA: E como você vê o papel, por exemplo, do aluno, do professor, o seu papel dentro da escola? Como que você considera a parte de responsabilidades, com o que cada um deve contribuir para a escola?

V.D. S: É assim, ó: você vai ter profissionais – não vou nem falar professor – você tem profissionais dentro de uma escola, que ele entra, faz a função dele, deu o horário, ele vai embora. Então se você, vamos supor, você tem uma pessoa da secretaria. Ele vem aqui, pega o administrativo, faz o que ele tem que fazer e vai embora. Você tem professor que entra na sala de aula, dá a aula dele, pega o papelzinho dele e vai embora. Né? Você tem a gestão que chega aqui, vê tudo o que está faltando, pega e vai embora. E você tem pessoas que chegam aqui, que fazem o papel dele, mas faz um *plus*. É aquele que senta, que ele ouve o aluno, ele participa, ele tenta entender aquele aluno, ele tenta ajudar o pai, né? Aquele professor que para e olha diferente para aquele aluno que está com dificuldade ou que é indisciplinado e não só dá uma suspensão, quer saber o motivo daquela indisciplina.

VERA: Sei.

V.D. S: Entendeu? E uma vez, eu vou até citar pra você, que eu acho interessante, eu tinha uma – a gente acabou ficando amigas – era uma agente de organização, e a nossa escola não tinha funcionários, só tinha *ela*. E ela dava conta do recado, né, só que terminava o dia morta,

mas ela subia e descia, subia e descia, e fazia tudo, colocava todo mundo, e um dia ela falou assim, que ela estava chateada na escola que ela está hoje porque ela foi tentar coibir o uso de droga dentro da escola e a diretora não deu a mínima. E ela acabou se indispondo com os alunos.

VERA: Sei.

V.D. S: Aí eu falei: “você tem que tomar cuidado, porque isso é uma coisa muito delicada”, aí ela virou pra mim e falou assim: “mas Silvinha, eu não sou só uma agente de organização. Qualquer pessoa que trabalha numa escola também tem que ser educadora. Eu estou ajudando a educar.” Entendeu? Então eu fiquei até assim, eu falei: “nossa, que coisa, né?” Então, assim, muitos dos meus funcionários, muitas das pessoas aqui dentro da escola exercem essa função bem legal, de ir além da sua função. E como ser humano, tratar o outro como ser humano, de ouvir, e tudo mais. Entendeu? E, assim, eu vejo assim, na minha forma de trabalhar, eu gosto de disseminar muito isso.

VERA: Sim.

V.D. S: O aluno está agressivo? Por quê? Vamos tentar descobrir a causa? Porque de repente ele está passando por problemas e a gente vai precisar ajudar ele primeiro. Porque a punição não pode ser o meio. Tem que ser o final. E você já usou todas as possibilidades, não teve como, aí sim você vai partir pra uma punição. Fora isso, a gente vai tentando resolver o problema de outra forma.

VERA: Você tem que entender qual que é o problema para poder ter –

V.D. S: Exatamente.

VERA: Punição, ela não –

V.D. S: Não, se resolvesse...

VERA: É curto prazo.

V.D. S: É curto – nem isso, às vezes. Às vezes até piora. Eu já tive casos que a gente chamou a mãe e a mãe espancou o filho dentro da sala lá dos professores. Detonou. No dia seguinte estava pior. Os dois foram pro tráfico. Esse a gente não conseguiu salvar. Nem a mãe. Bater não vai adiantar.

VERA: Bater não salva.

V.D. S: Não vai salvar. Entendeu? E eu penso em falar assim – não sei se isso cabe dentro da sua entrevista – mas essa escola em que eu trabalhava, fica lá em Parelheiros, e é dentro de um bairro que a favela é toda em volta, né.

VERA: Sim.

V.D. S: E assim, tem *uma* rua asfaltada. O professor chega com o carrinho, entra na escola, dali ele volta e o resto ele só vê pela janelinha da sala de aula. E ali eu percebi assim, que lá tinha muito professor que falava assim: “esse moleque é isso, esse moleque é aquilo, é indisciplinado”, só falando “ele é isso, ele é aquilo”. Aí, no ano seguinte, eram três dias de planejamento. Aí no primeiro dia eu dei a parte, tal, que a gente ia fazer, aí no segundo dia eu falei pra eles, “ó, todo mundo amanhã de tênis, bermuda, camiseta, protetor solar, óculos escuros”, “hã?”, “é, nós vamos passear pelo bairro.” E nós fizemos uma caminhada em volta da escola pelo bairro. E aí esse professor que tanto criticava os alunos, quando ele viu – ele fazia até engenharia civil – é assim: daquela porta azul pra essa parede eram duas casas. A porta da sala daquele, a porta da sala desse e no meio era o esgoto correndo. Aí ele falou “meu Deus, imagina isso aqui quando chove.” E aquele menino que eu te falei que foi pro tráfico, a casa dele era no meio da esquina do encontro do esgoto, assim. Aí falou assim: “as condições são terríveis.” Aí depois nós fomos visitar uma outra família, que é quarenta minutos andando da escola. Na lama, quando chove. E esse menino não faltava na escola, todo dia ele estava lá, era um dos primeiros alunos a chegar. Era uma situação de extrema miséria.

VERA: Sim.

V.D. S: E sem água, sem luz, entendeu? Sem condições básicas, saneamento *na-da*. Então assim – e ele ia pra escola.

VERA: Sim.

V.D. S: Então o professor ali, a partir daquele dia, nós olhamos a escola de uma outra forma, os alunos de outra forma, e falamos de desenvolver um projeto chamado Estudo do Bairro. E o aluno era assim: “o bairro que eu tenho e o bairro que eu quero ter.” Que ele conseguisse ver o bairro dele com perspectivas de mudança. E aí eu mudei o olhar *do professor* em relação ao aluno. Melhorou *muito* a questão da relação entre eles, entendeu? Foi muito bacana.

VERA: Eles viram, né, o que que o aluno...

V.D. S: Que que você quer esperar de um aluno que quando abre a porta dele, só vê esgoto?

VERA: Dá pra entender um pouco, né.

V.D. S: Entendeu? E a partir desta realidade, tentar mudar pra ele. Ele pode querer lutar pra sair dali, mas ele pode querer lutar pra melhorar o bairro dele. Entendeu?

VERA: E esse projeto, como que vocês colocaram em prática? Por exemplo, pro aluno pensar o que ele queria pro bairro?

V.D. S: Nós fizemos assim: primeiro eu trabalhei o professor. Aí eu falei “agora dentro de cada disciplina de vocês, vocês vão fazer um trabalho, desenvolver um trabalho com eles,

com essa perspectiva. Vocês vão estudar o bairro e ver o que pode melhorar. E o nosso objetivo é o quê? Que o aluno, tá, ele leve ideias do que fazer pra melhorar o bairro dele.”

VERA: Sim.

V.D. S: Infelizmente os professores não conseguiram desenvolver muita coisa, não. Até por... Alguns por falta de vontade, né, e também o envolvimento dos períodos, o que se envolveu realmente foi o meu, e às vezes por falta de preparo, mesmo. Se envolver em projeto – o professor tem uma dificuldade muito grande de se envolver em projeto. Se falar isso, ele arrepia todinho. Então o que que nós fizemos? O professor de geografia, por exemplo, ele trabalha nas maquetes.

VERA: Sim.

V.D. S: E aí ele fez assim – esse próprio professor que eu falava – ele fez uma maquete V.D. S: hoje, a Vila Marcelo hoje e a Vila Marcelo que eu quero. Até piscina apareceu. Então assim, eles fizeram um projeto *ali*. Porque eles tinham, na mão deles, o que eles queriam que melhorasse no bairro deles. A professora de história fez uma história do bairro – sobre o bairro. Como surgiu, por que é Vila Marcelo, como surgiu a escola...

VERA: Sim.

V.D. S: E eles foram atrás das pessoas do bairro pra saber, os avós, entendeu?

VERA: Ah, legal.

V.D. S: Pra conversar sobre isso. E os alunos de oitava série, eles partiram pra pesquisa de campo. Então eles fizeram reportagem mostrando como que estava a situação, por exemplo: “olha, olha essa rua aqui, está assim.” Eles fizeram as reportagens e apresentaram pra gente. Então assim, houve esse envolvimento. O que eu achei que ficou faltando é a *finalização*. Porque só um grupo, do primeiro ano do ensino médio, apresentou uma ideia, um projeto, que era criar uma cooperativa de material reciclável. De coleta de lixo. Fazer a seleção e vender esse produto através de uma cooperativa, montar uma cooperativa com os moradores *do* bairro.

VERA: Ah, é uma boa ideia.

V.D. S: *Foi* uma boa ideia. Só que faltava força pra encaminhar. Então por isso que eu falei, manda esses projetos, a gente *manda* pra prefeitura. Entendeu? Tenta, através de algum político, dar seguimento a esses projetos. Então a gente não conseguiu finalizar, mas assim, foi muito bacana.

VERA: Criou essa consciência.

V.D. S: Criou essa consciência e até hoje eles comentam sobre o projeto. Entendeu? Os professores, principalmente.

VERA: Ah, legal.

V.D. S: Eles gostaram bastante. Mudou bastante a visão deles em relação à escola.

VERA: Aqui vocês têm esse problema de... É que, como você mencionou, aqui é passagem, então vocês não têm um bairro. Mas vocês têm também essa desconexão entre o aluno, a escola... Você sente que aqui, por estar em outro contexto, os alunos são mais envolvidos?

V.D. S: Aqui, então... Ó, por exemplo, a conexão com o *bairro*, eu acredito que não exista. Se existe, é muito pequena. Porque exatamente tem aluno de tudo quanto é canto. Então, por isso que eu te falei, é até mais difícil a participação por isso. Pra você ter uma ideia, a festa junina é fechada, só pros alunos. A gente não abre pra comunidade, porque a gente pode ter problemas. Entendeu? Então assim, não existe essa conexão. O bairro, a escola. Existe *a escola*.

VERA: A escola isolada.

V.D. S: Isolada. E os alunos. Entendeu? Mas com o bairro em si, não. Agora tem aqui atrás um curso de futebol – uma escolinha, né. O Colorado. Até, agora, que está direcionando é um ex-aluno meu. *Ele* está querendo fazer a parceria com a gente.

VERA: Sim.

V.D. S: então ele já veio aqui, já distribuiu, já deu bolsas, e ele falou assim: “já tem alguns alunos nossos, lá.” E ele quer agora estreitar a relação entre centro cultural – um centro cultural que tem aqui atrás com a escola. Entendeu? Porque tem muitas atividades sendo desenvolvidas e a escola não fica sabendo, o professor não fica sabendo...

VERA: Sim.

V.D. S: Entendeu? E ele ofereceu o campo se a gente quiser fazer coisas, um evento lá, pode. Então está começando e *ele* está fomentando isso. A nossa única relação que a gente tem aqui é com o CEU Vila Rubi, quando tem apresentações o pessoal da noite costuma ir assistir. Entendeu? Então acho que está começando a disseminar essa questão das parcerias. Eu, por exemplo, gosto das parcerias. Na outra escola eu tinha envolvimento com a UBS, o pessoal da rede de uma ONG que tinha lá, o Vivenda da Criança, que é maravilhoso, e a gente conseguia... há muitas ações.

VERA: Sim.

V.D. S: E aqui eu já percebi que é muito isolado. Tanto que eu falei “onde que é a UBS desse lugar? Pelo amor de Deus. Onde é o conselho tutelar?” Porque eu tinha muita ligação com

eles. Pra ajudar a escola. Então, agora assim, estando na gestão, agora o meu passo é esse. Eu quero ir na UBS ver o que eu posso fazer de parceria com eles, quero saber do conselho tutelar também, o que que a gente pode pedir pra eles, que que eles podem nos ajudar, e já tenho aqui com esse Colorado, centro cultural. Vou começar a disseminar, porque de repente o bairro começa a se apropriar da escola.

VERA: Sim. Criar uma ligação –

V.D. S: Criar essa ligação. Exatamente.

VERA: Não tem associação de... –

V.D. S: Moradores.

VERA: ... de moradores?

V.D. S: Deve ter. Deve ter aqui pra trás. Porque você tem vários bairros aqui, né. Não conheço muito por aqui, não. Conheço mais de Parelheiros. Mas aqui você tem Jardim Colonial, Jardim Guanambu, tem aqui Parque América. Então tem que começar a andar e ver o que é que tem. E conversar com o pessoal que mora mesmo por aqui para saber.

VERA: E pros alunos, pra eles, como é que você está sentindo que eles olham pra escola? Eles – você mencionou que agora o grêmio está começando a surgir, mas ainda como uma iniciativa muito isolada, imagino. Sente que dos alunos tem interesse por ser mais envolvido na escola?

V.D. S: Quando eu entrei ano passado, eu achava que não. Mas o que que eu percebi desta escola: esta escola tem um potencial *muito* grande. Tanto de professor, como de aluno. E o que eu percebi, assim, não estava sendo valorizado esse potencial. Ah, o professor entra, dá aula, vai embora e está tudo certo. Aluno dentro da sala, professor dando aula, está tudo bem. Porque a gente não tem outros problemas tão graves. Mas aí alguns professores começaram a desenvolver projetos, que nem nós tivemos, ano passado, essa professora que a gente chamou aqui, é uma das mais rígidas que eu tenho dentro da sala de aula, e ela desenvolveu um projeto chamado Quiz. Era só de matemática. Aí o ano passado ela falou “vamos abrir pras outras matérias?” Vamos. Foi um sucesso. Manhã e tarde. Foi um sucesso esse Quiz, a criançada a-mou. E aí, relatos de alunos dizendo que “o Quiz foi legal”, ele falou assim: “a gente não aprendeu muito”, porque eram questões fáceis, tal, “mas melhorou a relação da gente dentro da sala de aula. Eu conversei com gente que eu nunca tinha conversado.” Entendeu? Eles tiveram que se *unir* pra poder fazer alguma coisa. E aí começaram – o pessoal começou a querer criar os projetos. E hoje nós temos o projeto do professor Walmir, que é o Escola Sustentável. Ele está fazendo o paisagismo da escola, trabalhando com compostagem,

ele está indo atrás desses alunos. Entendeu? Então a partir daí eu comecei a perceber que – a necessidade do projeto, e que se a gente quiser, o aluno se envolve.

VERA: E os alunos, eles entram voluntariamente nesses projetos ou é obrigatório?

V.D. S: Voluntariamente. Voluntariamente. O ano passado a gente só fez – eu judiei deles, né. Porque eu fiz a bienal do livro. E a gente – assim, a bienal você tem que pagar o estacionamento quando você faz a reserva. E trezentos e poucos reais pra uma escola pública é muito dinheiro. E eu reservei quatro ônibus achando que ia bombar o passeio, né. E aí, menina, não tinha ninguém. Quinze aluninhos só querendo – lascou. Aí conversei com os professores “e aí, gente, vamos dar um pontinho, pelo menos, pra quem for. Pra incentivar, né.” Aí lotou. Os quatro ônibus lotados, tinha aluno querendo ir e não tinha mais vaga. Aí comecei a ficar desesperada, mãe brigando comigo, “e agora, ele quer ir, não tem jeito?”

VERA: Porque ia ter ponto.

V.D. S: É. Aí eu falei assim: “então faz o seguinte V.D. S: ele pode ir por conta, traz o ingresso e eu dou o ponto.” “Ah, então tá bom.” Aí acabou indo muito aluno, e aí o que que eu pedi: uma redação pra poder dar o ponto. Eu falei: “você vai fazer um resumo pra mim do que você gostou e o que você não gostou.” Eles não gostaram do atraso na entrada. A maioria. Lá eles *amaram*. Aí tinha um que escreviam assim: “você acredita que eu nem gostava de ler? Comecei a gostar de ler.”

VERA: Ai, que legal.

V.D. S: Porque era uma coisa que nunca tinha ido, eles não sabiam nem como que era. Eu tive que jogar (...) um pouquinho com eles, mas foi muito positivo. Talvez quando tiver novamente não seja *tão* necessário fazer essa chantagem emocional aí com eles. Mas assim, eles gostaram, eles participaram, então teve um bom retorno, entendeu?

VERA: Sim.

V.D. S: Então eles sempre pedem pra começar a fazer as coisinhas pra eles.

VERA: Ah, legal. E a Rede Emancipa, como é que eles vieram pra cá?

V.D. S: Então, a Emancipa... Tem pouco aluno da minha escola dentro do Emancipa. A maioria é de fora. Então, assim, mas eu acho que sinceramente faltou um pouco mais de divulgação.

VERA: Sim.

V.D. S: Porque fica no boca-a-boca. Aí esse ano eu até falei na sala de aula dos terceiros (...) que tem Emancipa, aí eu tenho uns alunos já participando. Mas eu acho que falta mais divulgação até do próprio projeto, mesmo. Porque não tem uma pessoa que vá de sala em sala

falando, chamando. E eu mesma comecei a me inteirar mais do Emancipa esse ano. No ano que eu vim pra cá, que eu fiquei sabendo como era o processo para poder se inscrever. Então, assim, da minha parte eles não têm mais (35:55) porque eu quero que o aluno participe.

VERA: Eles estão aqui como parte da Escola da Família?

V.D. S: É. Eles usam o espaço. Entendeu? São, acho que dez salas que eles usam.

VERA: Ah, é grande, então.

V.D. S: É grande, tem bastante gente, viu. É tão bonitinho ver os alunos comendo a marmitinha lá na hora do almocinho deles. Mas tem bastante interesse e muito aluno de fora, muita gente de fora. Nosso mesmo é bem pouquinho.

VERA: Uma porcentagem pequena, ainda.

V.D. S: Muito irrisória. Entendeu? Eu é o que eu estou te falando, eu acho que é mais por causa da divulgação.

VERA: Mas você tem professores da escola envolvidos no Emancipa?

V.D. S: Não.

VERA: Só o coordenador que fica?

V.D. S: Só a vice diretora do Escola da Família. Que esse ano mudou, então ela vai começar a se operar agora mesmo, de verdade. Mas acho que quem tem que explicar é a divulgação.

VERA: O papel da vice diretora da Escola da Família era só vir no sábado com a Escola da Família?

V.D. S: Isso. Se envolver nas atividades de final de semana e integrar essas atividades com o projeto pedagógico da escola. Tem que participar da PPC, das ações da escola do dia-a-dia também. Mas pouco acontece. É difícil. A rotina é uma loucura e ela acaba não fazendo tudo isso.

VERA: E agora ela vai ser moderadora também.

V.D. S: Esse ano mudou. Agora ela é mediadora.

VERA: É, mediadora.

V.D. S: Mediadora, isso. Ela desenvolve os projetos no final de semana, mas durante a semana é mediação.

VERA: Então aumentou bastante a carga.

V.D. S: então aumentou a carga. Na verdade esse ano aumentou a carga de todo mundo. Coordenador, nós éramos em três. Um pra manhã, um pra tarde, um pra noite. (...) Esse ano só tem dois, e os dois têm que dar conta das 57 salas. Tem muita sala. Muito aluno. Entendeu? Então sobrecarregou. Bastante.

VERA: Você pensa em alguma iniciativa pra levantar mais voluntariado dos pais, dos alunos? Como você vê um jeito de atingir essas pessoas pra elas começarem a participar mais, também?

V.D. S: Projeto. Desenvolvimento de projetos que exigem essa participação. Entendeu? Então assim, por exemplo, eu estava assistindo um vídeo de celular, não sei se você viu, é um depoimento dos adolescentes, os adolescentes falando sobre os pais, sobre o que é desagradável na mãe. “Ah, minha mãe fica me beijando na frente dos meus colegas, não gosto. Minha mãe faz isso, faz aquilo. Fica me agarrando. Ai, minha mãe é tão melosa, minha mãe é isso, é aquilo.” E aí vem a mãe em seguida e eles começam a ver junto o álbum de família, quando era o contrário. Quando o filho que era grudado na mãe, beijava e abraçava e aí eles sentem aquele choque e aí “ai, mãe, desculpa”, né. Porque ele não consegue, às vezes, perceber essas ações diante deles. Falei assim “tá aí ó, um vídeo legal pra você passar na entrada, passar pros alunos, passar pros pais.” Né? Então desenvolver *ações*. Né.

VERA: Sim.

V.D. S: Eu tenho até – você acabou de falar. Eu vou até anotar pra não esquecer de passar pra coordenação uma ação que era assim: um filho escrevendo uma carta pro pai e no dia da reunião de pais eu entrego. A escola é o correio. Promove, assim, atitudes que você nem acredita. Tinha mãe chorando “nossa, eu não dou atenção pro meu filho.” Que aí escrevem um monte de coisa, entendeu? E aí você aproxima mais. Então assim: projetos. Desenvolver projetos direcionados exatamente pra isso. Ver onde é o problema, por que que o pai não vem, e desenvolver alguma atividade, algum projeto pra que ele venha. Não adianta dar bordado, não. Tem que ser uma coisa mais profunda. Entendeu? Nem que tenha... Chama um advogado pra dar uma palestra sobre código de defesa do consumidor, alertar os pais sobre... o negócio do código do consumidor, os alertas e contratos, alguma coisa que *chame* esse pai pra vir pra escola e ele veja a escola sendo útil pra vida dele também. Não só pra ficar sabendo do filho, a nota que tirou, se bagunçou, entendeu?

(...)

V.D. S: Então, acho que tem sim. Tem que estreitar esse relacionamento que é pra ele ter confiança.

VERA: Tem que estabelecer uma relação primeiro.

V.D. S: Uma relação de confiança. Depois que você consegue estabelecer essa relação, aí você consegue desenvolver.

VERA: Você acha que essa relação de confiança você já tem com os alunos? Os alunos confiam na escola?

V.D. S: Não todos. Uma parte. Boa parte. Entendeu? Porque, assim, é uma escola só, mas cada período tem uma realidade diferente. Então eu posso te dizer –

(...)

V.D. S: E eu falei assim, eu peguei essa professora e ela trabalhou, eu falei: “alfabetização. Você vai alfabetizar, não interessa em que série ele esteja. Verifica pra mim.” E aí eu tive aluno que era exatamente assim: não ficava na sala, queria cabular, não fazia atividade. Não sabia ler. E aí quando ela começou a desenvolver – ele mesmo era do conselho e falou: “nossa, eu estou me sentindo bem melhor agora, porque agora eu já estou sabendo ler direitinho, tal” então assim, às vezes o problema está ali, nessa questão da aprendizagem. E quando ele sente, na sala de aula, que não tem nada a ver aquele mundo ali pra ele, que ele está perdido...

VERA: Também não tem por que ficar.

V.D. S: Não tem por que ficar. Entendeu? E é a hora que “eu quero sair, quero ficar no celular.” Entendeu? Essa é a grande diferença, esse é um problema muito grande. Então essa defasagem é muito grande... dos alunos.

VERA: É, você não consegue trabalhar a defasagem sem saber direito qual que é o problema, né. Esse diagnóstico.

V.D. S: E o problema aqui, infelizmente, ele está muito lá atrás. No Fundamental 1. Entendeu? Então vamos ver agora com essa nova lei que ele tem que estar alfabetizado até o segundo ano, se vai melhorar. Entendeu? Porque o problema foi seríssimo. Encontrar aluno vindo pro sexto ano sem estar alfabetizado. E não adianta falar pro professor do Fundamental 2 que ele tem que dar continuidade ao processo, porque ele não está preparado pra isso.

VERA: Não tem como. É, ele está com outra...

V.D. S: É, e a gente não tem a informação de alfabetização. Eu não faço nem ideia de como alfabetiza uma criança. Pra mim, assim, é B mais A é BA. É isso que eu sei.

VERA: Também, né.

V.D. S: É, entendeu? Então fica difícil, é um pedagogo, né. A pessoa tem que saber. E essa foi – eu me abri, assim, pessoal, enquanto professora de educação física, com os professores. Onde já se viu, não me manda um aluno que não sabe ler. Ele tem que aprender a ler. Se o governo te dá, se o Estado te dá, na política dele, uma possibilidade desse aluno ficar um ano

tentando recuperar, ele tem que ficar. Ele tem que sair dali aprendendo. Não pode sair de qualquer jeito.

VERA: Não pode só passar e –

V.D. S: Não é por causa de estatística, ah, a porque a escola vai ganhar bônus – não pode ser assim. Entendeu? Jogar com a vida humana dessa forma. Então, assim às vezes eu tive umas briguinhas com o pessoal. Por isso que eu sou “ah, esse aqui vai reprovar.” Reprova. Se ele precisar fazer de novo, vamos fazer de novo. Tem que se virar, sim. Pra ele aprender.

VERA: É importante, né –

V.D. S: Não é castigo, é pra ele *aprender*.

VERA: É complicado, né. Aqui talvez, se vocês – esse projeto de monitoria, por exemplo, virasse uma realidade para outras matérias, poderia talvez ter um programa de alfabetização.

V.D. S: É verdade. Poderia ajudar. Porque essas são coisas básicas que eles não sabem. E se você dá o pontapé inicial a coisa anda, entendeu?

VERA: A pessoa vai.

V.D. S: É. Coisa boba. Às vezes não sabe e não está conseguindo acompanhar porque não sabe aquilo. E se resolver – eu falo, matemática, a maior dificuldade no Brasil é matemática. Aí eu falo pra eles: “pega o livro de matemática lá da quinta série e vem estudando ele. Até você falar ‘vixe, aqui eu não entendi’, é ali, seu ponto é ali. É a partir dali que você se lascou.” Entendeu? E é isso que tem que ser feito.

VERA: Pra mim é bastante isso.

V.D. S: É, não é? É...

VERA: Foi a partir do primeiro colegial que começou a ficar...

V.D. S: Começa a ficar terrível. Então assim, se você não sabe o básico, que nem eu falo, a tabuada do ensino médio é a equação do primeiro grau. Se você não sabe equação de primeiro grau, esquece... Acabou. Porque o ensino médio todinho, a base dele é essa.

VERA: Você não consegue evoluir.

V.D. S: Não consegue, exatamente. Então, assim, tem que trabalhar. E se eu conseguir essa monitoria vai ser muito bom. Porque se eu trabalhar a base, que é quinta série em diante, quando chegar no ensino médio ele está bem, né. Eu já não vou precisar da monitoria no ensino médio, vou precisar com os pequenos, mesmo. Ver com a defasagem, entendeu, como é que ele vai fazer isso daí.

VERA: Sobre a questão de comunicação, você sente que as decisões que vocês tomam na diretoria, elas são repassadas pros alunos, pros professores... como você se sente em relação à transparência de decisões, o que é feito na escola...

V.D. S: São, são passadas até de uma maneira muito rápida, né. Porque hoje a tecnologia...

VERA: Vocês usam Facebook...

V.D. S: Até o que não é pra passar é passado muito rápido.

VERA: Vocês usam comunicação em sala de aula, mas vocês usam também Facebook, WhatsApp?

V.D. S: É, sala de – não. Só sala de aula e eles, entre eles, começam a se comunicar com os – a gente passa às vezes pros pais, pros professores. Tem assim: quando o comunicado é uma coisa simples, tal, a gente pede pros professores falarem em sala de aula. Quando é uma coisa que a gente quer realmente que seja efetiva, aí *eu* passo e o coordenador passa também. Que é uma fala só. Aí todo mundo fica sabendo o recado certinho. Que senão cada um fala – tem professor que não fala. Entendeu? Ignora seu pedido. Então pra você ter certeza que aquele aluno está ouvindo o que você está falando, é melhor que *você* passe. Então quando eu quero que ele saiba de alguma coisa, eu mesma vou. Demora, eu passo a manhã inteira. Mas eu prefiro passar e falar com eles.

VERA: Perfeito.

V.D. S: Aí sim você tem uma comunicação efetiva. Mas, assim, com a tecnologia você comunica muito rápido. Se eu falar agora aqui pra um aluno, dois, três “olha, amanhã não tem aula.” Vixe, amanhã não tem ninguém aqui, mais. Porque é rapidinho, viraliza rapidinho. Eles ficam sabendo.

VERA: E outras decisões, por exemplo, vocês comunicam quando vocês vão fazer... – vocês abrem para projetos aquele Dinheiro Direto na Escola?

V.D. S: O PDDE? Aqui nós temos agora, abriu o ProEMI, que é pro ensino médio, ontem a diretora acabou de preencher tudo, vai dar a eles o ProEMI. PDDE só tem esse agora. Porque o PDDE interativo, a princípio o Mais Educação, eles vieram oferecer só para escolas – como é que fala? – que tinham o ensino muito baixo. E a nossa aqui não foi. Então assim, não consegui –

VERA: Vocês estão na média do IDEB?

V.D. S: É. A gente não está lá no topo, mas a gente está construindo. A nossa nota, ela passou cem por cento da média que a gente estava querendo. Então, assim, por isso que não vem. A

princípio o Mais Educação. Só que esse ano, o ProEMI, o dirigente falou “não, vamos fazer a inscrição. Todo mundo, quem puder, vai fazer.”

VERA: E aí vocês elaboraram um projeto.

V.D. S: Isso. Aí elaboraram um projeto, até que a diretora ficou de vice – eu não estava presente – pra poder trabalhar o ProEMI. Que é o ensino médio, na verdade o Mais Educação só pega o ensino médio. Mas é *só*, também. Não tem nenhuma outra, não. Aqui. Do PDDE, não. Que o PDDE é interativo. Do Governo Federal.

VERA: Sim.

V.D. S: Isso. Ai, estou tentando lembrar. Escolas... prioritárias. A nossa não era. Aqui não era.

VERA: É por... as que estão –

V.D. S: Pelo nível. É. Do rendimento. Entendeu? Então – eu estava numa escola prioritária. Na época eles tiveram que entrar no Mais Educação.

VERA: A de Parelheiros?

V.D. S: É. Tanto que o diretor, ele não queria o Mais Educação, ele queria cancelar. Aí eu falei assim: “você não vai conseguir cancelar”, e o V.D. S: “por que que eu não vou?” “Porque é a mesma coisa que uma pessoa está passando fome, você oferece um prato de comida e fala ‘não quero’.” Você não pode fazer isso.

VERA: Mas por que que ele não queria?

V.D. S: Porque dá trabalho.

VERA: Ah.

V.D. S: Porque *dá trabalho*. Entendeu? Você tem que arranjar voluntário. Quem é que quer ganhar oitenta reais por oficina, dez horas semanais? Entendeu? Então você tem que ir atrás de voluntário, você tem que comprar material, você tem que fazer lista de aluno, você tem que controlar frequência... Principalmente os voluntários, são muito difíceis. Entendeu – pra desenvolver aquelas atividades. Fazer a prestação de contas – então assim, é uma coisa *a mais* pra ele fazer, e ele não quer. Então ele quis se livrar de todo jeito, daí ele não conseguiu.

VERA: E o projeto deu certo?

V.D. S: Deu. Teve que continuar. É, meia-boca, mas continuou, entendeu? Aí nós conseguimos, o bom mesmo, foi do letramento. Que nós pegamos duas professoras boas que estavam alfabetizando. Aí funcionou legal. Recreação funcionava pouco. Mas o letramento foi ótimo. Funcionou bem. E a capoeira. Ele encontrou um mestre – aí ele se empolgou. Comprou até roupinha pras crianças, tudo mais. Mas, assim, a princípio ele não queria, porque dá trabalho.

VERA: Aí é muito da pessoa. Da liderança que você tem na escola.

V.D. S: Exatamente, da liderança que você tem na escola. Mas aí o que aconteceu? V.D. S: ele era arbitrário. Ele tomava as decisões sem consultar. Entendeu?

VERA: Apesar de o conselho de escola, tudo, ele ignorava.

V.D. S: Ignorava. Passava por cima. “Ih, não, não quero, não quero, não quero.” Mas aí não conseguiu. Eu falei assim: “É impossível, como você vai justificar que não quer o Mais Educação sendo que a sua escola precisa? Não existe isso.” Eu falei pra ele V.D. S: “você vai se queimar. Você vai se lascar.” Aí não deu certo, ele acabou topando. Teve que tocar, não teve jeito. Acabou até gostando um pouquinho.

VERA: É. Por causa da capoeira.

V.D. S: Por causa da capoeira, que era lindo. Muita criança participou. Assim, ó. Entendeu? Aí ele se empolgou um pouquinho. Os olhos dele, ah, a capoeira, capoeira. Entendeu? Mas então, aqui não tem porque não é prioritária. Agora o ProEMI está vindo pra cá.

VERA: Ah, que bom.

V.D. S: Eu achei interessante. Entendeu?

VERA: É uma iniciativa.

V.D. S: É. Tem que ser bem feitinho, né, pra aproveitar bem. Vai ser um dinheiro bem aplicado nas coisas que eles estão querendo fazer.

VERA: Qualquer dinheiro pra escola é uma ajuda, né.

V.D. S: O que vem, né. Então assim, nessa escola eu percebo assim, muita *necessidade*. Mas assim, com o que tem, está dando legal. O professor aqui também aqui, eles não desenvolvem muitos projetos. Eu tenho – o que desenvolve mesmo, pesado, é esse de sustentável. No ano passado ele precisou de grana mesmo, porque ele comprou muda –

VERA: Fez compostagem...

V.D. S: Fez.

VERA: Eu vi o jardim. Está bem bonitinho.

V.D. S: Você viu que bonitinho? Na frente não tinha palmeiras. Ele colocou um monte de palmeirinha.

VERA: É. Dá um outro toque pra escola.

VERA: Dá um outro toque. E aqui tem muitos pés de frutas, lá pra trás tem a horta. Agora ele está querendo revitalizar a horta. E até veio esses dias, a minha supervisora pediu pra eu mandar pra ela um texto, que o governo estava perguntando sobre parceria com a prefeitura. Se a escola tem parceria com a prefeitura – se tem, quais ações positivas e negativas. Eu falei

assim ó: “a única parceria que eu tenho aqui é com o pessoal da dengue. Da vigilância sanitária, que vem aqui, olha, tá.” Pronto, ok. E orienta. Nós pedimos ajuda pro setor do verde e meio ambiente da prefeitura, pra justamente alertar, arborizar, pedir mudas, tudo mais. Nós não conseguimos. Existe lá uma burocracia muito grande. Eu tentei também pra outra escola, são cinco mudas por pessoa, por CPF, só. Eu falei “mas é uma instituição, não teria como abrir um CNPJ, tal?” Não. Não redondo. E eu falei assim – mas também não deram nenhum suporte técnico. Não ofereceram nenhum suporte técnico. Nenhuma pessoa que conhece, que pode ajudar. Nada. Quem ajudou um pouco foi o SESC. Que nós temos aqui o SESC Interlagos. E eles é que deram o suporte técnico pra horta. Vieram, fizeram estudo do solo, um monte de coisa pra gente. Então assim, a gente tem essa dificuldade. E esse professor está correndo atrás disso.

VERA: E com o SESC foi um auxílio gratuito.

V.D. S: Foi gratuito. Exatamente. Entendeu? Foi bem legal, foi bacana. Acho que se eu não me engano eles até doaram mudas e tudo mais. Foi bacana.

Entrevista VIII – Diretora K

VERA: Eu sei que aqui tem um grêmio, né, que é atuante e recente...

K.: Sim. Nós estamos com um grêmio recente, né, que está colaborando bastante nesse trabalho nosso de gestão. Auxiliando, né... Bem como o aluno, né. Porque, na verdade, também tem... Acaba sendo até o aluno, né. Então estão querendo abrir a biblioteca, porque a gente não tem uma pessoa fixa para ficar na biblioteca, sabe.

VERA: Sim.

K.: Então eles estão com esse intuito, lógico, no horário de intervalo, né. Pós-aula a gente ainda não organizou direitinho, mas a princípio no horário de intervalo, que é o horário também que o aluno está disponível para poder ir lá, pegar um livro... E nós tivemos – inclusive eu tenho até fotos deles lá à noite mexendo na biblioteca, sabe? Muito bom, né.

VERA: Os próprios alunos interagindo um pouco mais.

K.: Isso, é. É. Então a gente quer envolver mesmo eles com atividades que são atrativas para os alunos – que são educativas. A gente acredita que vai melhorar essa questão até do – não só aprendizado, a disciplina – que a gente tem muito problema disciplinar aqui, né.

VERA: Sim.

K.: Tem muitos alunos que dão trabalho em sala de aula, com professor, com colegas, entendeu, com funcionários... Então a gente quer ver se está tentando de toda forma rebater esse problema.

VERA: Sim. E você acha que os alunos e os pais, eles podem contribuir para esse tipo de iniciativa organizando, sendo uma parte disso?

K.: Os pais e alunos?

VERA: Isso.

K.: Com certeza. O grêmio é um exemplo, né. Os pais – é através daquelas convocações que eles vêm, conversam com o grupo de professores, com a gestão, né.

VERA: Sim.

K.: A gente também procura, né. Não chegar no ponto de ter que enviar para o conselho tutelar, intervir... Porque é muito chato, desagradável, né. Mas infelizmente a gente tem alguns casos que a gente vai ter que encaminhar para o conselho tutelar.

VERA: Porque os pais não são tão...

K.: É, porque os pais também já tentaram – ou não tentaram nada, né. Entendeu? Porque já sabe que já são problemas, né. O aluno vem com muitos problemas que refletem a vida dele lá fora, né.

VERA: Sim.

K.: A vida familiar principalmente.

VERA: E os alunos que estão envolvidos no grêmio são os alunos que você quer conversar – para participar do projeto da biblioteca, por exemplo? Você sente que eles são interessados em participar da organização da biblioteca, participar de atividades que contribuam para a escola?

K.: Sim, tem. A gente percebe que eles têm muita vontade sim... de melhorar a escola deles, né.

VERA: Sim. E como você vê o papel dos alunos nesse processo? Você vê eles trazendo ideias e ajudando a organizar, ou você vê eles mais como as pessoas que podem implementar um projeto?

K.: Então, eu acho que é o processo. Aos poucos eles vão entendendo melhor esse protagonismo, né, juvenil, que eles podem estar desenvolvendo e eu acho que eles estão caminhando, né. A gente não pode é... Tem que ter também, por trás, professores, né, equipe auxiliando, como se fosse um combustível, para eles poderem estar cada vez trabalhando mais essa questão aí, né, que eles podem estar fazendo na escola. E a diretoria (...). Todas as escolas vêm fazendo reuniões, né. Eles gostam muito agora nesse semestre aqui de show de talentos – não só para essa escola, várias escolas já têm esse show de talentos.

VERA: Sim.

K.: Então eles querem estar fazendo uma coisa mais organizada entre as escolas, né. A diretoria está auxiliando bastante nisso daí, nesse processo.

VERA: Para pegar e agregar mais os alunos.

K.: É, isso, para ficar uma coisa mais constante, mais certa, mais efetiva, né.

VERA: Mas isso é juntar os alunos de uma escola ou vocês estão pensando em trabalhar redes de escola da região?

K.: Ah, então, aí eu acredito que seja assim: fazer um campeonato interescolar da (...). De dança, de música... e outras coisas mais. Tem uma infinidade de coisas que eles podem fazer. Tem a própria escola, né. Um jornalzinho com informações importantes que sejam boas para os alunos. Jornalzinho mesmo nós tivemos, um tempo atrás nós fizemos um. Na verdade foi assim: foi um encarte, frente... Foi um folhetim, né – não sei como diz exatamente – que é frente e verso... Então, falando sobre o grêmio... Tinha algumas informações, umas fotos de atividades, né, que eles tinham, desenvolvido aqui...

VERA: Eles mesmos organizaram isso.

K.: É, eles mesmos que fizeram e.... Então, eu preciso ver se ficou um desses nas minhas coisas – eu não sei se eu guardei – para apresentar para eles, mostrar como que foi. Nós tivemos muitas cópias, né. Conseguimos cópias e teríamos para todos os alunos, né, todos receberam, e eu deixei até inclusive um na diretoria de ensino também para (...). Os supervisores, enfim... Então, assim, tem muita coisa que pode se fazer, né. Então está num processo mesmo, sabe? Eles estão caminhando. Ainda é uma coisa inicial. Eles ainda não se apoderaram disso. Isso eu acho que é com o tempo também, né.

VERA: Você acha que isso é uma questão de falta de conhecimento de como eles podem atuar? Ou é uma questão de eles entenderem que a direção é que faz as coisas? O que você entende como fator para eles não terem se apoderado dos projetos?

K.: Acho que falta fazerem mais, eles se reunirem mais aqui, mais alunos se envolverem, entendeu? É isso.

VERA: Sim. Ter uma sensação de comunidade para eles começarem a atuar mais.

K.: É, é. Mais pessoas juntas entendendo. Eles terem bem claro, né, o que é o grêmio e estarem participando mesmo, aqueles que gostam, né. Porque também é uma coisa que não é obrigada, né – você não obriga aquele aluno – aqueles que gostam mais, né. Mas eles todos saberem para que serve, entendeu? Qual é a finalidade, poderem colaborar uma vez, ter uma colaboração, né, que ele acha que ele... Sei lá. De repente fala “ai, eu tenho um violão que eu quero vender, que não sei quê”, ou uma outra ideia qualquer, né. “Ah, eu estou dando aula de reforço, tal, eu quero publicar esse livro”, a gente está com o reforço deles aí na escola da família, né.

VERA: Sim.

K.: Preciso até ver como que está. Eles vieram algumas vezes aí. Então assim, eles saberem que tem esse – essa ferramenta, né, esse caminho aí para, sei lá, fazer, mostrar alguma coisa deles. Uma coisinha que ele fez, por exemplo, queira publicar, mostrar para as pessoas. Por aí, assim.

VERA: Ter esse aprendizado.

K.: É. Acho que falta eles ainda conhecerem bem isso daí, terem isso bem claro, né.

VERA: E o canal para eles proporem as ideias, os projetos, é pelo grêmio? O grêmio vem falar com você ou é, por exemplo, o conselho?

K.: A gente faz reuniões. A gente faz algumas reuniões. Tem o professor – professor A. – está bem envolvido com eles, né. E a gente marca algumas reuniões, né.

VERA: Sim.

K.: Quinzenal, mensal...

VERA: Para sentar e discutir o que eles têm feito.

K.: É. O que têm feito, o que falta, né. O que está precisando.... Inclusive, a gente foi numa reunião, na diretoria, e o estatuto eles não levaram. Acho que eles não tinham feito esse estatuto, então o estatuto é essencial...

VERA: Sim.

K.: Eles estão agora organizados a fazer esse estatuto aí, né. Então daí conselho, né, de professores; enfim da direção também, daquilo que puder oferecer para eles...

VERA: Sim. E eles participam do conselho de escola?

K.: Participam. Sim, participam do conselho de escola também.

VERA: Mas, por exemplo, eles têm que ser, assim, conduzidos a falar ou eles têm a iniciativa de falar durante as reuniões, de propor ideia... Como que é a dinâmica deles?

K.: Eles têm... Porque a pauta – na verdade, tem uma pauta, né. Às vezes até foge um pouquinho, aparecem outros assuntos na reunião e acaba sendo conversado do mesmo jeito, né.

VERA: Sim.

K.: Então tem sim, a gente deixa aberto para eles conversarem, expor ideias... Sim.

VERA: Eles participam. E você sente que tem uma rede que seja formal ou informal entre os funcionários, os alunos, para realizar projetos? Por exemplo: aqueles projetos de paixão, que a gente fala, alguém que teve uma ideia de doação de sangue ou um projeto de horta, um projeto... Você sente que tem uma espécie de união de algumas pessoas ao redor de alguns assuntos na escola?

K.: Tem, assim. Mais, acho, que de professor, né, que nem: nosso professor gosta muito de trabalhar essa questão aí da natureza, a horta, plantio, já plantou árvore – assim, umas mudas aí... Com os alunos. Sempre agregando alunos, né.

VERA: Sim.

K.: Mas é pouco. Não tem muito, não, assim. Tem professores que têm os seus projetos, né. Tem o professor de química agora, veio mostrar uma invenção de um aluno. Mas é – tem. Mas não é, assim, tanto, né, vamos dizer. Professor é mais sala de aula, mesmo, lousa, giz, fica muito naquela coisa tradicional, né.

VERA: Sai daqui para dar aula em outra escola.

K.: É, aquela correria da vida, né. Então às vezes fica mais difícil desenvolver alguma coisa diferenciada mesmo por conta disso, né. Hoje o professor trabalha manhã, tarde e noite, né, muitos.

VERA: Sim.

K.: Não todos, lógico, mas uma grande parte.

VERA: E aí fica difícil organizar...

K.: Fica difícil, né, porque se a gente pensar um pouco, assim, nesses países, né, mais desenvolvidos, o professor, ele trabalha, passa, sei lá, as oito horas dele diária, quatro com o aluno, quatro desenvolvendo projetos.

VERA: Sim.

K.: Tempo, né, pra você, fazer um trabalho desse, bom, você tem que ter um tempo bom também para poder buscar, pesquisar, entendeu? Então aqui fica mais difícil as coisas, né?

VERA: Sim.

K.: Uma situação dessas, numa realidade assim fica difícil.

VERA: Mas, por exemplo, tem comunidades no Facebook, dos alunos, que eles se organizam ou que os professores têm para jogar assuntos, uma coisa mais simples?

K.: Tem o da escola, tem o Face da escola, né.

VERA: O oficial?

K.: É, não, não é nosso, não. Foi criado por aluno, eu acho, ou professor, né.

VERA: Ah, tá.

K.: Eu também não me envolvo muito não, sabe? Nem tenho no meu, né. Porque para mim, eu tenho Face como uma coisa minha, pessoal, né.

VERA: Sim.

K.: Até tenho professores, colegas, mas eu tenho um pouco, assim, sei lá, de receio, né.

VERA: Misturar as coisas.

K.: É, eu tenho um pouco. Porque a gente teve problemas também aí. Negócio de memes, né, que estavam ofendendo alguns professores, enfim. Eu não gosto muito disso. Eu acho que, assim, eles podem desenvolver aqui dentro, mesmo. Eu acho que essa coisa das redes sociais já está muito lá fora, saturada, assim, há muito tempo. Já trabalham muito com isso, né? Eu acho que eles precisam criar coisas novas, entendeu?

VERA: Sim.

K.: E criar com, mesmo, atividades dentro da escola, materiais diferenciados, né. Criar, aplicar leitura, escrita, né, enfim. Esses trabalhos aí que eles fazem... Que nem esse robô que ele fez aí – se bem que até usa o celular.

Parte 2

VERA: (...)com a sua rotina, que você mencionou que você fica aqui de manhã, à tarde na prefeitura e aí você volta para cá à noite.

K.: É.

VERA: Aí para encaixar um curso, alguma coisa, também é complicado, né.

K.: Ai, é difícil, é verdade. Eu fiz – eu estava – estou terminando, inclusive, a pós. É docência no ensino superior. Aos sábados, né, aos sábados. Mas é bom, né. A gente vai se reciclando. Precisa. Se bem que eu tenho intenção, assim, depois, mais para frente, dar aula em universidade, né. Quando aposentar, né, alguma coisa assim, talvez. Porque tem essas universidades que você dá aula de sábado também, né.

VERA: Sim.

K.: Então não teria problema. Se bem que não para agora, né. Daqui a um tempo. Daqui a um tempinho.

VERA: Sim. Dar uma descansada antes, né, de pegar mais um turno.

K.: É, não, então, eu penso talvez, começando daqui, sei lá, um, dois anos, iniciando. Porque aí eu vou aposentar também. Eu tenho já 25 – mais de 25 anos.

VERA: Nossa.

K.: Só que eu sou titular. Eu sou efetiva, né, no Estado. E o diretor, o Estado entende que ele é mais administrativo que pedagógico, entendeu? Então o diretor efetivo tem que trabalhar 30 anos.

VERA: Ah, tá.

K.: Na prefeitura são 25, no particular são 25, né. O designado, aquele que não é efetivo, não passou por concurso público – porque tem diretores que são designados, né. Que é um professor que tem o cargo lá, tem a vaga lá, e ele fica ocupando até vir o efetivo ou substituindo alguém, né.

VERA: O efetivo é sempre concursado, né?

K.: É, é concursado. E ele também são 25 no Estado.

VERA: Ah, tá.

K.: E eu, que sou efetiva, tenho que dar 30.

VERA: Porque eles entendem que ele estava dando aula nesse período.

K.: Não, se bem que, para eu ser diretora, ter feito a prova, ter ingressado, né, entrado em exercício, tomado posse, tudo, eu tinha que ter dez anos no mínimo de magistério. Eu trabalhei já no Estado em sala de aula há muito tempo. Quase onze anos.

VERA: Você dava aula do quê?

K.: Eu sempre fui pedagoga.

VERA: Ah, tá. Primeira a quinta série, então.

K.: É. E quando eu comecei a dar aula não tinha professor. Não tinha professor de matemática – faltava, né, em várias escolas. De matemática, de português, de todas as matérias. E aí era o pedagogo que dava essas aulas, assim, a caráter excepcional, vamos dizer, né. Era um contrato que tinha. Então eu trabalhei muito também com ensino médio nessa situação. No (...) também. Com aulas de – eu gostava... Aí também é aquela história, né: pedagogo nessa situação pegava a matéria que ele tinha mais afinidade. Eu sempre gostei muito de artes e português, então essas duas matérias eu trabalhei bastante.

VERA: Na rede do Estado?

K.: É, na rede estadual, isso. Rede estadual. Então eu fui professora também, né. Então ele entende que é só administrativo, mas na verdade eu também fui professora, né.

VERA: Você é diretora há quanto tempo?

K.: Desde 2003.

VERA: Fez catorze anos, então.

K.: É, vai fazer quinze em janeiro.

VERA: Ah, que legal. E foi sempre por aqui ou – nessa escola, por exemplo, você está há quanto tempo?

K.: Não. É a terceira escola. Trabalhei numa escola – e assim, foi gradualmente, assim, até por necessidade, né, da minha situação, né, como professora da prefeitura (...). Eu comecei com uma escola pequena, de primeira à quarta – era primeira à quarta, agora é primeiro ao quinto, né, que vai até o quinto ano. Depois eu fui para uma escola um pouquinho maior, só que era integral, não tinha tanto aluno que nem essa, tão grande assim em termos de tamanho e quantidade, né. E tinha o EJA à noite, que eu precisava de uma escola para o noturno. Aí eu fiquei sabendo que o EJA não teria mais lá – o noturno. Eu tive que mudar para outra escola que tivesse noturno, aí eu vim pra cá. Eu fiquei quase o mesmo tempo em cada escola. Na primeira quatro, na segunda – então aqui eu estou cinco – nove, fiquei dois anos na supervisão, aí acho que mais quatro na outra, lá, aí aqui acho que eu já estou há cinco. Vai fazer cinco anos em dezembro.

VERA: Ah, legal. Já está bem a sua gestão, né, aqui...

K.: É, já. Já. Já tem um tempinho, né, que já deu para desenvolver bastante coisa aqui.

VERA: Essa escola é bem menor. Quantos alunos vocês têm, mais ou menos?

K.: Em torno de dois mil e pouquinho.

VERA: Dois mil.

K.: Dois mil e quinhentos.

VERA: Dois mil e quinhentos?

K.: Já chegou a quinhentos? Pode ser. A gente tem sala que não está com o limite.

E: É o EJA. É o EJA. Dois mil e quinhentos matriculados. Deu 2170 no primeiro. Como vira o EJA, então dobra de novo as nove salas. Aí mais 400 e pouco do EJA.

K.: Ah, mas aqueles alunos não estão mais, né. Tem alunos que já saíram.

E: É, já se formaram, mas aí dobra de novo. Aí conta a matrícula – que a gente tem que contar a matrícula do ano.

K.: Do ano. Eu estou falando de aluno frequente...

E: Frequente...

K.: É, porque assim, trabalho, né. Se pensar... Se bem que a quantidade do primeiro semestre acaba – muitos alunos são os mesmos, mas outros mudam. A quantidade, em termos que frequenta, é uns 2100, né?

E: 1900.

K.: Não chega a 2.

E: 1900 porque tem bastante...

K.: Tem vaga, né, nas salas.

E: Não, tem bastante... Não é abandono. Tem aluno que vem só para pegar SPTrans.

VERA: Do EJA ou do regular?

E: Do EJA. Vem só para pegar SPTrans. Aí depois a gente acaba dando abandono porque ele pede o SPTrans. Aí até a gente descobrir isso, né... Mas é essa média, 2000 alunos mesmo.

K.: É.

VERA: E como que vocês fazem isso, por exemplo, em termos de estrutura da escola – administrativa? Você é diretora e tem quantos vice-diretores, por exemplo?

K.: Três.

VERA: Três vice-diretores. Um para cada período?

K.: É, uma em à tarde, o outro tarde e noite e eu tenho a escola da família no final de semana.

VERA: Ah, tá.

K.: Que ela cumpre oito (...) no final de semana e a diferença das 40 durante a semana. E fica à tarde porque a tarde é o nosso período mais difícil, que é o ciclo 2.

VERA: Ah, o Fundamental 2, né.

K.: É, que dão mais trabalho.

VERA: É uma fase mais difícil, né.

K.: É.

VERA: Na escola da família, quem que é a vice-diretora?

K.: O nome dela? Andréia.

VERA: Ah, Andréia? Ah, tá. Eu sempre acho interessante –

K.: Você vem aqui de vez em quando aos sábados também?

VERA: É, eu queria dar uma passada no sábado. Eu não cheguei a vir ainda para ver a escola da família. Eu fui em algumas outras escolas ver o projeto. Na verdade eu fui parte – uma época eu dei aula numa ONG, a Cidadão Pró Mundo, que trabalhava em escolas que tinham escola da família. Porque a gente – como a escola ficava aberta – a gente aproveitava também e entrava com o projeto e dava aulas de inglês pros alunos. Eu dei aula por um ano e meio.

K.: Ah, tá.

VERA: Bem legal. Dava um pouco de medo dos alunos no início.

K.: E qual que era a região?

VERA: Foi perto do Terminal Santo Amaro.

K.: Ah tá, ali.

VERA: Eles chamavam de Monte Verde.

K.: Ah, não é a Paulo Eiró?

VERA: Não. Era alguma outra escola –

K.: No Estado? Era do Estado.

VERA: Era do Estado.

E: No Alberto Conte.

K.: Monte Verde?

E: Não é o Alberto Conte?

K.: Mas o terminal mais perto é Paulo Eiró.

E: Não, é aquele lá...

K.: Tem uma outra, mas a mais perto é o Paulo Eiró. Porque o Paulo Eiró é na rua, assim.

E: É, no terminal.

K.: Eu sei qual é. Uma que é o nome de uma mulher? Não é o nome de uma mulher?

VERA: É o nome de uma mulher, mas eu não lembro agora.

K.: É, eu sei que fica perto do Poupatempo.

E: Isso, lá para baixo.

VERA: Era mais dentro do bairro, na verdade, que eu tinha que pegar um ônibus no terminal.

E: Era o.... Maria Petrolina. Não é o Maria Petrolina?

VERA: Lá tem Humanidade, acho, mas não era esse que eu dava aula... Faz muito tempo, na verdade. Acho que eu já nem lembro. Mas era pegando um ônibus no Terminal Santo Amaro, que é lá.

E: Eu sei qual é.

VERA: Tinha bastante aluno. A gente –

K.: No terminal você pegava outro ônibus?

VERA: Pegava outro ônibus.

E: Maria Petrolina.

VERA: Só da ONG a gente tinha oito salas de aula.

K.: Não era essa, ela pegava outro ônibus lá.

VERA: É.

K.: Ela ia para outro lugar.

E: Ah, tá.

VERA: E a partir de lá – era pertinho, até. Era uns 20 minutos do Terminal Santo Amaro de ônibus.

E: 20 minutos, então era pertinho de lá.

K.: É, porque mais periferia, né? Você ia...

VERA: Ah, era mais ok, assim, não era... Mas atendia muito aluno da periferia, assim, das comunidades. Ainda mais na parte do cursinho, né, do curso que a gente dava. Tinha bastante criança que – variava muito. Dava para ver que tinha criança que tinha uma família mais estruturada, com mais condição, mas também tinha muita criança que dava para ver que era mais carente. Mas é um projeto muito legal que eles têm

K.: Que ano foi isso?

VERA: Eu dei aula de 2013, final de 2013, até o início de 2015. Eu parei por causa do mestrado.

K.: Tinha bastante gente no final de semana lá?

VERA: Tinha, tinha. A gente tinha oito salas, né, de aula.

K.: Aqui a gente tem 19.

VERA: Com o curso, né, e as outras atividades.

K.: Não. 19 salas, espaço. O curso usa quantas?

VERA: É, a gente usava mais ou menos oito salas para o curso. A escola não era grande –

K.: Ah tá, mas tinha mais salas.

VERA: Não, tinha.

K.: Ah, entendi.

VERA: Mas ela não era tão grande quanto aqui, ela era um pouco menor. Mas o curso em si, a gente usava umas oito salas, só que variava muito o tamanho, né. Eu dava aula para os pequenos, de 11, 12 anos. Mas a gente tinha turma de adultos também. É um projeto bem legal. Mas com o mestrado eu não estava dando conta, eu precisava descansar.

K.: É difícil, né.

VERA: Mas foi uma época legal.

K.: Puxado.

E: Você que está fazendo o projeto, você é a?

VERA: Eu sou a Vera.

E: Você que é a Vera que mandou o e-mail para mim? Foi você ou foi o João?

VERA: Ah sim, eu te mandei um e-mail. Porque eu também queria, depois, ver se a gente conseguia conversar, fazer umas perguntas.

K.: Ela está gravando, viu.

E: Tá.

VERA: É, eu estou. É, como a gente estava – desculpa, a gente acabou até... Eu espero que você não se incomode, senão eu posso pausar.

E: Não.

VERA: Ah, tá. Mas eu estou fazendo um projeto de pesquisa do mestrado que é sobre entender como a comunidade atua ou poderia atuar dentro da escola. Pensando em como que, por exemplo, pode ajudar a escola a ficar mais – ter uma gestão melhor, ter uma infraestrutura melhor. Então eu estou vendo casos de escola da família, de mutirão, e vendo, de um modo geral, o pensamento por trás disso. Do relacionamento da escola com a comunidade.

K.: Mas você vai entrevistar só aqui ou outras escolas?

VERA: Eu estou olhando pra cá e estou olhando para uma escola em Diadema, que é perto de onde eu cresci. Aí eu estava – estou conversando com eles também, tentando entender como é que funciona. São algumas coisas diferentes, assim, então eu achei melhor para ter esse tempo para conversar também. Mas o que eu tenho sempre muito interesse em saber, porque a gente

sabe que tem a questão da gestão democrática, a questão de, dos pais atuando dentro do conselho de escola, o grêmio, só que algumas pessoas, quando eu converso, elas falam “ah, às vezes as pessoas não atuam tanto dentro disso”, mas dentro de uma APM, ou por fora o pai pega e fala “ai, eu posso ajudar com isso” ou um aluno pensa “ah, eu posso contribuir com tal coisa”, então eu acabo dando uma olhada para ver o que motiva um pouco e faz a pessoa se sentir confortável para ter essa atuação. De olhar a escola e pensar “olha, eu posso ajudar”, enfim, ter esse relacionamento.

E: É, então, nós temos uma participação muito grande da parte dos alunos. Tanto os alunos do grêmio... porque nós cultivamos essa participação, né, dos nossos alunos. Tanto na semana, como no final de semana. Então eles vêm, eles estão dando reforço em algumas matérias, matemática, português...

VERA: Sim.

E: Eles vêm ajudar. Então eles são alunos, antes de se tornar grêmios, eles eram alunos nossos. Hoje eles fazem parte do grêmio, né. E eles estão vindo aí nos finais de semana também. Vem a comunidade, mas só que, infelizmente, em relação a pais, a gente não tem uma adesão tão grande, né.

K.: É, essa história já é velha, né. A gente sabe que os pais, infelizmente, ainda não participam muito. Não mudou muita coisa ainda não, sabe. Pouco. Eu acho que assim, hoje em dia, quem cobra muito é a comunidade da escola – intraescolar mesmo.

VERA: Sim.

K.: Não sei, também, porque eu sempre fiz um trabalho, assim, muito transparente. Eu sempre gostei de atuar, assim, aplicar verba, mesmo, que tem que aplicar. Então assim, eu falo por mim, né. Agora eu acredito, tem as escolas também, que se caso, né, aconteça esse tipo de coisa, a comunidade também fica em cima. Então eu acho que até, assim, eu sinto que os pais confiam na escola, né. É lógico que tem pais e pais, né. Tem aqueles pais que não estão nem aí para nada. Nem para o filho, nem para a escola. Então aí já é um problema, né, outros problemas que a gente tem: disciplinares... Entendeu?

VERA: Sim.

K.: Né? Mas acho que com relação a essa questão de participação, com conselho de escola, APM... É, talvez seja um pouco de falta de interesse, mas acho que eles veem a escola, que a escola está bem. E isso daí traz uma confiança. Isso é importante.

VERA: E eles acham que a escola tem que lidar com isso – você acha? Uma questão de entender que não é o papel deles.

K.: É, eles vão olhar, ver: não, está bem, está tudo funcionando, a escola está bonitinha, enfim... né? Não está acabado, não está destruída, né. Eles têm o lanche deles, eles têm, enfim, o almoço. A gente faz com o maior cuidado. Então acho que traz confiança isso. Tem esse lado também, né.

VERA: Os pais entenderem que não está precisando de intervenção.

K.: É.

VERA: Mas os alunos, por sua vez, eles já se sentem mais envolvidos. Eles pedem mais e atuam mais, então.

K.: É, acho – isso. Professores, por exemplo, que estão vindo mais, assim. Uma coisa que eles acham que precisa melhorar, assim, o trabalho deles. Aí eles interferem, dão palpite, questionam, enfim... Ajudam, né.

VERA: Mas eles fazem isso dentro de um contexto de um conselho? Contexto de reunião? Ou é mais informal?

K.: Faço reunião regularmente. Reunião de conselho de escola regularmente. É a mais do que tem no calendário. No calendário, se eu não me engano, são quatro ou cinco previstas. Eu faço dez, quinze no ano. Sempre que eu preciso de uma reunião, eu já programo. Inclusive eu já tenho uma programada, né. Depois eu preciso falar com você e com o Carlos, e aí eu faço, entendeu? Eu gosto de tomar decisões em conjunto. Então depois, se não der certo, eu não vou ser a única responsável, né. Então isso é bom.

VERA: E a ideia dos alunos, por exemplo, de eles voluntariamente serem monitores, darem assistência – partiu deles essa iniciativa ou foi algo que foi conversado?

K.: É, hoje em dia, monitor toda escola tem que ter um monitor de sala. Há muito tempo, já, isso, né. Toda sala tem um monitor e um professor coordenador da turma.

VERA: E aí os alunos se ofereceram para fazer isso ou, por exemplo, vocês já sabiam os alunos que eram presentes.

E: Isso faz parte da gestão. Você quer uma coisa democrática, você tem que ter participação dos professores e participação dos alunos. Então a gente dá abertura a isso. A participação dos alunos, não é que os alunos se ofereceram. A gestão é que funciona dessa forma. Sem o apoio dos alunos –

K.: É, os alunos, na verdade, não se mobilizam muito para esse tipo de coisa. Por isso a importância do grêmio, né. Eles começam a entender que eles são parte, né. Do processo, de melhoria, de tudo, né. Então o grêmio aqui, assim, vamos dizer que está ainda no início, né. Eles ainda não têm muito claro isso da importância deles, como eles podem atuar...

VERA: Eles estão aprendendo ainda o papel deles. Vocês acham que, por exemplo... Que tipo de iniciativa vocês acham que é interessante para estimular esse tipo de adesão dos alunos? Para eles também começarem a participar mais.

K.: A primeira coisa é o grupo todo incentivar. Não só a gente da direção, né, um ou outro professor. É uma coisa que, quanto mais pessoas envolvidas, assim, professores, funcionários, melhor o resultado. Melhor o desempenho, né. A atuação... De acontecer mesmo coisas boas para eles, né.

VERA: E como que vocês veem o papel dos alunos nisso? Vocês veem os alunos como dando ideias, sendo criadores de projetos? Ou vocês veem os alunos atuando em projetos que já existem?

K.: Não, eles têm ideias, também. Eles têm também as ideias deles. Só que, assim, então, está muito cru ainda, entendeu? Eles ainda estão, né. A gente está falando muito sobre isso ainda com eles. Então a gente precisa dar umas ideias, né. Mas eles têm também. Quando a gente conversa, discute um assunto, eles também trazem.

VERA: Eu acho interessante que você mencionou da questão de você não ser só uma pessoa falando, mas criar um ambiente no qual os alunos também comecem a participar. Quando vocês pensam em ambiente, por exemplo, eu vi alguns exemplos de escolas que criaram algumas iniciativas específicas. Começaram a chamar voluntário, ou começaram a pegar alguns alunos que espalhassem ideias, assim. Como que vocês pensam na estratégia para criar esse ambiente para os alunos? Para que eles aprendam também a contribuir mais?

K.: Então, é aquilo que eu falei. O professor tem que dar essa abertura até em sala de aula também. Para começar a discutir. Quando o professor não gosta, não quer, ele pode até ir contra, às vezes, né. Você não sabe, entendeu? Porque o professor, o aluno tem ele como, vamos dizer, um pai, uma mãe, né. Alguém ali que vai indicar um caminho.

VERA: Sim.

K.: Então é por isso que eu falo: quanto mais pessoas, professores principalmente também, funcionários – a direção é essencial, né, que esteja junto – tiverem, né, essa vontade, mais fácil, melhor de as coisas acontecerem, entendeu?

VERA: E esse processo de mudança, você sente que é uma coisa que é abraçada pelos funcionários? Ou é uma coisa que os professores têm interesse, por exemplo, além do escopo de trabalho, engajar os alunos...

K.: É, eles têm projetos aqui, né. Vai iniciar o quiz esse mês que vem, tem o show de talentos. Tem outros mais, ali. Tem alguns professores – que eu fiquei até contente – que querem estar

usando a – nós temos uma sala que tem uma bancada para laboratório, então eu fiquei sabendo que tem alguns que estão querendo usar, né. Então, assim, tem, né. Mas professor também faz muito aquilo que ele acha que ele quer, que deve. Tem muito isso também, né. Mas assim, é como eu falei: é um processo. Eu acho que está no início, ainda. Então isso aí também leva um tempo. Até do professor ter bem claro isso, ver que realmente é bom. Porque tem professores muito tradicionais, eu acho que assim, na rede. Antigos, né, estão para aposentar. Então ainda tem muitos e muitos anos, sempre com aquela ideia, né, de trabalho, a mesma. Então a pessoa tem que se reciclar, não tem como. Isso daí já é coisa que já se discutiu muito, já se falou e todo mundo já ouviu falar também, que é importante. E é necessário, é necessário, na verdade, né. Mas eu acho que agora, com a diretoria também junto, né, havendo reuniões, né, espaço para discussão, isso aí ainda tende a melhorar bastante. Tende a progredir.

VERA: (...)... da Secretaria de Educação também, né? Eu vi que eles têm um projeto.

K.: Também. Porque tem uma legislação sobre o grêmio. O grêmio, ele existe, né. Ele tem uma lei própria para ele.

VERA: Então tem um esforço, também, de cima, de tentar implementar a mudança.

K.: Também. Tem também, tem também.

VERA: E você, na sua experiência de trabalho não só aqui, mas na sua carreira, você sente que houve uma mudança da comunidade escolar em termos de contribuir para a gestão? Você acha que teve alguma alteração? Você sente que há uma continuidade no relacionamento escola e comunidade?

K.: Como assim, não entendi.

VERA: Em sentido como a direção vê o aluno, pai, funcionário... Você sente que mudou esse relacionamento, ou você sente que ele continua mais ou menos igual? Como, por exemplo, até que ponto a direção vê que o aluno pode participar pelo grêmio, pode ajudar num projeto ou algo assim?

K.: Se mudou?

VERA: Sim.

K.: Depois que começou a ter o grêmio, você fala?

VERA: Não, se você sente que na sua experiência dando aula, como diretora, se você acha que teve uma mudança como, por exemplo, você mesmo lida com a comunidade – você sente que mudou em como você lida com o aluno?

K.: Ah, sim. Por conta da minha experiência de anos na direção?

VERA: Isso. Sim.

K.: Ah, sim. Acho que a gente vai amadurecendo muitas coisas. Mas eu sempre tive, assim, pé no chão. Nunca tive medo de realizar o que eu tinha que realizar. Talvez um pouco de diferença de maturidade, mas não muito significativo. Assim não.

VERA: Mas o próprio conceito de gestão democrática, para você. Foi uma coisa que sempre foi presente na sua carreira?

K.: Sempre foi, sempre foi. Sempre foi porque quando eu comecei a dar aula – assim, a gente tinha muito problema, né, nas escolas, assim. Tinha muitos alunos fora da escola também. Não tinha nem matrícula. Era o maior tempo, assim. E a gente via problemas, assim, na questão de merenda: merenda mal feita, de qualquer jeito. As pessoas era mais, assim, achava que era funcionário público, podia tratar de qualquer jeito, né, as pessoas, a comunidade. Isso foi melhorando, acho, com o tempo. Sabe? Foi melhorando, sim.

VERA: O relacionamento.

K.: É. A legislação, a cobrança. A cobrança também, né. Aumentou a cobrança, tanto da diretoria como dos órgãos superiores. E de comunidade também, professores... Acho que tudo, assim, acho que a consciência toda mudou, assim. Para melhor, né. Para melhor, eu acho. As pessoas têm mais consciência do que pode, do que não pode, né. Mas a gente ainda tem problemas na educação. No país todo, a gente sabe, né. Não é só na educação, não.

VERA: Você acha que hoje em dia, por exemplo, a cobrança é maior, mas tem uma transparência maior no que vocês fazem, no que dá para fazer?

K.: Ah, acho que sim, né. Se você – pelo menos falando aqui por mim, né – com certeza. Porque a gente tem reuniões, né. Tudo que vai se gastar a gente fala no que vai gastar, porquê vai gastar, né. O que pode gastar, o que não pode. É isso.

VERA: Faz prestação de contas também.

K.: Prestação de contas, isso. Temos professor que participa da APM, né. Tanto que assina cheque, quanto que também não assina cheque. Opta. “Precisamos fazer isso, precisa fazer assim” e tal. Aí procura pessoas para estarem realizando aquele serviço. Ajuda bastante. Quanto a isso não tem problema.

VERA: E dos pais que são engajados na APM – tem um perfil que você considere do pai engajado?

K.: Olha, acho que é um pai mais consciente. Geralmente é um pai mais consciente, né. Só que a gente sempre tem que convidar, mesmo. Não se oferecem, não. A gente tem que – numa

reunião que tem, da assembleia – conversar e propor para que participe, porque por livre e espontânea vontade é difícil.

VERA: Alguém se voluntariar para a APM.

K.: Do conselho de escola, sim. A gente reúne aquele que querem participar, mas também muitas vezes marca reunião, nem todos conseguem vir, sabe? Acontece bastante também. Vêm mais alunos e professores nessas reuniões do que pais. E a gente manda o bilhetinho para todos. Às vezes não chega, o aluno esquece de entregar, né, porque a gente entrega via aluno.

VERA: Ah, tá. Não é e-mail, é pelo aluno.

K.: É, pelo aluno. A gente até tentou criar um grupo no WhatsApp, do conselho de escola. O Júnior, inclusive, que montou o grupo. Mas eu não sei se ele conseguiu incluir com os pais, todos os alunos e professores. Não sei se ele conseguiu isso.

VERA: Porque eles não estavam (...).

K.: É. Porque surgiu essa ideia dele, mesmo, né. Então aí a gente, né.

VERA: Para facilitar a comunicação.

K.: Na comunicação, é. É um meio, né, a mais para... né.

VERA: E dos alunos? Tem um certo número de alunos que participa do conselho? Vocês também têm que pedir para o aluno entrar para o conselho ou eles se voluntariam para participar?

K.: Eles têm mais interesse. A gente vai de sala em sala, convida, vê quem quer participar. A gente vê que tem um número – né, não é grande assim – mas sempre tem. Toda sala tem aluno que quer participar. É difícil não ter, né. Pode acontecer, mas geralmente toda sala tem.

VERA: E do grêmio – esse ano é o primeiro ano que tem grêmio, não é?

K.: Não. Já teve. Na verdade esse grêmio quem iniciou foi o professor Bruno. Você conhece o Bruno?

VERA: Não, não conheço.

K.: Ele era professor daqui. Ele deixou aqui para entrar meio que na política, mas ele que cuidava do cursinho, aí, do ensino. Então eles viam com ele até 2013, eu acho. Aí depois, no ano seguinte ele saiu. Deu uma esfriada, mas no outro ano já, outros professores tiveram mais interesse em estar desenvolvendo.

VERA: Estimular a existência do grêmio.

K.: É.

VERA: E chegou a ter competição ou foi chapa única?

K.: Única. Né. Única.

VERA: É difícil, né, ter mais de uma chapa.

K.: É, aí eles resolveram unir, né, a mesma.

VERA: E os alunos do grêmio, eles estudam normalmente de manhã, tarde, noite?

K.: Nós temos aluno da manhã, da tarde e da noite; todos os períodos.

VERA: É uma mistura dos três.

K.: É. Por isso até que eles quiseram, né, unir as chapas, fazer uma chapa única e com alunos de todos os períodos.

VERA: Para ter representatividade de todo mundo.

K.: É.

VERA: E geralmente é aluno do Ensino Médio ou do Fundamental 2 que entra para o grêmio?

K.: Mais do médio.

VERA: Mais do médio, né. Mais velhos, um pouco mais engajados.

K.: É, é, mas eu já falei com eles. A gente precisa trabalhar também bastante esses alunos do Fundamental 2, né. Então, mas está caminhando. Mas é um processo e eu acho que essa – como eu falei – a diretoria também está, né, abraçando isso e marcando reuniões, o pessoal está indo. Inclusive teve uma reunião agora há pouco tempo. Teve.

VERA: A diretoria aqui daqui, da Sul 3.

K.: Da escola, da Sul 3, é. Daqui da região. Vai ajudar bastante, eu acho.

VERA: Porque aí eles convocam os diretores para conversar ou eles fazem uma convocação geral dos conselhos?

K.: Então, teve uma reunião que foi para tomar posse do grêmio – como é que é? Tomar posse, não. Receber lá um certificado.

E: Certificado de posse.

K.: A certificação, né, do grêmio, lá. Aí foi o presidente, o vice-presidente e um professor. Foi um ou dois? Eu fui. O Fábio era para ter ido, não foi, né. Foi só o A..

E: Foi.

K.: O professor... locutor, na verdade, né. Seria locutor, lá deles, que é um professor, né, esse que está auxiliando eles. Mas é difícil professor ter interesse também. E você vê: esse professor que tem interesse é um professor eventual.

VERA: O professor A.?

K.: É. Ele é eventual. Ele não é efetivo, ele não tem nem aula atribuída. Ele vem aqui, dá aulas e ganha pelas aulas que dá apenas, entendeu? Ele é um contratado.

VERA: Sim.

K.: Então assim, tem esse problema, né. Também eles não têm muito tempo, né. Professor, né, é difícil, ele não tem tempo, praticamente.

VERA: Sim. É uma carga horária bem pesada.

K.: É. Então, é difícil. Por isso que essa colaboração aí está sendo importante, né. Aí teve uma outra de uma reunião que eles tiveram. Inclusive tiveram que levar o estatuto e tinha – não estava ainda finalizado, e eles estão com essa lição aí de finalizar o estatuto deles.

VERA: Para apresentar para a diretoria também, para conversar.

K.: É.

VERA: Mas a ideia é ter um estatuto meio que geral com todas as escolas e cargos?

K.: Não, acho que cada escola tem a sua, né. Cada escola tem o seu estatuto.

VERA: Mas só garantir que esteja pronto o estatuto de cada grêmio.

K.: É, ele tem que existir, tem que existir.

VERA: Está certo.

E: (...) de quórum não são iguais. Então são alguns diferenciais. Por isso que precisa ser um estatuto para cada escola.

K.: É uma autonomia que o grêmio tem, até.

VERA: Liberdade para dizer o que eles querem fazer – enfim, as responsabilidades deles.

K.: É.

VERA: Perfeito. E o que vocês consideram como sua principal função no seu relacionamento com os alunos e com os pais? O seu papel nesse engajamento?

K.: Minha função? Eu acho que eu diria a escola com todos os seus aspectos – ele que é o professor A..

VERA: Olá, tudo bom.

A: Olá.

K.: Ela está falando muito sobre o grêmio aqui. Uma entrevista.

VERA: É.

A: Ah, tá bom.

K.: E eu diria, então, escola, todos seus aspectos da melhor forma possível, né. Acho que é isso. Eu não sou assim de ficar muito – como que eu posso dizer? Ah, falando aqui, falando ali, agradando aqui, agradando ali.

VERA: Política.

K.: É, isso. Não sou. Eu gosto de pegar e fazer o que tem que fazer, ser justa. Isso é muito importante. O que é para um, é para todos. Ser, assim, imparcial. Então isso eu sempre procurei fazer. E trabalhar da melhor forma, né. Cumprir com as exigências, enfim, as demandas, que não são poucas, né. Bastante. Hoje a gente tem vários projetos que a diretoria – cursos, projetos, a burocracia também, né, é muita coisa. E essa escola é muito grande. Então essa escola tem tudo que você imaginar, né. Dizer que aqui é uma mini cidade. O supervisor que falava assim: uma mini cidade. Mas é isso. É um desafio bem grande para mim, mas que graças a Deus eu estou dando conta. Está dando certo.

VERA: É sempre bom, né.

K.: Ah, é.

VERA: Obrigada, K., pelo seu tempo.

Entrevista IX – Prof. R

VERA: R., obrigada mais uma vez.

R.: Imagina.

VERA: Acho que eu te falei, né, um pouco de mim e da ideia do projeto, mas em qualquer momento, se você tiver dúvida ou, enfim, quiser saber um pouco mais, entender um pouco o que está sendo escrito, sinta-se livre. Se você não quiser, eu não estou mencionando o nome das escolas que eu estou pesquisando. Eu estou colocando – eu preciso criar um nome para elas como parte do processo, e o mesmo para as pessoas que eu estou entrevistando. Estou colocando sigla, enfim, que eu sei que às vezes as pessoas se sentem mais confortáveis.

R.: Sei.

VERA: Ah, eu tenho um formulário de apresentação só para mostrar que – que você existe. Se você puder, depois, assinar, eu agradeço.

R.: Certo.

VERA: Fica como parte da minha documentação, mas para mim. Para mostrar que eu entrevistei pessoas. Mas enfim, para começar essa entrevista eu queria só entender um pouco: você mencionou que você está aqui desde abril na escola?

R.: Isso, eu estou desde abril.

VERA: E a sua trajetória tem sido mais no ensino público ou no ensino privado?

R.: É mais no público. Há 20 anos, né, que eu já estou na rede estadual e eu sou professor de primeiro ao quinto ano. E desde 2013 eu saí para a vice direção do programa escola da família, né. Eu já fui vice-diretor durante a semana e quando surgiu o programa escola da família em diadema e eu moro próximo aqui, eu dei preferência para vir mais próximo da minha casa – próximo do centro, né. Mas é durante esse período, né, que a gente, né, se encontra e a gente abre a escola aos finais de semana, né, para os projetos.

VERA: Sim. Então desde 2013 você assumiu a vice direção e a escola da família.

R.: Isso, a vice direção, isso. É, exatamente.

VERA: E o por que te interessou a escola da família?

R.: A escola da família? Porque são os projetos e é muito amplo. Porque abre o espaço para a semana letiva, né. A gente abre os projetos para a semana – para os alunos – e a gente desenvolve com os universitários, aos sábados e domingos. Então, assim, é bastante amplo. E a gente vai atrás, também, de parcerias, né. Para que nos ajude a entender melhor e a acolher a comunidade, né.

VERA: Sim. E esse engajamento com a comunidade você tem feito em parceria? Como que funciona na escola?

R.: Isso, é. Muitas vezes, quando é de imediato, as parcerias recusam. Mas ao longo do tempo, quando vai criando aquele vínculo, né, elas vão se aproximando, né. Então as parcerias que a gente tem: com os professores durante a semana, não muito de empresas, mas a gente quer que a comunidade conheça o nosso trabalho durante a semana. E é uma extensão do que ela vê durante a semana. E a gente projeta nos finais de semana, entendeu? Um filme, uma palestra, sobre o trabalho, o esporte, a cultura e a saúde, né. Então o que é trabalhado no currículo, que a gente chama de semana letiva, a gente desenvolve aos sábados e domingos também.

VERA: Sim. E aqui, o projeto sempre – ele era liderado por quem antes de você assumir a parte da escola da família?

R.: Ele não existia.

VERA: Não existia?

R.: Não. Aí foi aberto um credenciamento, né, para os interessados. Então fica numa lista de espera, né, de inscritos. Aí eu vim na entrevista, aí gostaram do meu trabalho, assim, né, da entrevista, do desempenho, do que exige a proposta, né, do programa, e acabei aceito e, né, fiquei. Estou até hoje.

VERA: Que legal.

R.: Por pouco tempo, né, que eu estou, mas assim, já vinha de outras escolas, né. Já havia trabalhado nesse ramo de projetos aos finais de semana.

VERA: E aqui você sente que a comunidade se interessa pela escola da família? Tem um engajamento dos pais e dos alunos?

R.: Tem. Que nem agora, sábado, dia 26, é um dia letivo, né, que ele já é previsto em calendário escolar. Então são datas assim. Tem que ser com determinado prazo de antecedência, que esse é um evento chamado Agita Família, que a gente vai reunir esse – o chamamento da família, dos parentes – e a gente vai fazer um pequeno campeonato de futebol.

VERA: Ah, que legal. E aí o pessoal está treinando? Os alunos?

R.: Está treinando, já. Então durante a semana a gente vai ter primeiro as aulas e no finalzinho o campeonato, né. Que a gente não pode fechar só para campeonato. Então tem que ter parte em aula, né, duas horas, e o restante em campeonato.

VERA: Ah, que legal.

R.: Então vai ser o futebol. A professora Silmara, que é de educação física, está já praticando xadrez, tênis de mesa e outras atividades mais ligadas ao esporte.

VERA: Para estimular as crianças, os jovens, né.

R.: Isso. É.

VERA: Mais o pessoal do Ensino Médio que se envolve nisso ou são todas as idades?

R.: São todas. Porque a gente tem de manhã o oitavo e nono ano, à tarde sextos e sétimos anos, e à noite o Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro.

VERA: Então é um público bem variado.

R.: Isso. É.

VERA: Ah, legal. Só uma dúvida: a sua formação é no quê?

R.: Pedagogia.

VERA: Ah, sim, mas a sua aula era...

R.: De primeiro a quinto ano.

VERA: Ah, tá, que aí é geral, né.

R.: Isso, é geral. São todas as disciplinas que compõem o currículo do primeiro ciclo, né. Mas afinal de contas eu fui fazer magistério. Eu fiz CEFAM, na unidade Butantã, no bairro Vila Gomes – não sei se você conhece – que hoje já não existe mais, né, fechou. Mas era Butantã e essa unidade que é Diadema, que hoje eu estou, né, que funcionou o curso de magistério.

VERA: Por muito anos.

R.: Por muitos anos. A gente entrava às sete da manhã, saía às cinco da tarde, então era uma carga horária de estudo bastante rica, né. E eu gostei muito. Aí conforme o governo começou a exigir que você tivesse o ensino superior, como eu já estava na área, eu fui fazer pedagogia. E foi assim.

VERA: Ah, que legal. Apaixonado pela carreira.

R.: Sim, gosto muito.

VERA: A minha pergunta, bem, é indo um pouco para o roteiro – ele é flexível, né como você pode ver, eu vou... – mas se você também tiver algum problema de horário, me avisa e eu dou uma enxugada se precisar. Eu queria saber se você considera que pais e alunos podem contribuir para a gestão escolar. E se você considera que sim, como você acha que seria essa contribuição?

R.: Muitas vezes a contribuição dos pais vem nos – a partir do conselho de escola, que eles são bastante – porque a gente tem um agendamento a cada dois meses e os pais frequentam, eles são inscritos. E a cada reunião de pais, no inicial de ano, a gente – não que convoca – a

gente solicita que se alguém quiser fazer parte do conselho de escola, do conselho, né, da APM. E essa parte é que a gente tem garantia, né. Garantia de que os pais frequentem a escola, participem mais, fiquem sabendo do que ocorre, mesmo – dos gastos, o que a escola recebe, o que a gente tem que desempenhar com prioridade, entendeu? É nessa parte que a gente recebe os pais e o grêmio estudantil, né, que a gente tem, que é bastante ativo e eles colaboram bastante com a gente, né, nas atividades, no desempenho de disseminar as informações.

VERA: Que tipo de atividades eles entram? Por exemplo: eles ajudam a organizar atividade ou eles divulgam?

R.: Divulgam e ajudam. Porque alguns eventos que têm no calendário escolar, o que acontece: a gente, nossa reunião de gestão, de gestores, e a gente acaba fazendo com que o outro também participe, que são esses conselhos, que são abertos, e a frequência para que eles também tomem prioridade, né, no que está acontecendo. Então a gente repassa e faz com que eles disseminem a informação. Que nem festa junina. Agora vai ter a festa da primavera. Tudo isso a gente vai, né, com o apoio deles a gente vai ter que organizar esse espaço, né, para cada um tomar conta do seu, né. Que nem agora a festa da primavera, então, o dia da divulgação, a decoração – por parte também estou responsável – então alguns estagiários vão desempenhar atividade de decoração, e parcerias com que o pessoal de outros – quem prestar serviço – tenha apoio o evento, né, a nossa festa.

VERA: Da organização – então você fica responsável pela organização.

R.: Isso. Uma delas é.

VERA: Por uma delas?

R.: Por uma delas.

VERA: Como que vocês dividem quem vai ficar responsável pelo quê? É no conselho?

R.: Isso. É no conselho. Aí o que que a gente faz: são comissões. A gente monta comissões: quem fica para o lado de convites, quem vai arrecadar algum tipo de material, né, que vai ajudar na festa, né, o mobiliário, como que a gente vai dispor. E toda a logística, né, de funcionamento desse evento para – então cada um fica tomado pela sua parte mas a gente abre comissões, né, para cada um desenvolver o seu – e chamar, se tem facilidade de fazer um enfeite, né. Então a gente vai pegando e fazendo essa parte, que é bastante demorada. Por isso que a gente abre as comissões – para poder desempenhar melhor, né.

VERA: E as comissões são mistas? Tem professores, alunos, pais?

R.: Isso. Funcionários. Isso mesmo.

VERA: E essas comissões são montadas durante o conselho de escola? Aí o pessoal do grêmio e a APM participa também?

R.: É, tem alguns representantes de APM que também fazem parte, né. Alguns do conselho de escola. E praticamente do grêmio é só – praticamente alunos.

VERA: Então tem um pouquinho de – pessoa está na APM e está no conselho.

R.: Isso, bastante misto. Exatamente, né.

VERA: Os pais que são mais envolvidos.

R.: São.

VERA: E você têm dificuldade para conseguir que o pessoal assuma responsabilidade para entregar evento? Por exemplo: de não ter voluntários, ter que ser “ah, você pode ficar com tal coisa?” Enfim, como você sente essa dinâmica?

R.: A gente não enfrenta dificuldade, mas o que a gente presta atenção, a gente observa, é que a gente sempre tem que estender se ele pode ou se ele está disponível para ajudar, entendeu? Mas a gente tem um bom relacionamento a isso. Eles ajudam bastante.

VERA: Ah, que bom. Então eles entram bastante contribuindo com essas atividades extracurriculares. Os pais e os alunos.

R.: Exatamente.

VERA: Eles entram em coisas que, por exemplo, seriam mais centrais à escola. Por exemplo: definições de currículo. Não currículo, mas definições de atividades mais ligadas ao calendário letivo em si?

R.: Se eles têm – como chama?

VERA: Se eles participam mais dessa parte – ou essa parte eles ficam...

R.: Não, mas eu acho que para eles a escola é responsável por isso. E muitas vezes o pai não entende, não. Ele só quer saber se o filho está indo bem, se ele não falta, ou se ele falta, ou ele perdeu alguma parte do currículo, da aula, importante, entendeu?

VERA: Sim.

R.: Mas ele não tem muita ligação. Se aquilo é importante – se a escola é responsável por isso, então ele não vai além disso, né, de saber, ou até mesmo de perguntar. Ele só quer saber se o filho está indo bem e onde – o que precisa, né, melhorar, no caso.

VERA: Sim. Do filho e olhando para a escola com esse – conseguir ajudar, fazer uma faxina legal ou consertar uma coisa.

R.: Isso. E nós temos um pai – você falando da manutenção, essas coisas – nós temos um pai, que é representante do conselho, que ele faz a manutenção para a gente. Como ele tem um

trabalho fora, então muitas vezes o que nós – né, no período que a gente precisa – às vezes não combina do horário que ele tem do trabalho dele fora. Mas pais que fazem – já foi feito em junho... Junho não, março. Foi no mês de março. Fizeram um mutirão aqui de limpeza no envolto aqui mesmo, no terreno da escola, na área externa da escola. Foi feita uma limpeza grande, o corte de mato, né, a tosa de mato.

VERA: Foi feito pelos pais isso.

R.: Pelos pais.

VERA: E a escola que organizou?

R.: A escola que se empenhou e todo mundo participou. Alunos, pais...

VERA: Ah, que legal. Como é que vocês sabem, por exemplo, quem tem habilidade? Por exemplo: eu seria incapaz de pintar qualquer coisa. Eu sou péssima. Eu sou boa para falar. Mas como é que vocês sabem, por exemplo, os pais, os alunos. Por exemplo: ah, ele pode arrumar a parte elétrica. Ela pode ajudar na parte da merenda.

R.: Porque a gente conhece, muitas vezes a gente faz uma triagem pelo aluno. Qual o pai que podia ou tem a possibilidade de ajudar a escola, que mexe, vai, com encanamento.

VERA: Ah, tá. Vocês meio que soltam pedido.

R.: Isso. Então – é. Aí muitas vezes o pai até mesmo já está no conselho de escola ou na APM, e ele mesmo se dispõe para vir ajudar.

VERA: Ah, legal. Então um pouco informal, mas...

R.: Um pouco informal e acaba acontecendo. Porque assim “ai, quem é o pai que pode” Entendeu? Quem trabalha com encanação, com eletricidade. E muitas vezes dessa parte assim meio sutil a gente acaba tendo um retorno dos pais que participam.

VERA: Legal. Consegue o envolvimento deles.

R.: Exatamente.

VERA: Ah, que bom. Eu tenho uma dúvida. Como que funciona, por exemplo, a tomada de decisões na escola? Elas são tomadas pela direção, elas são tomadas no conselho? Como que é esse processo? E os professores – você sente que você é consultado nesse processo?

R.: Nós temos a reunião de gestores uma vez por semana e a gente vai acompanhando o calendário escolar. Então todas as eventualidades, tudo que é – como chama? O que é proposto, ou que está dentro do calendário, ou até mesmo pela diretoria de ensino, a gente é nessa – uma vez por semana a gente tenta se desdobrar e todo mundo, né, como fica: aquela parte de gestores, funcionários entram.

VERA: Aberto para todo mundo.

R.: É, aberto para todo mundo. E quando uma coisa assim que tem que convocar o conselho de escola, a APM, aí a gente convoca para que todo mundo fique sabendo. Porque tem ata, a gente precisa registrar ata. E a tomada de decisão é em conjunto. Por isso que a gente tem a gestão democrática, né.

VERA: É votação ou é por consenso que vocês fazem?

R.: É por consenso. Porque assim: uma votação, a gente, né, vota, mas assim, uma coisa mais positiva, né. Então assim, todo mundo em comum acordo, a gente acaba resolvendo nesses termos, entendeu?

VERA: Consegue ter uma participação de todos.

R.: É, consegue. Isso.

VERA: E como vocês definem, por exemplo, o que vai para a alçada do conselho de escola? Tem num regulamento da escola as competências ou vocês vão pela lei estadual?

R.: Tem algumas coisas. Vai, se a gente vai comprar... Se a gente recebeu uma determinada verba, então muitos podem, com aquela verba, adquirir algum material, outras não. É que eu não tenho aqui uma lista para mostrar para você. Fica na sala da diretora, eu não tenho a chave de lá, né, no final de semana. Mas todo material permanente, ou aquele, né, que é só por aquele período – vai, que você compra algum material – que só a duração é, ela está ali porque a gente teve necessidade e aqueles permanentes que são –

VERA: Sim, que ficam.

R.: A longo prazo. Ficam, né. Então tem verbas que gente precisa solicitar, e até mesmo reparo da escola - a gente convoca o conselho de escola. O que a gente tem na APM, que são as verbas federais que a gente recebe, e quais são as possibilidades: qual é a probabilidade de a gente fazer algum tipo de reparo com o material que a escola precisa? Aí a gente convoca as pessoas que estão ali inscritas. E é bacana porque o conselho de escola e a APM são registrados em cartório, né. Então é como uma entidade séria e todo mundo tem o que a gente faz, o pessoal inscrito – que também aceita, né, dependendo da oportunidade – de saber. E é assim: com transparência, dentro daquilo que você falou. E todo mundo acaba – a gente deixa exposto, né, gastos, o que foi adquirido.

VERA: Ah, sim. A APM, no mural, colocando da festa junina o que eles gastaram, tudo. Então tem essa prestação de contas e essa transparência, né.

R.: Tem, com certeza.

VERA: E a parte das reuniões de conselho – quando é reunião de gestão – vocês também têm esse espaço na reunião de gestão para propor ideias e para participar da tomada de decisão, ou a reunião de gestão, ela segue um outro formato?

R.: Não. É na reunião de gestores que a gente acaba focando, né, aquilo que precisa, o que é necessário, e quando há necessidade de convocar o conselho de escola e a APM, a gente convoca. Ou, se não, não, né. Se é uma coisa, assim, muito rápida, ou que tem uma prioridade a curto prazo, a gente comunica. E depois até mesmo a convocação, né, dos conselhos, a gente pode fazer posteriormente, né. Porque muitas vezes o que a diretoria, até mesmo que são documentos na parte burocrática, que é para ontem, então às vezes não dá para convocar de imediato, mas a gente – como chama – coloca o assunto e depois retoma, entendeu? Porque tem que ter a assinatura de todo mundo, né, uma coisa assim, bem pautada, né, em documentos, né.

VERA: Como é que vocês fazem essa comunicação? Por e-mail, por mural, passando na sala de aula?

R.: Por e-mail, porque quando praticamente são adultos, né. E quando é do conselho de classe – conselho de escola, APM, a gente convoca o grêmio, né, que também faz parte. Para eles também estarem inteirados, né, do que acontece.

VERA: Quando envolve essas –

R.: Quando envolve essas...

VERA: As demais.

R.: Isso, é.

VERA: Quando é dos gestores, os professores e servidores participam também? Ou é só a direção e vice direção?

R.: E coordenador.

VERA: E coordenador.

R.: É, isto.

VERA: Como que é a estrutura aqui da escola? Tem a diretora, são quantos vice-diretores?

R.: Tem um vice-diretor. Como tem a professora Lúcia, que é vice-diretora durante a semana, a Fernanda, diretora, eu, vice-diretor do programa escola da família, né, que além da semana, eu também trabalho, né, presto minhas horas no final – sábados e domingos – a coordenadora de Ensino Médio e Ensino Fundamental 2.

VERA: Que é a Márcia.

R.: A Márcia. E a coordenadora do Fundamental 1, que é a professora Rosimeire.

VERA: Então vocês, os dois vice-diretores, as duas coordenadoras e a diretora, são o conselho – não o conselho – a gestão.

R.: A gestão.

VERA: Então a tomada de decisões até uma certa escala são vocês e acima disso os demais participam.

R.: Exatamente.

VERA: E você sente que tem uma rede que seja formal ou informal entre pais e alunos para tomada de decisão? Além do conselho de escola. Mas você sente que para determinados assuntos ou áreas tem toda uma rede, que já acontece, de tomada de decisão, para ter ideias de projetos?

R.: Não, a gente não tem essa – seria um outro canal, né?

VERA: É.

R.: Não, a gente não tem.

VERA: Sei lá, às vezes uma comunidade no Facebook da galera que gosta só de educação física, esportes.

R.: Nós temos, da escola, Facebook, mas é muito pouco divulgado lá. O que tem lá, se você abrir, mesmo para visitar, tem a parte do Emancipa. Que muitas vezes – ontem foi a primeira aula do segundo semestre. Semana passada eles divulgaram, né, o material, que era para o pessoal ficar atento aos inscritos, né. Mas muitas vezes a gente não tem o hábito, né, ou até mesmo tem o tempo de divulgar o que a gente faz aqui. São coisas boas também.

VERA: Ou criar grupos de WhatsApp para coordenar, essas coisas.

R.: Nós temos o WhatsApp que é da nossa parte da gestão, nós temos de vice-diretores que compõem a escola da família.

VERA: Ah, tá. Daqui da região.

R.: Isso. Muitas vezes, né, o que nós fazemos aqui, a gente divulga no nosso grupo, entendeu?

VERA: São quantas pessoas nesse grupo, mais ou menos?

R.: 19. 19 vice-diretores.

VERA: São 19 escolas aqui de Diadema?

R.: 19 escolas.

VERA: Ah, que legal. Isso é o total das escolas de Diadema ou –

R.: Isso. Porque tem mais, né.

VERA: Tem mais?

R.: Tem mais, mas só que a abertura – essa decisão de abertura aos finais de semana fica por conta do diretor, né. Se ele tem possibilidade, se ele quer, se ele aceita essa proposta, né, dos projetos.

VERA: Se tem voluntários também, né.

R.: Se tem voluntários... Nós temos os universitários, né, que eles recebem bolsa de 100%. Então o governo paga 50% e a instituição que ele estuda paga outros 50%, né. Então a gente recebe os universitários.

VERA: E aí eles participam dos projetos?

R.: Participam dos projetos. Eles têm que elaborar projetos, né.

VERA: E aí então aqui em Diadema tem 19 escolas que têm da família?

R.: 19. Isto.

VERA: Ah, que legal. E aí vocês conseguem criar projetos conjuntos? Por exemplo: trabalhar todo mundo matemática em reunião, ou é mais para coordenar temas?

R.: Isso. A gente, vice-diretores, a gente coordena e a gente divulga o que a gente – porque aqui, dependendo da realidade de cada escola, entendeu? Tem escola que é mais cheia, têm escolas que, né, razoáveis, têm escolas que está começando agora. Então assim, a gente vai no que a gente tem de prioridade. A gente recebeu o aluno, a gente desenvolveu os projetos, né, que são os eixos, né.

VERA: Sim. De cultura, saúde e esporte.

R.: De cultura, saúde e esporte. Então os universitários, a gente vai desencadeando coisas. Uma demanda para que eles consigam elaborar esses projetos, né. Então a gente tem uma certa cobrança com isso.

VERA: Eles têm que apresentar algo.

R.: Apresentar algo.

VERA: E eles costumam ser bem engajados, esses universitários?

R.: É porque eles não sabem muito, assim, aquela parte pedagógica, né. Então a gente está aí para a gente instruir sobre isso.

VERA: E tem algum projeto, assim, que você pensa que seja – que você sinta que é um projeto que você tem mais carinho, um projeto que, por exemplo, que você criou ou gostaria de fazer aqui na escola?

R.: Olha, um projeto que a gente não teve muito retorno, mas é assim, um dia de doação de sangue.

VERA: Ah, sim.

R.: Que, né, até mesmo por pesquisas nos hospitais, bancos de sangue, eles necessitam, né. E isso é o que a gente não fechou uma parceria ainda, mas a gente está em andamento por questões de datas, tal. Mas se não for até o final de ano, agora em dezembro de 2017, ou no próximo, 2018. Mas é uma parceria com o hospital São Bernardo e São Lucas aqui, né.

VERA: Aqui perto.

R.: Nas imediações de Diadema, né, no centro de Diadema. Mas a gente não obteve muito – como chama? – por causa do horário, né. Agendamento de reuniões para a gente saber qual é uma data prevista, o que que a gente vai precisar disponibilizar, né. Porque a gente é leigo nessa parte, né.

VERA: Sim.

R.: Então a gente precisa acolher e fazer uma recepção, o que a gente vai dispor, que salas a gente vai dispor, né. Toda uma demanda.

VERA: Então vocês têm que se organizar aqui e eles têm que mandar para vocês a lista.

R.: Exatamente, é.

VERA: E esse é um projeto que você sente que é um projeto que você quer realizar?

R.: É. Exatamente.

VERA: Ah, que legal. Quando você pensa na sua contribuição para a escola, não só como professor, mas fora de sala de aula, o que você vê como seu maior... O que você traz mais para a escola?

R.: O que eu trago mais?

VERA: Ou gostaria de trazer mais?

R.: É assim: como professor de primeiro ao quinto ano, a gente tem uma certa – como chama? – uma abertura, né. Até mesmo de (...), porque o professor de sexto ao nono ano, ele não tem muita – não digo habilidade – mas assim, muito trato com a criança que ainda precisa de uma alfabetização mais precisa. Então o que que a gente faz? A gente, mesmo nos bastidores, a gente indica ou a gente fala, a gente orienta aquele aluno que precisa, entendeu?

VERA: Sim.

R.: Que ainda não está com a alfabetização muito consistente, já formada, né, então a gente vai indicando. Eles não têm muito essa – não entendem muito essa parte da alfabetização. E tem alunos ainda, né, do sexto ano em diante, eles têm uma certa dificuldade, vai, em matemática, ou na linguagem, né, na escrita, na interpretação. Mesmo a gente um pouquinho distante, a gente vai desempenhando atividades, né, para que eles consigam, mesmo que

pouco, a gente, né, faz esse papel de coordenar. De entender o que ele precisa, que ainda ele não aprendeu.

VERA: Então o seu interesse é fazer esse trabalho com o professor para o professor conseguir pegar isso do aluno.

R.: Exatamente.

VERA: Meio que uma mentoria para os professores do sexto ao nono ano.

R.: É. Porque as habilidades e competências, né, que a gente – como que fala? – para a gente deixar isso bem claro, né. Mesmo que a gente olhando para a escrita do aluno: “ah, está faltando determinada coisa”. Mesmo no oral, na escrita, na interpretação.

VERA: Sim.

R.: Então a gente já, mesmo com um histórico, ou uma coisa assim bem aquém do que a gente precisa, a gente vai, né, aumentando as dificuldades para que ele se aproxime cada vez mais. O aluno, né, se aproxime mais e a gente vê resultados, né.

VERA: A mudança do aluno.

R.: A mudança, é.

VERA: Ai, que legal. Mas como que você organiza isso com os professores? Vocês fazem umas sessões separadas? Você fez meio que sinais que o aluno está ficando para trás? Como que você passa esse conhecimento para eles?

R.: Muitas vezes a gente vê pelos conceitos, né, de notas, né. Até mesmo o aluno que não tem o prazo de entregar tarefas, às vezes ele tem certa dificuldade.

VERA: Que ele não sabe fazer.

R.: Que ele não sabe fazer. Às vezes o pai ou a mãe não consegue orientar. Então o que que a gente faz? Orienta por fora, né. Certa dificuldade. Então a gente entra em ação.

VERA: Sim.

R.: Até mesmo a gente vê, no global, que todos têm acesso à internet, mas muitas vezes, né, há as dificuldades, né, sobre isso.

VERA: Sim.

R.: Então acaba dificultando. Porque não é só na internet que a gente vai procurar. A gente precisa saber procurar e desempenhar uma atividade àquilo que a gente propõe, né. Então até mesmo por livros, né. Então a gente faz várias indicações para que ele consiga realizar a atividade.

VERA: Mas isso, por exemplo – só para entender um pouquinho melhor – isso é feito direto com o aluno? Ou passa pelo professor do aluno?

R.: Não, muitas vezes passa pelo professor porque além do professor ele tem certa, – não digo bem dificuldade – mas assim, ele não tem muita prioridade naquilo que ele precisa desempenhar, né. Então muitas vezes ele entra na aula, mas ele não detecta de imediato.

VERA: O problema.

R.: O problema. Não sei se é o problema, mas –

VERA: É mais a questão que a criança tem.

R.: O que a criança tem. Então muitas vezes vai passando achando que a criança já sabe, né. E muitas vezes ela fica inibida de falar “ai, eu não aprendi”. E por fora, conversando com o aluno, até mesmo o professor indica que ele nos procure, e a gente vai indicando coisas. Depois a gente convoca os pais para a necessidade de arrumar, né, um professor particular ou alguém que entenda da matéria para aplicar o aluno de maneira individual.

VERA: Sim.

R.: Então a gente vai fazendo indicações.

VERA: Trabalho extra classe para ajudar o aluno.

R.: Extra classe para ajudar o aluno.

VERA: Então tem primeiro toda uma análise das notas e aí vai ver, depois, a criança, assim, tem uma performance muito ruim em português. Aí você sabe que precisa de um atendimento melhor.

R.: Exatamente.

VERA: Ah, legal. Tentar trabalhar esse aluno. A questão da alfabetização é meio – nem todo mundo aprende no mesmo ritmo, né?

R.: Exatamente. Isso que a gente tem que respeitar, mas também não deixar de lado. A gente tem que correr, porque o aluno é nosso.

VERA: Sim. Mas ao mesmo tempo só dá para ir até certo ponto (...).

R.: Isto.

VERA: Tem quantos alunos por sala aqui? Em média?

R.: Na média, 35.

VERA: 35? Então, melhor. Na minha época era 42.

R.: É, era lotado, né.

VERA: Nossa, eu lembro. É que eu sou do pico geracional, né. Eu sou aquela geração. O seu trabalho como vice-diretor da escola da família, você considera ele como parte do escopo do seu trabalho, ou como algo que é um extra seu? Como que você interpreta?

R.: Ele faz parte, né.

VERA: Ele faz parte?

R.: Faz.

VERA: O que você consideraria, assim, como algo que você já fez ou que você faria, que seria além do escopo do seu trabalho?

R.: O que eu gostaria de estar desenvolvendo? Além do que eu já faço?

VERA: Sim.

R.: Ah, porque muitas vezes assim, a gente – não que a gente estaciona – mas há necessidade de fazer uma atividade extra, mas mais para estudos, entendeu? E a gente não tem muito tempo para isso. A gente, né, tem uma rotina bastante corrida, mas nos finais de semana eu estou aqui. Quando há tempo, a gente pega um texto para ler ou uma lei para você se inteirar mais, algum decreto – que muitas vezes o governo lança decretos – e muitas vezes a gente acaba não ficando muito afiado naquilo que se propõe, né. Mas um momento de estudo para você estudar, né, tomar prioridade, ter prioridade e tornar com facilidade determinados assuntos, algumas leis, né. E a gente tem que sentar, tem que analisar. E muitas vezes, assim, pela correria, a gente não tem muito acesso – não que não tenha acesso – o prazer de você sentar e analisar todas aquelas, né, assim, uma coisa muito formal.

VERA: Sim.

R.: E a gente precisa saber.

VERA: Principalmente para aperfeiçoamento pessoal, né.

R.: Exatamente.

VERA: Para trazer algo para o trabalho.

R.: Porque a todo momento a gente está estudando, né. Só que a gente não para muito, né.

VERA: Sim.

R.: Então a gente fica uma hora, duas horas, né. A gente não tem o dia inteiro para você ficar estudando.

VERA: Então quando consegue...

R.: É.

VERA: Você dá aula nessa escola e em mais alguma? Ou você conseguiu...

R.: Não.

VERA: Só nessa?

R.: Nessa escola eu só sou – na situação – no cargo de vice-diretor. Eu sou professor de uma escola chamada Ennio Voss, no Brooklin, bairro do Brooklin. Só que lá é diretoria centro-

oeste. E como eu moro em Diadema, aí eu fiz o credenciamento para ficar mais próximo da minha casa.

VERA: Todo mundo sempre dá aula em mais de um lugar, né?

R.: É.

VERA: É muito raro – acho que eu não encontrei até hoje nenhum professor ou diretor que ficasse em uma escola, só em uma escola. Sempre tem mais de uma, né?

R.: Exatamente. Como eu sou professor de Ciclo 1, então praticamente a gente fica aquele período, né, inteiro com o aluno, né. Então a gente não tem essa mudança de aula, né. Então a gente dá as disciplinas na mesma turma, né. Então, mas assim, eu né, dei prioridade a este ano para vir, né, mais próximo da minha casa.

VERA: E aí ficar aqui na escola da família, que é um projeto (...).

R.: E aí ficar na escola da família, que é um projeto que eu já estou há – desde 2013, né.

VERA: Sim. Ah, legal. Eu tenho uma dúvida: o que você entende como o papel do professor, do diretor e do aluno dentro da escola? Você separaria eles em papéis? Quais as responsabilidades que você vê que cada um tem dentro da escola?

R.: É, cada um tem a sua responsabilidade. Embora nós temos uma gestão democrática, né. Eu não sei se eu posso falar de antigamente, mas diretor não recebia muito professor. Era quando, assim, reuniões, né. Hoje, não. A gente tem um canal bastante aberto a isso. As questões de dúvidas – porque o papel do diretor, ele demanda vários assuntos.

VERA: Sim.

R.: Então da disciplina, da – como chama? – da merenda, ou do professor que falta. Então tudo isso. O diretor é o que está mais inteirado a isso porque é responsabilidade dele.

VERA: Sim.

R.: Mas não fica só por ele. Na questão de só – que ele fica só – demanda só no papel dele.

VERA: Sim.

R.: Aí o que que ele faz? Ele distribui as atividades, o que a gente pode fazer. Ajudar e compreender com que o outro nos respeite – o nosso trabalho. A gente respeita o professor e a gente respeita os alunos, né.

VERA: Sim.

R.: Mas todo mundo fica numa – como chama? – o aluno tem acesso a nós, né. Para qualquer dúvida ou sugestões ou alguma crítica, né. A gente recebe o aluno, né, para a gente trabalhar melhor dentro dos nossos 200 dias letivos, né.

VERA: Sim. Mas você sente, por exemplo, que tem – pelo que eu entendi, você de modo mais difuso isso. Por causa da questão democrática.

R.: É.

VERA: Mas tem coisas que você diz “isso é do aluno, esse é o papel dele”, ou “isso é do professor, isso é do diretor”. Tem alguma característica ou alguma responsabilidade que você acha que é específica de algum desses?

R.: Ai, alguma característica bem específica para cada um desses?

VERA: Ou alguma responsabilidade que você pense “não, se for considerar isso, é o aluno que tem que fazer isso”, ou “o professor tem que garantir”. Ou você acha que, de modo geral, é uma coisa que dá para se trabalhar conjuntamente.

R.: Acho que na maioria é em conjunto. Porque muitas vezes o que o professor não consegue, ou que o aluno não absorve. Então não fica só nas questões de professor/aluno, entendeu? Ou outro também pode orientar de modo diferente para que o aluno aprenda. E muitas vezes o que o professor, ele passa, né, e muitas vezes ele acaba despercebido, achando que o aluno está aprendendo, só que ele não está. Entendeu? Então outra pessoa, ela pode –

VERA: Assumir essa responsabilidade.

R.: Desempenhar, assumir responsabilidades, né. Mas assim, cada um dentro – se o professor está dentro da sala, a gente também – só se ele nos pede ajuda, algum socorro, entendeu, que ele não está conseguindo. Mas na maioria das vezes o professor consegue, né.

VERA: Sim.

R.: No total da sala, no nível de sala que ele tem, no número de alunos, eu acho que acaba desempenhando um bom trabalho. Mas quando não, a gente entra em ação, né. Outra pessoa pode desempenhar até mesmo palavra, né. Sei lá, um certo – como chama? – de não constranger, né. Se o aluno nos procura, se a gente acha que ele tem dificuldade, a gente desempenha o melhor, né.

VERA: Sim. Para o bem do aluno.

R.: Para o bem do aluno.

VERA: Legal. E você – bem, acho que você já meio que respondeu isso, né – se você se sente disposto a falar junto a alunos e pais dentro da gestão escolar. Acho que pelo que você falou, a resposta é sim.

R.: Sim. Com certeza.

VERA: E o que você considera como a sua função no relacionamento de pais/alunos? E a comunidade. Como que você vê você na sua posição atual?

R.: Eu me vejo bastante aberto para que – como chama? – porque mesmo o vice-diretor, a gente acaba aprendendo com o outro, né. E durante os finais de semana, os projetos que a gente tem – e não só, né – mas assim, eu me coloco como um vice-diretor que tem as suas responsabilidades, né, que a gente tem que cumprir o nosso papel, que a gente responde por determinadas coisas em conjunto com o diretor. E pais e alunos, muitas vezes eles nos procuram para selecionar alguma coisa. Então a gente tem que dar conta disso, né. A gente não pode... E muitas vezes mesmo “ai R., posso falar com você? Você tem um tempinho?” Até mesmo por telefone, se não for durante aquela semana, eles gostam sempre o contato. Eles conhecem a diretora Fernanda, porém os pais muitas vezes conversam com a gente. E se é um caso muito, assim, que a gente não consiga resolver, aí a gente passa para a Fernanda. Mas caso isso, a gente tem uma boa relação, certinho.

VERA: Sim.

R.: E são questões, assim, de aluno, um funcionário... Ou um funcionário que – sei lá - que o aluno foi, ou respondeu mal ao funcionário, né. Então são coisas assim, bem –

VERA: Relacionamento.

R.: Relacionamento, mas a gente, né, tem que garantir. A gente garante nessa parte, né.

VERA: Sim. Que flua.

R.: Isso. E acaba acontecendo o quê? Nós somos praticamente – eu – nessa parte aí, até durante a semana, funciona como um professor mediador, né. E todos nós temos essa parte. Mesmo que não seja, a gente está ali para a gente resolver, para a gente mediar, para a gente resolver uma conversa, né. E para a gente não – ambas as partes, né, têm o conhecimento do caso, e a gente resolver ali mesmo, né.

VERA: Sim. E assim, tem alguma coisa que você tem ambição para escola? Ou alguma coisa que você acha que dá para melhorar, alguma coisa que você gostaria de ver acontecendo na escola?

R.: Assim, eu acho – eu acho, não – mas assim, no decorrer desses 20 anos, cada escola tem o seu perfil e tem a sua – como que fala? – as suas características, né, de uma instituição. E, praticamente, são alunos, eu acho, que eles correspondem pelo modismo, né. Muitas vezes eles são rebeldes e muitas vezes você não conversa. Não consegue conversar com eles. Mas assim, só que a gente não pode mudar tudo isso, né. Cada um tem a sua característica, né, cada um tem o seu – seu lado humano de agir. Mas, assim, que eles pudessem levar o estudo com mais responsabilidade, né. De fazer assim, uma carreira. Fazer assim, uma, mesmo que a gente, né, na fase de adolescente a gente fica meio indeciso, né. Só que muitas vezes não: eles

se apegam a coisas mais voltadas porque ficou magoada, porque a mãe se envolveu com determinados assuntos... Não sei se está dando para entender. Então eles apegam o estudo para resolver coisas de adultos, né. E aí que vêm os conflitos. É isso que eu gostaria que melhorasse.

VERA: Eles não podem ser jovens que estão aprendendo.

R.: Exatamente.

VERA: Ou não querem.

R.: É. Então alguma coisinha atrapalha, né. Ou pelo pai, ou pela mãe, mas são conflitos de famílias, ou ligados a outra pessoa, que eles acabam tomando conta disso, né. E a gente não gostaria disso. Coisa de criança é de criança, de adolescente é de adolescente, o que é do adulto, é do adulto.

VERA: Sim.

R.: Então acaba atrapalhando no estudo. Até a parte de – como que chama? – de bullying, essas coisas todas, né. Então a gente vem desempenhando um papel bastante, assim, específico, né. A gente vem representando cada vez mais. A gente pega alunos que têm certa dificuldade de relacionamento...

VERA: Sim.

R.: Ou até próprio mesmo – ele não sabe por que está fazendo determinada, ou tem determinada atitude, né. E isso acaba atrapalhando também no andamento escolar, né.

VERA: Então desenvolver mais a capacidade sócio emocional dos alunos, né.

R.: Exatamente.

VERA: Que a gente trabalha tanto o conteúdo, mas tem que desenvolver essa questão de como se lida com os canais...

R.: Isso.

VERA: Enfim... Seria bom. Quem sabe, né? E como você olha para esses 20 anos? O que você acha que te marcou mais como profissional? O que te define?

R.: O que me define? Foi, assim, uma aprendizagem – porque assim, eu achava que não ia chegar a isto. E com o tempo a gente, mesmo assim com as dificuldades de horário, muitas vezes quando eu comecei a dar aula, a lecionar, eu lecionava em 3 períodos e hoje eu estou como vice-diretor. E eu fico vendo uma trajetória bastante – não confortável – mas assim, a cada momento a gente acaba lutando ou indo atrás de outras coisas. Porque hoje eu estou numa escola só, né. E nunca durante – falar assim, eu almejo ser vice-diretor ou diretor, né –

mas acabou acontecendo. Porque você vai estudando, vai averiguando, você vai selecionando as suas prioridades, né.

VERA: Sim.

R.: Então eu acabei chegando assim, mas com uma vitória bastante grandiosa, né.

VERA: Sim.

R.: De você estar num patamar – não só por status, nada – eu não vejo o status. Mas assim, a maneira de você chegar a um cargo que você estudou e mesmo assim não foi uma prioridade – foi assim uma causa que foi te levando a chegar.

VERA: Sim.

R.: À parte de gestor de escola

VERA: Sua trajetória te levou, né. Não ficava olhando para isso, mas veio.

R.: Levou. Exatamente. Isso.

VERA: Ah, que legal; mas obrigada, R., por hoje.

R.: Imagina. Obrigado você.

VERA: Parabéns pelo trabalho.

Entrevista X- Vice-diretor J.

J.

VERA: J., obrigada pela sua disponibilidade hoje, que a gente conseguiu que desse certo. Na verdade eu tenho algumas perguntas. Eu só queria, antes de começar, entender um pouquinho sobre a sua trajetória – há quanto tempo você dá aula, em qual rede – só para ter o perfil do entrevistado.

J.: Eu comecei em 2001, mas aí no caso era eventual, né. E eu trabalhava na área de tecnologia. Aí em 2003 eu comecei como voluntário da escola da família. E mais ou menos em 2005, 2005/2006 eu voltei a dar aula como eventual.

VERA: Sim.

J.: Fazendo projetos, né. Tinha um projeto da secretaria que era o Números em Ação. Eram 2. O Letramento e o Números em Ação.

VERA: Sim.

J.: Como eu era da área de tecnologia, eu dava o Números em Ação.

VERA: Sim.

J.: Que ensinava as 4 operações para as crianças do Fundamental 2.

VERA: Aí você ajudava na parte dos números para ensinar para as crianças.

J.: Isso. Para aquelas que tinham dificuldade em – na parte lógica, né. Mais, menos, dividido. E depois eu acabei saindo da firma – na verdade, saindo, não. Eu cansei, né. Porque era comércio exterior.

VERA: Sim.

J.: Na área de comércio exterior o negócio gira 24 horas por dia. Aí eu acabei cansando e o pessoal acabou me dispensando. Aquela velha história, né, contenção de custos – que na verdade não é, né. E eu acabei vindo para a educação. Porque a minha formação inicial era de pedagogia, né. Aí depois eu acabei fazendo História, né. Eu comecei a lecionar história até 2012. Até que eu recebi o convite de vir aqui para a vice direção da escola da família.

VERA: Sim.

J.: Então, quer dizer, da minha trajetória que veio lá de 2003, com a escola da família, eu me afastei uns 3 anos.

VERA: Sim.

J.: Em 2012 acabei voltando para a escola da família, né. E aí, como já tinha essa perspectiva do voluntariado, serviço voluntário, trabalhar com a comunidade, né, trabalhar com os alunos indisciplinados, então não tive muita dificuldade, né.

VERA: Sim.

J.: E devido à necessidade da escola, né – que a escola é muito grande – eu fazia algumas coisas também para a parte administrativa, né.

VERA: Sim.

J.: Que aqui chegou uma hora que eu tive que realmente vir para essa parte administrativa, né. Porque a partir desse ano, 2017, o vice da escola da família não poderia mais fazer o administrativo, né.

VERA: Sim.

J.: E aí a diretora, né, pediu pra mim passar para o administrativo, porque ia ficar sem o vice-diretor na parte administrativa, né.

VERA: Sim.

J.: Eu faço atendimento dos alunos, a parte de mediação, também ajudo nisso. Mas fora isso tem o contexto do administrativo, que é bem puxado.

VERA: Sim.

J.: A cobrança da diretoria de ensino é muito grande, né. Esse ano aqui tem o MMR, que é Método de Melhoria de Resultados, né, que nós gestores trabalhamos, realmente, para ter um resultado na escola.

VERA: Sim.

J.: Porque eu falo muitas vezes para o aluno, né: você vai fazer o SARESP, você vai fazer o ENEM, você quer se sair bem. Para qualquer aluno do Carlos Ayres eu pergunto: você gostaria de estudar numa escola de péssima qualidade? Então se esforce para você ter uma nota, uma avaliação boa nessa escola. Porque SARESP, ou qualquer prova externa é o quê? É o que a sua escola ensina.

VERA: Sim.

J.: Então se você não faz, ou faz de má vontade, é o seu resultado. Isso vai refletir o resultado da sua escola. Então vão falar, ó: Carlos Ayres não tem bom resultado. Daí não é isso que nós queremos. Inclusive, esse ano, nós conseguimos atingir os resultados. E ano que vem queremos melhorar mais.

VERA: Sim.

J.: Né, porque dentro da Secretaria da Educação, tem lá o índice das escolas.

VERA: Sim.

J.: Né, as melhores, as piores... E aqui é uma escola pública. Nós seguimos o que a Secretaria da Educação exige. Mas tem que – ele quer mostrar resultado porque tem convênio com a UNICEF, com lá os meios de educação exteriores, então a gente tem que seguir isso. Inclusive até, outro dia nós questionamos alguns profissionais, coordenadores, vice-diretores, questionando, né: por que será que as escolas particulares não fazem SARESP? Eles têm essa abertura para fazer. Por que eles não fazem? É uma coisa para se pensar.

VERA: Sim.

J.: Tanto o professor da escola pública dá aula na particular.

VERA: Sim.

J.: E aí, qual que é o diferencial da particular para o público? Não vejo diferença nenhuma. Os conteúdos particular, estadual, prefeitura dão os mesmos.

VERA: Sim,

J.: Professor é o mesmo. E qual é o medo de fazer? Será que eles estão com medo de que a nota seja inferior às escolas públicas?

VERA: Sim.

J.: Né. Então tem todo esse questionamento. Nós não vamos saber porque, realmente, eles não fazem.

VERA: Não são obrigados a fazer.

J.: Não são obrigados a fazer, então a gente não sabe, né. A gente não sabe. Logicamente uma escola a um nível Dante Alighieri, não se compara, né. Uma escola Bandeirantes. Não se compara.

VERA: É, os recursos que eles têm, né.

J.: Sim, são escolas de elite, né. Tem uma escola que eu estudei no ginásio, chamava Comendador Elias Zarzur. Uma escola particular, né. E lá o preço é praticamente o preço de uma universidade, mas fora o conteúdo dos alunos, eu sei que tem aulas para os pais. Aulas de música...

VERA: Ah, é?

J.: Aulas de artesanato, aulas de – realmente, o preço condiz. Porque a escola oferece tanto para os alunos aula normal, aula de reforço e ainda faz um agrado para os pais.

VERA: Diferente.

J.: Sim. É um diferencial. Então realmente uma escola com esse diferencial, como o aluno não vai se sair bem? Vai se sair bem. Os pais vão ficar satisfeitos, né. Imagine um pai, uma mãe, digamos lá: tem aula de culinária. Poxa, né.

VERA: Mas você acha que esse aspecto de integrar os pais ou, você mencionou, de falar para o aluno que é responsabilidade dele fazer, também, a reputação da escola – você acha que isso é uma coisa que o aluno aceita mais fácil quando isso é inserido de outros modos na escola? Uma carga extra...

J.: Do meu ponto de vista, realmente, se tivesse o que nós chamamos – o atrativo – o atrativo, sim. Eu, nessa época que estudava na escola particular, nós tínhamos aula de música e a maioria dos alunos que fazia música participava da fanfarra. E nós tínhamos o diferencial do quê: nós tínhamos aula de educação física fora do horário. Então, por exemplo, se nós estudávamos de manhã, educação física era à tarde. Ou vice-versa: estudava à tarde, educação física era de manhã. E fora isso ainda tinha implementação dessas aulas a mais. E fora isso ainda tinha o reforço.

VERA: Sim.

J.: Então, quer dizer, tem um atrativo. O aluno vai: ó, eu não estou indo bem, eu vou para a aula de reforço, vou me esforçar para poder melhorar meu resultado – ah, eu estou muito bem, eu vou fazer música, eu quero participar da fanfarra, eu quero fazer educação física para participar do time da escola. Então existem esses tipos de atrativo.

VERA: Sim.

J.: Não que escola aqui nossa não tem. Nós temos sim. Nós temos o que nós chamamos de – as turmas de ACD, né, que é Atividades Complementares Desportivas. Então nós temos, lá, o professor marca as aulas, que são duas aulas por turma. Aí ele vem treinar os alunos, né, e quando surge campeonatos entre escolas, eles participam. Mas fora isso, não tem mais nenhum outro atrativo. Por exemplo, reforço, que o governo dava, cortaram. Então não tem mais reforço, é. A única coisa que tem é a turma de ACD, que envolve várias modalidades: futebol, vôlei, xadrez, várias atividades desportivas. Agora, um reforço, uma parte cultural, não é feito, não é feito. Aqui na escola nós temos a participação dos alunos do grêmio. Eles estão empenhados de ajudar os colegas.

VERA: Sim.

J.: Que é um serviço voluntário. Aí é diferente, né. Mas se não tiver um atrativo melhor, ele não vem.

VERA: Essa iniciativa deles, – do grêmio – de criar essas alternativas, partiu deles, foi uma coisa que eles criaram? Ou foi uma coisa que vocês, por não ter mais aula de reforço, enfim, por não ter – foi uma coisa que vocês sugeriram para eles como ideia?

J.: Não, é uma visão que eles tiveram. Eles viram as dificuldades dos colegas.

VERA: Sim.

J.: Eles viram que não tinha mais aula de reforço, e eles sugeriram isso, né. Então eles se reúnem com os alunos aos sábados e fazem essas atividades, né. É um serviço voluntário? É. Ele sabe que não está recebendo? Sabe. Mas ele – pelo fato de ele estar ajudando o próximo, para ele já é suficiente. Porque ele vai ver o resultado da escola aumentar.

VERA: Sim.

J.: Que é um dos objetivos nossos, né. Eu acho que todo mundo quer estudar numa escola de qualidade.

VERA: Sim.

J.: Quem não gostaria? Eu gostaria, realmente, de – aqui, se fosse a escola modelo, né, de qualidade, nós teríamos até incentivo do próprio governo.

VERA: Sim.

J.: Porque o governo quando vê um diferencial, algo que tem valor, que todos procuram...

VERA: Ele mexe mais.

J.: Muitos procuram. A nossa escola é uma das referenciais aqui da Sul 3.

VERA: Sim.

J.: Eu sei que são 5 escolas, e das 5 escolas a nossa é uma das referenciais. Por isso que a escola é sempre cheia, tá. E quando o aluno vem procurar vaga, eu sempre oriento, ó: fala que não temos vaga, mas se ele quiser concorrer à vaga, ele faz inscrição e a hora que surgir, ele –

VERA: Pode conseguir a vaga.

J.: Pode conseguir a vaga ou não, né. Porque como muitos gostam, dificilmente sai aluno daqui, tá. E quando um aluno sai de um período para ir para o outro, é por causa do trabalho, né.

VERA: Eles gostam de continuar na mesma turma.

J.: Continuar na mesma turma. Infelizmente esse começo de mês de agosto muitos alunos conseguiram emprego e aí eu tive que orientar os pais, de imediato, que se o filho precisar de uma vaga para manter o trabalho, eu não poderia dar. A sugestão era: fazer transferência para outra escola, garantir a vaga. Depois que garantir a vaga, o estudo e o trabalho, aí pede novamente a transferência.

VERA: Porque eles já estão sem vaga aqui no noturno.

J.: Para conseguir noturno ou no diurno. O diurno é mais tranquilo, né. Os alunos – eu fiz troca dos alunos – de, eu lembro, alguns alunos. Eu lembro que conseguiram trabalho à tarde e noite, né, e precisavam estudar de manhã.

VERA: Ah, ok.

J.: E vice-versa, que conseguiram trabalho de manhã e precisavam da vaga à noite. Aí deu para fazer essa troca.

VERA: Ah, que bom.

J.: Mas fora isso, eu não posso fazer troca. Não tem como.

VERA: Sim.

J.: Aí segue uma listagem e....

VERA: Aí é complicado porque eles precisam trabalhar.

J.: Sim, alguns precisam trabalhar. Aqueles que estão no segundo, terceiro. Porque a gente sabe que aqui não é uma região de classe C, B ou A. Aqui é região de classe C para baixo.

VERA: Sim.

J.: Eu sei que muitos têm condições de viver um pouco melhor, mas o melhor também não é colocar o filho numa escola particular. Eu sei também que tem muitos pais que estão retirando os filhos da escola particular. O fator, também, um deles, é econômico. Mas outros pais, também, é qualidade. Escola particular, escola pública, como eu falei no início, está ali, ó. Lado a lado. Está muito alinhado. Então para e pensa: a escola pública, o governo manda kit de material, a escola pública manda livros. E muitas vezes os livros que têm na escola pública são os mesmos que têm na particular.

VERA: Sim. São as mesmas editoras.

J.: São as mesmas editoras. Então para que mandar – o livro de 150 reais – um deles – 150 reais. Imagine lá: 10 matérias, né. Por baixo, 1500 reais só de livro.

VERA: Sim.

J.: E a escola pública.

VERA: Não paga.

J.: Totalmente gratuita. Quer dizer: tem esse atrativo. Esse pequeno atrativo. Mas eu acho que ainda não é suficiente.

VERA: Você sente que os pais, eles – aqui é a partir do sexto ano, né?

J.: É, começa no sexto ano.

VERA: Você sente que os pais, eles são menos envolvidos, assim, a partir de um certo tempo, ou os pais que são envolvidos com alunos sempre são envolvidos, mesmo após...

J.: O Fundamental já é mais envolvido, tá. Não vamos dizer que não é. Já, praticamente, podemos dizer, aí, 90%.

VERA: Sim.

J.: 90% dos pais do Fundamental, eles comparecem na escola. O Ensino Médio já é um pouco mais complicado. É de 50% para baixo, tá. Reunião de pais é 50% que comparece. Então é complicado. Agora, quando surge alguma ocorrência grave, aí sim.

VERA: Aí eles vêm.

J.: Aí eles vêm, tá. Em caso de ocorrências graves, que têm convocação, aí eles vêm.

VERA: Mas fica por isso mesmo? Eles não se interessam para estar aqui na APM, ou num conselho... Ou ele olha a escola e pensa “ah, como é que eu posso ajudar?”

J.: Esse ano nós trocamos praticamente a APM toda. Por quê? A APM já veio traçando uma linha de uns 3 anos, então se a gente pega aluno de 1º, 2º, 3º, eles vão se formando e nós temos que substituir os pais. Esse ano muitos do 7º ano, do 6º ano, até do 1º ano, vêm participar.

VERA: Sim.

J.: Então a APM desse ano é uma APM nova, tá, mas nova assim: pais que nunca participaram daqui, estão participando. Mas eu sei que esses pais que participam da APM e do conselho de escola, já são pais que participavam na escola anterior.

VERA: Ah, tá. Já tinha.

J.: Isso. Então eles estão dando continuidade. Porque, realmente, eles querem saber como que está a escola, como está a vida dos filhos deles, então se eles não participarem, eles não –

VERA: Não vão ter como saber.

J.: Não vão ter esse contato, né. Então essa participação desses pais, (...), que realmente, eles têm essa visão, né. Mas ainda a gente tem dificuldades, ainda, que muitos falam “não vou poder vir porque eu trabalho, porque eu não posso faltar”.

VERA: Sim.

J.: “Ah, o horário que foi marcado”. Porque nem sempre dá para marcar num horário que seja conveniente para todos, né.

VERA: Sim.

J.: A gente marca num horário que....

VERA: É o horário que dá.

J.: Que dá. Às vezes no período da manhã, às vezes no período da tarde, às vezes no período da noite, né. A gente sempre diversifica o horário das reuniões.

VERA: Sim.

J.: Para não ficar num horário só.

VERA: A K. mencionou que você tentou criar um WhatsApp para o conselho, né, de escola.

J.: Isso. Eu tenho.

VERA: E deu certo? Teve uma adesão das pessoas entrarem nesse grupo de WhatsApp?

J.: Tenho, sim, do grupo. Quando tem, eu posto lá e os pais que não conseguem, eles me encaminham.

VERA: Ah, eles falam mais ou menos “eu queria discutir isso”. Eles falam mais ou menos o que eles gostariam de comentar durante a reunião?

J.: Não, muitas vezes eu mando o WhatsApp já com a pauta.

VERA: Ah, tá.

J.: Mas na reunião sempre tem abertura de novas sugestões, novas opiniões. Sempre aparece. A gente anota na ata, né. Agora, se for comprar algum material, a gente anota e na próxima reunião a gente define a compra.

VERA: Se vai, ou não.

J.: Se vai, ou não.

VERA: Então eles têm esse espaço muito forte para eles darem opinião, para eles decidirem. Os pais dos alunos.

J.: Sim, sim. A maioria das tomadas de decisões não parte só da equipe gestora. Não é equipe gestora. Porque se a gente não amarrar a APM, não amarrar o conselho de escola, não funciona. Porque aí nós vamos ser um adversário. A equipe vai estar trabalhando de um lado e esse adversário nosso, que seria o conselho ou a APM, estaria do outro lado.

VERA: Sim.

J.: Então seria inconveniente. Por isso que nas reuniões a gente deixa bem alinhado para os dois estarem caminhando com o mesmo pensamento.

VERA: Mas durante as reuniões você sente, por exemplo, que na hora de propor ideias, projetos – de onde você sente que saem mais ideias? É dos próprios gestores da escola? São os alunos, os pais?

J.: É geral.

VERA: É geral?

J.: É geral porque, assim, é o nosso dia-a-dia. A lâmpada que você vê aqui, hoje está funcionando. Amanhã, se queima, a gente tem que comprar uma lâmpada nova para substituir. Por exemplo: vamos substituir as lâmpadas fluorescentes por LED. Aí levamos isso para a APM. Por quê? Porque não são uma ou duas lâmpadas. Uma ou duas lâmpadas a gente decide.

VERA: Sim.

J.: Mas, por exemplo, trocar todas as lâmpadas da escola é um orçamento maior, então a APM tem que saber.

VERA: Sim.

J.: O professor que é responsável pela APM tem que saber, o pai representante da APM também tem que saber.

VERA: Sim.

J.: Porque senão eles vão questionar. “Nossa, vocês compraram lâmpada, não avisaram, como que é isso daí?”

VERA: Vão perguntar como foi a tomada de decisão disso.

J.: Vão perguntar como foi a tomada.

VERA: E para convocar uma reunião você chama por WhatsApp, tudo, mas, por exemplo, para a comunicação além do WhatsApp é feita dentro da sala? Vocês publicam num quadro?

J.: A gente coloca vários avisos nos quadros, tá. A legislação diz que o mínimo, mínimo, 72 horas. Mas a gente tenta, pelo menos, uma semana antes.

VERA: Ah, tá.

J.: Para dar um...

VERA: Todo mundo se coordenar.

J.: Para todo mundo coordenar. Então assim: para os alunos, para os pais, a gente entrega a convocação, tá. Por exemplo, o pai responsável da APM: a gente entrega para a filha, né, ou, no caso, a gente avisa por WhatsApp, né, o comunicado que vai ter reunião no dia tal, tal horário. Isso também é dado para os professores, para os alunos participantes.

VERA: Sim.

J.: Então eles assinam, lá, a convocação.

VERA: Ah, tá.

J.: Com tal dia, tal horário para eles comparecerem. E fora isso são colocados os avisos na parte interna e externa da escola.

VERA: Para prestação de contas, por exemplo, trocou as lâmpadas de LED, ou gastou dinheiro com a festa junina, vocês também têm que publicar isso? Ou é uma coisa que fica interna?

J.: Depende da prestação de contas. Se é verba do governo, aí, fora o alinhamento com a APM, tá, nós alinhamos com a APM, e aí nós fazemos a compra, e aí nós montamos um processo de prestação que é encaminhado para a Diretoria de Ensino.

VERA: Ah, tá.

J.: Para aprovação. Tá. Agora, se são coisas internas da escola e é usado recurso próprio, aí tem o razonete, que mostra todo o gasto da escola. Tem uma planilha lá. De mês a mês é colocado.

VERA: Mas onde que essa planilha fica?

J.: Fica visível na sala dos professores.

VERA: Ah, na sala dos professores.

J.: Isso.

VERA: Mas não para os alunos. Eles, andando, não vão ver “gastamos tanto com tal coisa”.

J.: Não, não, não. Isso não. Então assim, se algum pai questionar alguma coisa, nós mostramos ali. Porque o ruim de deixar no pátio é o quê? É que o quadro de avisos não tem proteção nenhuma. Ele fica aberto, ao ar livre. Então qualquer um pode ir lá e arrancar. Na sala dos professores já é um pouco mais difícil. Qualquer dúvida, qualquer coisa, a direção também tem uma cópia.

VERA: Sim. E o grêmio tem acesso a esse dado também?

J.: Também tem acesso. É bem transparente.

VERA: Sim.

J.: Não tem nem a mais, nem a menos. A nossa preocupação é realmente com a escola, né. Por exemplo veio a verba de um projeto, que é o ProEMI, que é o projeto para desenvolvimento e melhoria do Ensino Médio, né, que a gente fez algumas melhorias. Por exemplo, nós pedimos a reforma da quadra, pintura. Não sei se você chegou a ver as telas – que a gente perdia muita bola.

VERA: Ah, eu vi.

J.: Entendeu? Então nós tivemos que colocar as telas, porque muitas vezes a bola cai no telhado. O aluno, com aquela ansiedade de não parar o jogo, ele acaba subindo no telhado. Então isso é um perigo. Nós, de forma alguma, queremos que o aluno se machuque. Então, de forma alguma, é para o aluno subir. Então acontece o quê? Acabamos perdendo bola no

telhado. Até que o caseiro, alguém, consiga uma escada para poder retirar as bolas. Então, quer dizer, quando cai na vizinha, lá, também, que tem a quadra do fundo, lá tem um cachorro. Então toda vez que cai na vizinha – quer dizer, caía, que agora não cai mais – toda vez que caía e que a gente buscava a bola, ela entregava a bola destruída ou furada.

VERA: Sei.

J.: Porque o cachorro mordida a bola e às vezes ela não entregava, porque o cachorro não deixava chegar perto da bola. Então, quer dizer, a gente perdia esse tipo de material.

VERA: Sim.

J.: Então esse tipo de melhoria foi necessário para a escola.

VERA: Para deixar a escola melhor.

J.: Para deixar a escola bem melhor. Antes perder uma bola porque gastou, de tanto jogar, do que caiu, digamos, fora da quadra, ou foi na rua. Já aconteceu uma vez, faz uns 3 anos, a bola de vôlei caiu – porque a tela estava rasgada – caiu, o aluno me avisou, eu fui lá fora – quando tinha um ponto de ônibus na frente da escola. No que eu fui na calçada, o homem tinha pegado a bola de vôlei e entrado dentro do ônibus.

VERA: Nossa. Caramba.

J.: Entendeu? Quer dizer, é uma falta de respeito muito grande.

VERA: Sim. É um absurdo.

J.: Se ele viu que a bola caiu da escola, ele poderia ter devolvido.

VERA: Mas ele quis a bola.

J.: Mas o que ele fez? Ele quis a bola e....

VERA: Levou ela.

J.: Levou ela embora. Por isso que a gente sempre visa o quê? A melhoria. Melhoria, qualidade de aula. Tanto educação física, tanto matemática, né. Temos a sala de vídeo, né, que é aberto para todos os alunos, professores utilizarem. Agora os alunos do grêmio estão com projetos para a biblioteca, né. Que eles mesmos supervisionam retirada, né, e recolhimento dos livros. Se alguém quiser ler uma revista ou um livro eles orientam, o aluno pode utilizar.

VERA: Ah, legal.

J.: Então é um espaço aberto para os alunos.

VERA: E esse projeto da biblioteca, ele é feito pelo grêmio, mas com a ajuda de vocês, ou é o grêmio que faz tudo?

J.: Sim, sim, sim. Não.

VERA: É em parceria.

J.: Teve a coordenação da direção, coordenação e o grêmio junto. Eles não estão sozinhos.

VERA: Sim, sim.

J.: Que as coisas funcionam assim: o aluno vai e faz o que quer – não.

VERA: Eles vieram com a ideia e vocês decidiram –

J.: Sim. Não, fora isso já tinha um projeto dentro do MMR. Para quê? Para dar um reforço. Como não tem reforço, dar um apoio, o quê? Na parte de leitura.

VERA: Sim.

J.: Muitas vezes a dificuldade de português, ou de ciências, ou de interpretação é a falta de leitura.

VERA: Sim.

J.: A falta de leitura. Então, quer dizer, nós agregamos o útil ao agradável. Então....

VERA: Como você vê o engajamento dos professores nisso? Esse esforço extra de engajar o aluno, de melhorar a escola – os professores, eles costumam se envolver nesse tipo de iniciativa? Tem algumas iniciativas específicas que você acha que –

J.: Tem. Tem muitos professores que gostam de fazer projetos, né. Hoje, por exemplo, teve a feira de profissões da USP, né, que o professor Felipe, mais o coordenador, levaram os alunos para visitar a feira. Porque estudar por estudar não tem objetivo nenhum.

VERA: Sim.

J.: Você estuda para alguma coisa.

VERA: Sim.

J.: Entendeu? Então, no caso, é uma profissão ou algo que o aluno goste. De repente ele não sabe o que vai fazer da vida. Chega numa feira de profissões, ele se descobre. Ele é bom em matemática, aí de repente ele viu que ele gostou de auxiliar de enfermagem. Nada a ver, mas ele gostou.

VERA: Sim. Tem um –

J.: Então ele vê que tem um perfil para aquilo. Então ele vai se engajar naquilo e vai estudar para ser um auxiliar técnico, enfermeiro ou algo assim. Ou até de repente fazer uma medicina.

VERA: Sim. E esse é um projeto do professor Eduardo de levar os alunos para conhecer –

J.: O professor Felipe.

VERA: Felipe, desculpa... Para ter essa vivência e dar um estímulo para eles.

J.: Isso já é uma coisa que já vem sendo executada nos anos anteriores. Não é uma coisa recente, tá. Tem o professor Valmir, que é de Geografia, tá, que ele faz o projeto de

revitalização, né. Inclusive, eles removeram a coroa de cristo, que eu acho até invasivo. Coroa de cristo é uma planta cheia de espinhos.

VERA: Ah, tá.

J.: Então, quer dizer, para o pessoal não pichar o muro, para o pessoal não –

VERA: Ah, tá, foi um projeto dele colocar isso.

J.: Não. Na verdade ele retirou isso.

VERA: Ah, tá.

J.: Ele retirou e colocou novas plantas. Uma palmeira, um arenque né. Inclusive na – hoje fui fazer a saída, eu estava até reparando: ele tinha plantado um ipê, né, porque o projeto envolve os alunos. E como já é o final do inverno, já entrando na primavera, o ipê, ele já está florindo.

VERA: Ah, que bonito.

J.: Então, quer dizer, esses projetos que envolvem os alunos. Os alunos vêm, eles fazem mutirão de limpeza na calçada, eles programam lá o final de semana, vêm num sábado ou num domingo.

VERA: Sim.

J.: Vêm com vassoura, com saco de lixo, recolhem tudo, varre a calçada.

VERA: Mas isso é dentro do projeto do professor Valmir? Ou é uma outra?

J.: É dentro do projeto.

VERA: Ah, legal.

J.: Dentro do projeto do professor, né. Fora que os nossos professores também, né, trabalham com 6º ano, né, que eles estão trabalhando com disciplina, respeito, higiene, que envolve limpeza da sala de aula, recolher sujeira, papel que eles deixam cair no chão – para não dizer que eles jogam no chão, né. Então essas situações. Então muitas vezes eles estão também se engajando nisso. Inclusive, ontem, a professora de artes, ela veio conversar comigo e queria ver autorização para esses alunos do 6º ano poderem divulgar o trabalho deles. Porque muitas vezes eles chegam na sala de aula às 13h e a sala está bagunçada, com papel picotado, coisas assim. Então eles querem mostrar que à tarde eles fazem a limpeza, né, então eles querem, da forma que eles deixam para o pessoal da noite, eles querem encontrar quando eles entram à 1h. E se não tiver colaboração manhã/tarde/noite, não acontece, entendeu? Então isso é um projeto, engajamento do professor.

VERA: Ela quer então divulgar que, olha, tem alguém limpando a sala...

J.: Ela é uma – a gente sempre pede para trabalhar em parceria, né. Os outros professores trabalham com *bullying*, com esse tipo de tratamento de disciplina.

VERA: O que você acha que estimula um professor a criar um projeto desse tipo?

J.: Necessidade. A necessidade. Porque assim: se não houvesse necessidade, ele estaria ali dando a aula dele. Mas ele vê que tem necessidade. Que ele também não quer encontrar uma sala bagunçada, né. Ele não quer encontrar uma sala suja.

VERA: Sim.

J.: Então ele vê a necessidade do quê? De fazer com que os alunos enxerguem também. Que é uma área pública, né, onde muitos usam. Pública assim, né, o público da escola.

VERA: Sim.

J.: Não o público que qualquer um da rua entra e utiliza.

VERA: Sim, sim. Mas é um público que (...)

J.: Sim. O público pertence à comunidade escolar. Então tem – a escola é grande.

VERA: Você acha que essa necessidade também auto estimula os alunos que estão entrando em projetos, estão se voluntariando? Eles fazem isso por sentirem necessidade ou você acha que tem alguns outros fatores?

J.: É aquilo lá: se você não quer que aconteça com você, não vai acontecer com o outro também. Ou vice-versa: não quer que aconteça com outros, também não quer que aconteça com você. Então assim, se a mesa dele, a cadeira dele estiver suja, né, ele vai ter que limpar. Senão ele vai sentar na sujeira. Então muitos colegas se comovem também com a situação.

VERA: Uma solidariedade mútua.

J.: Solidariedade, né. Então um acaba ajudando o outro, né.

VERA: Sim. Uma coisa que eu acho muito interessante que você mencionou, dessa questão deles criarem espaços, a questão de que é bom você ter o pessoal entrando no grêmio quando eles estão no 9º ano, 1º, porque eles saem do grêmio, continuam na escola e os mais jovens também aprendem e entram para o grêmio. Como que você vê esse relacionamento entre os alunos? Essa passagem de experiências, essa questão de uma solidariedade entre eles?

J.: Ó, como eu fiz parte da escola da família, a gente acaba se tornando família. Entendeu? E assim, os alunos que não têm contato comigo, quando passa na rua às vezes finge que não me conhece, entendeu? Mas os alunos que nós temos contato, eles vêm, eles nos abraçam. Inclusive, encontrei um aluno que eu dei aula – da última vez, eu dei aula em 2012 para ele – ele já estava no Ensino Médio. Hoje ele já é formado. Ele trabalha na área de TI, né.

VERA: Que legal.

J.: Encontrei ele na entrada dos alunos, às 19h, no período noturno.

VERA: Sim.

J.: Aí eu conversei com ele, “como que você tá?” Ele super feliz, né, e eu mais ainda. Eu fiquei até emocionado, né, pelo fato de um aluno nosso, de ele ter crescido, ter se desenvolvido. Ele falou que ele está muito feliz pelo emprego, pela formação, pelas broncas. Entendeu? Tem todo esse aspecto. Então a gente vê a gratificação do nosso trabalho, né. Porque é mais um cidadão de bem.

VERA: Sim.

J.: A gente sabe que não somos todos – não somos Cristo. Não vamos salvar todo mundo, que nem Cristo conseguiu salvar todos, né. Mas uma pequena parcela que a gente consiga salvar, que seja um cidadão de bem, eles vão fazer diferença na sociedade, entendeu? Então isso é importante, né. Então a participação dos alunos, do grêmio, ou qualquer outra atividade – não precisa ser nem do grêmio. Mas ser um aluno monitor, ser um aluno “ah, professor”, já tem alunos que falam: “professor, não consigo participar o grêmio, os horários não batem, não consigo ser aluno monitor, que às vezes eu não estou, mas eu quero ajudar”. Eu falo pra ele: você pode ajudar. Quando você puder, dá o seu máximo. Às vezes o mínimo dele já é o máximo.

VERA: Sim.

J.: Então isso é muito importante.

VERA: Essa iniciativa deles de virem falando “eu quero ajudar”.

J.: Essa iniciativa deles. Iniciativa. Ó, eu não sei se você escutou uma história: é uma parábola da Bíblia. Tá. Eu vou te falar mais ou menos a história, como é que é. É uma senhora, lá se faz ofertas para o Senhor, né. Aí veio o rico, com sacos de dinheiro, e jogou lá um saco de dinheiro, lá, para dar a oferta do Senhor. E outras pessoas passaram, deram suas ofertas, aí veio uma senhora idosa, né, andando lentamente, com dificuldades, aí ela jogou apenas uma moeda. Aí o rico chegou e falou “eu aqui, dando sacos de dinheiro e essa senhora só vem com uma moedinha”, né. Aí por trás disso tem o quê? Esse rico, ele deu as sobras dele, tá. O que sobrou, ele jogou lá de oferta. Aquela senhora idosa, aquela moedinha, foi o único recurso que ela tinha. Aquele recurso era até para a alimentação dela. Ela tirou o recurso dela e jogou ali. Enquanto o rico jogou as sobras. Aí eu pergunto para você: a recompensa é de quem? De quem dá o máximo, mesmo sendo pouco, ou aquele que dá a sobra? Entendeu? É essa visão que eu quero que os alunos tenham também. Eles darem o máximo deles, mesmo que seja pouco. Entendeu? Porque muitas vezes a gente dá a sobra, não é uma coisa tão agradável. Está sobrando, vou dar. Não preciso. Então às vezes é uma coisa de má vontade. Então eu sempre falo para os alunos: dá seu máximo. Mesmo que seja pouco, dá seu máximo, né. A gente sabe

onde é o nosso limite, né. Porque cada pessoa tem um limite. Por isso que a visão que eu tenho é assim: não existe – muitas vezes o professor pode até falar no contexto: “ah, aquele aluno é burro” – não existe burro. Não existe burrice. Existe um contexto. Cada um tem o seu jeito de se desenvolver. Alguns rápidos, outros são mais lentamente. Mas isso não quer dizer que um é melhor que o outro.

VERA: Sim.

J.: Tá? De repente um é melhor em matemática e o outro é melhor em português. E aí? Será que ele é burro por causa disso? Não.

VERA: Podem se ajudar.

J.: Aptidão. É aptidão. Por isso que no grêmio, hoje, eles enxergaram isso. Os que têm aptidão em exatas ajudam o pessoal, né, que não tem essa aptidão. E aqueles que têm aptidão em humanas ajudam quem não tem aptidão em humanas.

VERA: Ah, que legal.

J.: Aí é uma autoajuda, né.

VERA: Você acha que projetos – o seu período na escola da família, você acha que o projeto escola da família ajuda a dar essa coesão, essa solidariedade para os alunos? Eles participam da escola da família?

J.: Sim, porque o público geral, digamos aí 80%, são alunos da escola. Ou aqueles que querem vir para a escola.

VERA: Sim.

J.: Porque tem alunos que estudam na escola, que a demanda é para cá.

VERA: Sim.

J.: E eles falam para mim: “ó, eu vou me formar no 5º ano, eu quero estudar no 6º ano aqui”.

VERA: Ah, sim.

J.: Tem alguns que têm essa visão.

VERA: Legal.

J.: Né? Por quê? Porque é referência. Porque o Carlos Ayres é referência. Então muitos querem vir para o Carlos Ayres. Eu lecionava em outra escola. Eu não entendia por que muitos alunos saíam de lá para vir para o Carlos Ayres. Hoje eu vejo. Eu tenho essa visão, tá. Essa referência. A gente tenta da melhor forma – que é a nossa casa. Ficamos aqui 8 horas. Até mais. Então imagine: você que fica praticamente um terço da sua vida aqui, vai considerar a sua casa. E se você não tornar isso aqui mais atraente, mais atrativo para trabalhar, você acaba até desistindo.

VERA: Quando você olha a sua carreira profissional, o que te marcou mais, digamos? O que você sentiu que você cresceu mais como profissional?

J.: Eu aprendi a ser mais paciente. Entendeu? Tinha cursos que eu já tinha feito, já sabia conteúdo, sabia as coisas, mas isso me mostrou como (...). A gente não sabe a aptidão das pessoas. Então nós temos que ter paciência, porque o que você sabe o outro não sabe. Então se você não tiver paciência com aquela pessoa, de repente ele pode até te ajudar em algum conteúdo. Em alguma coisa. Então isso, o curso de gestão que eu fiz, foi muito importante. Tinha coisa que eu sabia, tinha coisa que eu não sabia. Fez o quê? Crescer profissionalmente e como pessoa também, né. O que eu falo sempre para os funcionários: gente, a primeira coisa: educação. A pessoa pode ficar nervosa, mas tenta não se alterar, tenta não se alterar. Primeira coisa é educação. Trate as pessoas com educação. Uma, porque somos servidores públicos. O nome já está falando: servir pessoas, né. Então, se nós temos que atender as pessoas, temos que atender da melhor forma, né. Então isso daí trouxe muitas mudanças, né.

VERA: E quando você olha para o que você faz, tem algum projeto, alguma coisa que você queria criar para a escola, pensando em criar – você acha que contribuiria para a escola?

J.: A gente faz. A gente faz uns projetos, a gente faz as coisas, né. Por exemplo: a gente vê a necessidade. Por exemplo: juntou o projeto do ProEMI, que a gente conseguiu, né, reformar as quadras, colocar telas, a parte da sala de vídeo – é uma sala confortável, né – a sala do acesso à escola, que os professores podem utilizar com os alunos, a biblioteca que está até em funcionamento, né. Então, quer dizer, tem N coisas que a gente tem que fazer conforme o nosso pé alcança, né.

VERA: Sim.

J.: O nosso caminhar. Não adianta sonhar muito, porque é escola pública.

VERA: Sim.

J.: Então a gente tem que trabalhar com os recursos que o governo nos oferece. Se o governo corta os recursos, a gente tem que trabalhar com o menos que ele oferece. Agora, falar para você que sonho em trabalhar com projeto grande, é difícil. É difícil. Mas se você consegue fazer com que essa escola, a sua segunda casa, seja um ambiente bom para você trabalhar, que todos os funcionários, alunos, professores, pelo menos se dê bem, no mínimo, já é algo.

VERA: Sim.

J.: Entendeu? Porque existe muitas opiniões, muitas cabeças, são dois mil e poucas cabeças para pensar, com ideias diferentes, então...

VERA: Mas tem que ter esse – como se fala? – sentir que a escola é sua também, para poder efetivamente ajudar.

J.: Sim. Sim.

VERA: Você estava mencionando a questão de necessidade. Você acha que o corte de custos que o governo tem feito – você acha que tem estimulado esse tipo de iniciativa que está surgindo? Dos alunos se ajudarem, do professor fazer a horta –

J.: Não, não.

VERA: Você acha que –

J.: Sinceramente? Para mim, isso é má administração, tá. Hoje eu escutei no noticiário que o governo ia cortar o servidor público. Aí, no caso, cortar servidor público porque ele está dando prejuízo, é mentira. Hoje mesmo eu escutei no noticiário – hoje não, ontem à noite – que tinha um funcionário fantasma lá pro lado do Piauí, depois mostrou lá em Alagoas, aí mostrou lá no Paraná... Que o funcionário, por exemplo, no Paraná: o funcionário era corretor imobiliário, trabalhava todos os dias na imobiliária e recebia 30000 reais...

VERA: Nossa.

J.: ...do gabinete. E quando questionaram se ele ia trabalhar, ele falava: “eu trabalho todo dia”, mas só que o jornalista ligou de manhã, ligou à tarde e ele estava lá. E ele declarou que estava lá todos os dias, e em qualquer horário poderia ligar para ele. Ou seja: será que o funcionário público, por exemplo, os agentes, eu, a diretora, o vice, os professores, será que nós que damos prejuízo? Ou é esse funcionário fantasma do governo que dá prejuízo?

VERA: Sim.

J.: Então eu acho que tem uma conotação, né, desagradável, aí. Eu acho que esses péssimos funcionários – no caso, fantasma – porque o deputado é que assina o ponto dele.

VERA: Sim.

J.: Então, quer dizer, se o deputado está fazendo isso, está dando prejuízo para o cofre público.

VERA: Sim.

J.: E a culpa não é nossa. Entendeu?

VERA: Não. Mas eu quis dizer, com o governo cada vez mais reduzindo o dinheiro que eles mandam para a escola, você sente que vocês estão tendo que se organizar mais de modos diferentes para conseguir manter o padrão da escola, ou...

J.: Sim, sim. Sim. Nós temos que organizar, sim. Não desperdiçar o papel sulfite, não imprimir coisas sem necessidade, né. Então coisas, assim, a gente, por exemplo, computador.

Você não vê todos os computadores ligados. A mesa, ali, está desocupada. O computador está desligado. Então –

VERA: Economizar energia...

J.: Economizar energia, né. E luz do banheiro. Ninguém usa? Desliga a luz do banheiro. Luz da sala. Ninguém usa? Desliga a luz da sala. Então é esse tipo de – apesar que nós não sabemos, tá, quanto vem na conta. Não sabemos.

VERA: Vai direto par a secretaria?

J.: Vai direto para a secretaria. Tanto a luz, como a água. Mas a gente tem esse incentivo, tá. Existe projetos. Muitas vezes a Eletropaulo vem aqui fazer incentivo de economizar a energia elétrica. A Sabesp vem. Não utiliza água enquanto você está escovando o dente, coisa assim. Desliga. Aí, quando você necessitar, você utiliza.

VERA: Sim.

J.: Isso é bom, por quê? Porque reflete até nas nossas casas. Tanto com o aluno, professor, ou nós, funcionários aqui em geral. Então, quer dizer, não é um problema só do governo. É um problema mundial. Um problema mundial. O mundo passa por uma crise, o quê? Hidroelétrica. Passa.

VERA: Sim.

J.: Daqui alguns anos não vai ter mais uma fonte de energia, né.

VERA: Sim.

J.: Nosso governo já deveria pensar numa forma de, né.

VERA: É.

J.: Aqui no Brasil, por exemplo, é um país riquíssimo de vento. Já deveriam o quê? Pensar em geração de energia eólica, né. Por exemplo, aqui poderia se investir em placas de fotocélula, tá?

VERA: Sim.

J.: A própria escola geraria energia.

VERA: Ia economizar.

J.: Ia economizar muito, porque você vê o tamanho da escola, o tamanho dos telhados, aí, de sobra, que poderia fazer uma instalação, tá.

VERA: Sim.

J.: E aproveitar essa energia. Eu sei que muitos, conforme o tempo, passam até revender essa energia gerada.

VERA: Sim.

J.: Quer dizer, é uma coisa que não depende de nós.

VERA: Sim. Mas teria que mudar muita coisa.

J.: Teria que mudar pensamentos, teria que pensar muitas coisas.

VERA: E nesse meio tempo vocês vão fazendo coisas que consigam ajudar a escola no dia-a-dia.

J.: É, conscientização. É nossa obrigação como educador. Conscientizar, tá, não só aqui na escola, mas fora da escola, né.

VERA: Sim. Perfeito. J., muito obrigada pelo seu tempo.

Entrevista XI – Professor A.

Prof. A.

VERA: Bem A., obrigada por me receber. Essa autorização é só para explicar o tema do meu mestrado, né. A gente teve uma chance de falar antes, rapidinho, mas a minha pesquisa no mestrado é entender a coprodução. A coprodução é uma ideia que ainda não é tão forte aqui no Brasil, enquanto como ela é definida no exterior, mas é basicamente a ideia de que quem recebe o serviço público também contribui para a entrega dele. Então, no contexto da escola, teria os alunos também participam na entrega do serviço da educação ou atuando dentro da gestão da escola. Eu acabei conhecendo aqui, o Carlos Ayres, por meio do Rede Emancipa, há um tempo, e aí eu tive a chance de conversar com a Silvia, com a K., e elas mencionaram algumas iniciativas que estão sendo feitas na escola. E aí eu queria bater um papo com você, e depois talvez falar com alguns alunos, para pegar um pouco a visão de vocês, de como funciona esse relacionamento, o que vocês acham que é legal e o que não é. São algumas perguntinhas – se não for te atrapalhar e a gente puder começar. Primeiro eu queria só – para entender um pouquinho – eu queria saber qual aula você dá, como que você entrou aqui para a escola, para o projeto de atuar junto com o grêmio?

A.: Então, meu nome é Edson A., tá, eu sou conhecido na escola como professor A., e aí eu sou professor de geografia. A matéria de geografia é minha matéria titular. Eu tenho umas matérias correlatas, que são história e sociologia. Também sou formado em pedagogia, e por esse motivo, por toda essa contribuição curricular, a direção da escola viu que durante as minhas aulas os alunos têm um outro comportamento, uma outra dinâmica, e me convidou para fazer parte do grêmio para estar perto de pessoas jovens. Porque ela viu que eu tenho uma identificação com eles,

VERA: Sim.

A.: E por esse motivo ela me convidou para fazer parte dessa estrutura do grêmio, que é dentro da escola, e nesse momento fiquei sendo professor interlocutor.

VERA: Sim.

A.: O que quer dizer isso? É aquele professor que faz a intervenção entre a direção, o grêmio, a Sul 3 – no caso daqui, seria a Sul 3 – e por esse motivo eu fui convidado para participar desse projeto.

VERA: Você dá aula para quais séries, normalmente?

A.: Então, nessa escola eu sou um professor eventual. Por eu já ter aula atribuída em outra escola, eu não posso atribuir nessa.

VERA: Sim.

A.: Então eu sou professor eventual. Na falta de professores, eu entro. Então eu estou habilitado a dar aula em todas as séries dessa escola. Do 6º ano até o 3º ano.

VERA: Mas enquanto professor eventual daqui, você tem que vir certos dias da semana? Como que funciona?

A.: Eu tenho que vir todos os dias e preparar aula diversificada. O que que é isso? São aulas de séries diferentes e de matérias diferentes. Só que a minha matéria, por eu não ter uma carga de material muito elevada, minha aula fica sendo interdisciplinar. São aulas interdisciplinares, que me mexem com várias matérias num único eixo – numa única linha de um eixo – que vai diversificado para todas as matérias.

VERA: Então você vem todos os dias, deixa uma aula – deixa algumas opções de aulas prontas – e se faltar algum professor, você entrega a aula?

A.: É. Aí eu leciono a aula naquela turma.

VERA: E se o professor faltar, você fica aqui?

A.: Se o professor faltar, eu não entro na sala de aula.

VERA: Ah, tá. É comum isso? Você não entrar na sala de aula ou você costuma dar aula com certa frequência aqui?

A.: Não, eu dou aula com certa frequência. Nunca houve um dia que eu não entrei na sala de aula.

VERA: Sim. Sempre tem alguém que acaba tenho um problema...

A.: Sim, um problema de saúde, problema com o trânsito, problema com alguma adversidade do dia – alguma situação adversa do dia, então eu estou preparado para entrar em qualquer sala, em qualquer matéria. Mas não necessariamente, como eu te falei, dar uma aula específica da matéria, mas uma aula que abranja aquela matéria de alguma forma.

VERA: Sim. E você mencionou que você se dá muito bem com os alunos quando você conversa com eles. Tem alguma outra iniciativa, antes, que você fez junto com alunos nessa escola ou em outra escola?

A.: É, antes de eu ser o professor eventual, eu peguei uma matéria que se chama PAA. O que que é isso? É um professo que está dentro da escola, também como eventual, mas ele elabora projetos. Então eu fiquei durante 2 anos elaborando os projetos da escola.

VERA: Aqui?

A.: Aqui nessa escola.

VERA: Então você trabalhou aqui por 2 anos – é PA que fala?

A.: PAA.

VERA: PAA – que é a criação de projetos?

A.: É.

VERA: E quais tipos de projetos, normalmente, que você criava?

A.: Então, a gente fazia o projeto da leitura. A gente fazia o projeto teatro.

VERA: Sim.

A.: Então a gente selecionava crianças para fazer o teatro. Aí nesse projeto do teatro – na verdade era o projeto teatro e cultura – então era para fazer peças, danças, canto. Projeto coral, que aí eu juntava com outro professor e a gente fazia um coral da escola.

VERA: Sim.

A.: E o projeto incentivo ao esporte. Quando as crianças – se ela não gostasse de futebol, ela poderia participar de outros esportes, como até mesmo pular corda, queimado, voleibol, basquetebol...

VERA: Tinha várias opções para o que a criança poderia fazer.

A.: Várias opções, e não ficar parado somente no futebol. Que não é essa nossa intenção.

VERA: Ter uma variedade para fazer com as crianças.

A.: Ter uma variedade.

VERA: E você sentia que tinha uma adesão grande dos alunos a esse tipo de projeto?

A.: Sim. Neste momento, durante 2 anos, o projeto teatro, para nossa surpresa, foi muito bom porque tinha muita dança. O projeto ao esporte, né, que teve muitos alunos inscritos, e o de leitura foi o que teve menos alunos, mas, assim, foi um projeto que deu certo também. Por conta que a qualidade saiu daquilo que a gente esperava, entendeu? Apesar de ter menos alunos, mas tinham alunos leitores mesmo, até que chegaram a declamar alguma coisa no final do ano. E o projeto coral.

VERA: E algum desses projetos, eles entravam dentro do conceito da escola da família ou eles eram entregues durante a semana?

A.: Não. Todos eram durante a semana.

VERA: Tudo durante a semana. Ok.

A.: Mas projetos paralelos poderia sim, da escola da família. Mas esses projetos eram de alunos semanais.

VERA: E aí, criado por você, e....

A.: É, o projeto foi criado por mim, no caso de apresentar à direção. Mas depois ele é composto pelos professores, e aí aprovado, ele deu início, a escola, durante esse tempo.

VERA: E os alunos participavam mais assimilando conteúdo, não...

A.: Tá. Sim. Assimilaram conteúdo e também, segundo os professores, todos alunos que participavam do projeto, eles tinham uma melhora da indisciplina.

VERA: Ah, tá.

A.: E aí eles também convidavam outros alunos a participar, por conta de que esse projeto era bom, e que eles gostavam, que se outros alunos pudessem vir...

VERA: Chamavam os amigos, o pessoal.

A.: Isso.

VERA: Indo um pouco para as perguntas, eu queria entender se você acha que os alunos, os pais, eles podem contribuir para a gestão escolar?

A.: Os pais dos alunos?

VERA: E os alunos.

A.: Sim. Eu tenho uma convicção, uma certeza, que a união de pais de alunos com alunos dentro da escola ajudaria bem melhor o desenvolvimento do aluno, o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional de todos. Porque seria uma junção, uma união de escola, família e aluno. Essa junção, essa união, renderia bem melhor todo nosso incentivo e o nosso trabalho. E aí os alunos se desenvolveriam de uma forma bem melhor. Bem melhor no sentido, assim, de assimilar, de absorver tudo aquilo que é passado dentro da escola.

VERA: Você acha que – qual seria a maior vantagem disso? De você ter os alunos e os pais envolvidos? O que você vê como o que ajudaria mais?

A.: Ajudaria mais, sim, no conhecimento, mas no comportamento, na desenvoltura do aluno, na integração dele quanto à sociedade...

VERA: Sim.

A.: Porque tudo aquilo que nós ensinamos e sala de aula através de livros, de experiência, ele ia estar convivendo.

VERA: Então você acha que seria justamente essa questão de desenvolver desenvoltura, melhorar o comportamento do aluno.

A.: E o entendimento na sociedade.

VERA: Quando você diz entendimento, você diz isso em qual sentido? Saber o lugar dele? Como ele pode...

A.: É, com o entendimento da sociedade, é você saber como você contribui para a sociedade. O fato de você só ser aluno, você está ajudando a escola, você está ajudando a sua família e

você está ajudando a si mesmo. Então nesse momento você está contribuindo para a sociedade.

VERA: Sim. É. Perfeito. E você acha que tem esse espaço para os alunos contribuírem aqui na escola?

A.: Sim. Acho que sim. Pois existe trâmites que é necessário para que isso aconteça, mas tem essa abertura sim. Tem essa abertura, temos várias situações, como reuniões com os pais, reuniões de conselho, chamamos a comunidade a participar da escola da família. Os eventos, que são feitos dentro da escola, para a comunidade participar junto.

VERA: São oportunidades para ter esse envolvimento.

A.: Para ter esse envolvimento com a comunidade. Como, por exemplo, a festa junina, que participei durante todos esses anos, eu que organizei a festa – junto com os alunos – eu jamais poderia fazer isso sozinho – eu faço com quem? Com os alunos. E aí essa festa junina, a comunidade participa também. É uma forma de a comunidade estar envolvida naquilo que está sendo criado, desenvolvido.

VERA: Sim. E em termos de como funciona a gestão, você sente, por exemplo, que você, enquanto professor, como interlocutor com os alunos, você sente que você tem uma voz dentro da administração da escola? Dentro da gestão escolar?

A.: Sim. Todas as adversidades, ou problemas, ou situações ocorridas, são levados à direção. Se naquele momento a direção da escola, a gestão, não pode resolver, ela vai arrumar um meio para que aquele problema, aquela ação seja solucionada. Isso com certeza tem.

VERA: E aí você – mas, por exemplo, você sente que você é chamado para dar opinião, ser consultado sobre as soluções? Ou esse é um processo que é mais centralizado?

A.: Não, eu sinto que eu sou chamado para dar opinião e as soluções, e consultado, que é melhor ainda, né. Consultado. “Vai acontecer isso na escola, o que é que vocês acham?” Você, como interlocutor, fala com o grêmio para ver o que o grêmio acha.

VERA: Então é mais, assim, no boca-a-boca, né. Perguntando opinião, tudo. Ou tem um processo formal?

A.: Não, é no boca-a-boca, mas também tem um processo formal. Primeiro começa no boca-a-boca, e depois para um processo formal, e é discutido em reunião.

VERA: Ah, tá. As reuniões do conselho...

A.: Conselho, com gestão e professores, gestão e alunos.

VERA: Então há atuação via conselho. Você acha que tem esse espaço para propor ideias, projetos – qual seria o espaço para fazer isso?

A.: O espaço? Ó, os projetos, eles são – primeiro, eles são avaliados. Eles têm uma –

VERA: Eu fiquei com algumas questões, algumas dúvidas – eu não tenho o questionário, na verdade. Mas eu estava – eu achei muito legal acompanhar um pouco a reunião na quinta-feira. Assim, a interação da K., sua, com os alunos. E eu fiquei bem curiosa com relação ao relacionamento que vocês têm com o grêmio, por exemplo. Eu senti que – foi minha impressão observando, e eu posso estar completamente errada – mas eu senti que os estudantes, eles ainda estão se encontrando, eles ainda estão vendo mais ou menos o que que eles querem enquanto uma gestão. Mas quando você lida com eles, você sente que – o que você sente que motiva os alunos a quererem entrar para o grêmio, assim, vindo de fora?

A.: Então, o que motivou foi mostrar para eles que eles têm capacidade de fazer muitas coisas que venham deles mesmos. Que não seja imposto pelo professor, pela gestão.

VERA: Sim.

A.: Então toda aquela reunião que você acompanhou, e você viu que houve, realmente uma cobrança dos alunos, foi porque a gente os incentiva a desenvolver alguns trabalhos na escola e queremos que isso seja cumprido, mas dentro do tempo deles. Os alunos, eles têm o tempo para estudar, para trabalhar, que seja, mas também eles têm que participar do grêmio. E o grêmio é isso: o grêmio é ação dentro da escola. Então o que incentivou eles foi eles se apoderarem do projeto, de algum projeto, e eles mesmos desenvolver. Sem que a gestão tenha que ordenar alguma situação sobre algum projeto.

VERA: Sim.

A.: E sim, orientar, ajustar, essa é a nossa intenção quanto ao grêmio.

VERA: Sim. E você sente – por que você acha importante eles terem esse relacionamento, os alunos? Nos projetos?

A.: É importante porque assim, além deles – nesse envolvimento, eles vão estar mostrando para a comunidade de alunos da escola, que eles próprios são capazes de mudar a escola no sentido de crescimento. Disso no sentido de conhecimento. Quem faz a escola são alunos junto com professores e a gestão. Mas o aluno, ele tem que aparecer com aquela ideia que “eu também posso fazer, eu faço junto, não tem só professor e gestão”. Aluno que faz e que ajuda e que colabora e que, todos juntos, realizam o trabalho dentro da escola. E aí, como eu te falei anteriormente, até mesmo a comunidade. Porque são às vezes os pais dos alunos, ou eles conhecem o amigo, e é o pai que... Então é assim: tendo, esse grêmio, ele tendo essa possibilidade, essa autonomia para desenvolver esse projeto – desde que ele consiga ajudar a escola de várias maneiras, para sanar algum problema que venha a ocorrer dentro da escola,

ou um projeto que venha alegrar a escola, mudando o seu contexto, sabe, eles aprendendo de formas diferentes... esses eventos que acontecem, descobrindo talentos na feira de talentos que vai acontecer agora em dezembro. Então é uma oportunidade muito boa para o aluno se desenvolver.

VERA: E você sente que os alunos que estão fora do grêmio, eles se engajam mais, assim, por causa do grêmio? Ou você sente que o nível de engajamento é igual?

A.: O nível de engajamento é igual. Só que tem um diferencial: a escola, ela tem vários projetos.

VERA: Sim.

A.: Só que existe alunos que sempre ficam com alguns projetos, então em cada projeto que a escola vai desenvolvendo junto com o grêmio, tem uma – não posso falar massa – mas uma turma de alunos que se identifica com aquele projeto. Então não tem mais ou menos. Tem assim: alunos que se identificam com dança, alunos que se identificam com música, alunos que se identificam com leitura, alunos que se identificam com plantio. Porque temos horta. Tem o projeto da horta dentro da escola, e tem alunos que se identificam com isso e aí quer desenvolver. Então não é mais ou menos. São parcerias que fazem com que os alunos se interesse por aquele projeto que mais o atrai.

VERA: E você sente que tem alguma resistência na escola a esse tipo de atuação dos alunos? Assim, você já enfrentou algum tipo de resistência ou os alunos enfrentaram?

A.: Não. Em maneira nenhuma.

VERA: Nem por parte de pais? Nem professores, funcionários aqui da escola?

A.: Não. Eles não sentiram isso em nenhum momento. Até, da forma como o grêmio foi montado, pelo contrário. Eles sentem que eles têm parceria com qualquer um dos funcionários, ou com a gestão, mesmo.

VERA: Você sente que os funcionários também veem isso como parceria e não, por exemplo, como uma interferência?

A.: Não. Não. Eu sinto que eles veem como parceria, e não como interferência.

VERA: Por exemplo, na questão da biblioteca, como é que foi mais ou menos definido que o grêmio ia cuidar da biblioteca? Eles pediram, vieram com a proposta ou foi uma coisa que foi construída? Como que foi?

A.: Então, eles cobravam por que que a biblioteca não estava sendo aberta se tem uma biblioteca dentro da escola. E a escola explicou que por conta de funcionários e horário. E

eles se propuseram a fazer um projeto de reabertura da biblioteca dentro da escola, e que o grêmio ajudaria dessa forma, ficando um ou outro nos intervalos dos dias da semana.

VERA: Ah, tá, então foi uma proposta que eles levaram para a direção?

A.: Sim.

VERA: E isso foi decidido num conselho? Foi uma conversa com a diretora?

A.: Foi decidido no conselho, onde participaram alguns professores, algumas pessoas da comunidade, alunos e todas as pessoas do grêmio. Todos os envolvidos do grêmio e os professores interlocutores.

VERA: E eles – porque eles queriam – eles querem ter a biblioteca e vai ser um espaço deles, por exemplo?

A.: O espaço deles, e eles querem a biblioteca aberta sempre. Em horários diferentes, claro.

VERA: E aí como que vocês, por exemplo, dividiram – é que eu sempre acho interessante entender como é que ficam separadas as responsabilidades nesse caso. Por exemplo, vocês separaram o que vai ser responsabilidade do grêmio na biblioteca?

A.: Sim. O grêmio tem responsabilidade de abrir a biblioteca e trazer o aluno que é seu amigo, e que é da escola, para dentro da biblioteca para ler, para ter livros emprestados, para começar uma fonte de leitura ao aluno. Responsabilidade de contagem, responsabilidade de preservação do ambiente é com a escola e com os funcionários que aqui estão.

VERA: Mas, por exemplo, isso representa um trabalho extra para os funcionários, de ter que cuidar mais daquele espaço, ou para eles fica igual o trabalho?

A.: Não, para eles fica igual. Por quê? Porque são horas determinadas – horas e dias determinados. Então foi um conjunto entre o funcionário e o pessoal do grêmio.

VERA: Mantém como era mais ou menos?

A.: Mantém como era mais ou menos.

VERA: E você sente, por exemplo, essa iniciativa que vocês fizeram com o grêmio, vocês abriram para outros alunos, que não eram parte do grêmio, participarem? Ou o grêmio tentou fazer essa aproximação com os alunos? Ou esse tipo de iniciativa fica com o grêmio?

A.: Não. Foi aberta para outros alunos, mas com a direção do grêmio.

VERA: Ah, tá.

A.: Então o aluno que não faz parte do grêmio, ele chega até o grêmio e fala que quer participar, que quer ajudar, que quer compartilhar o que está acontecendo com outros alunos. Aí ficou certo que isso poderia ser feito.

VERA: Ah, legal. E esse grêmio – teve grêmio ano passado com vocês ou esse é o primeiro grêmio depois de um tempo?

A.: Teve grêmio ano passado. Não vou poder te falar muito, porque no momento eu não estava na escola.

VERA: Sim.

A.: Então o que aconteceu? Existe o grêmio, o grêmio foi criado com a minha supervisão.

VERA: Sim. É o atual?

A.: Não. Antes.

VERA: Ah, tá, desculpa.

A.: E aí, o que acontece? Por 2 anos eu orientei esse grêmio. Motivo do Estado, eu me afastei da escola por 2 anos.

VERA: Ah, sim.

A.: E aí esse grêmio ficou com outra pessoa, que também já não está mais aqui na escola, e esse grêmio, ele não teve tanto espaço, tanta visibilidade. Ele não teve tanto desenvolvimento. E aí eu retornei para a escola – eu retornei esse ano – e de novo a gente fez uma nova eleição, e aí sim, o grêmio já teve uma visibilidade, em 6 meses, que não teve durante 2 anos.

VERA: A primeira vez que o grêmio foi criado foi em que ano?

A.: 2013.

VERA: 2013.

A.: 13/14.

VERA: A gestão ficou dois anos ou foi trocando?

A.: Não, a gestão só fica dois anos.

VERA: Fica dois anos.

A.: E aí troca de novo.

VERA: Ah, legal. Dá um tempinho para eles criarem algo – com mais tempo, né.

A.: É.

VERA: Por que você acha que o grêmio anterior – você não estava aqui – mas por que você acha que, olhando de fora, talvez tenha tido menos visibilidade? Você acha que faltou um interlocutor?

A.: O interlocutor, ele era, também, o mediador da escola. E o que eu achei, foi falta de pulso para você direcionar as coisas. O grêmio existia, as coisas aconteciam, mas o grêmio não aparecia. Por quê? Porque talvez as tarefas do interlocutor ou as próprias pessoas do grêmio, que eram os componentes, poderiam estar se perdendo no meio do caminho. Que nesse, nesse

atual, também veio acontecer. Mas eu, como interlocutor desse grêmio, fui lá e recuperei todos novamente, já dando uma nova ação para que esse grêmio não se perca no meio do caminho. Não pode se perder no meio do caminho.

VERA: Então seu papel não é somente ser um interlocutor deles com a direção. É também dar uma visão para o grêmio do que eles podem fazer, tentar manter o engajamento deles.

A.: Manter o engajamento. Não só com cobrança, mas com incentivo. Uma cobrança, um incentivo, uma conversa, reunindo sempre, tentando buscar soluções para alguma eventualidade, adversidade que aconteça. Aquele desânimo que possa vir a acontecer, a gente restaura aquele aluno que seja do grêmio. Aquele aluno que, por algum motivo se afastou do grêmio – por trabalho ou viagem – a gente já coloca outro para que substitua ele, e assim o grêmio vai se mantendo vivo e se mantendo em condições de tocar todas estruturas.

VERA: Dentro dos estímulos, que você mencionou, né, estimular também, o que você considera como ferramentas para estimular o grêmio? O engajamento do grêmio?

A.: Uma, que mais eles se atraem, é mostrar para eles do que eles são capazes. Então assim, quando os alunos ou os alunos em geral, veem aquele grêmio – são pessoas responsáveis, que estão fazendo vários projetos, eles participam de reuniões com gestores de outras escolas, eu levo eles nas reuniões da BE, quando a gente faz reunião com a nossa gestão e eles são bem acolhidos... Então eles se sentem que eles são valorizados e que são respeitadas suas vontades e que eles têm suporte para o que precisar, eles serem ajudados. Então, nesse momento, é um incentivo. E, assim, muitos deles se espelham em mim – não porque – é porque assim: como a minha vida se direcionou para alguns outros fatos, eles vão se espelhando. “Ó onde o professor chegou. A gente quer chegar lá também. Para isso, vamos participar.” Então existe uma participação. Então, como eu participo de muitos eventos, e eles verem que eu viajo o Brasil inteiro, essas coisas, então eles também ficam –

VERA: Cria um estímulo para eles.

A.: Cria um estímulo. Não só – tudo eu divulgo com eles: as minhas fotos, todas recepções que eu fui selecionado para ir, então tudo isso eu reparto com eles também.

VERA: Você sente que – porque eu achei interessante uma fala de alguns alunos, que eles estão falando de um projeto de monitoria, né, de tentar ajudar os alunos que estão para trás, tudo – e um dos meninos comentou que ele sente que é difícil engajar os colegas dele às vezes. Que eles não querem saber de nada, tudo. Você sente que o grêmio, eles estão criando uma rede para repassar esses estímulos?

A.: Sim. O que acontece? O grêmio foi montado e todos eles são os titulares. Só que eles também têm um projeto. Eles pegaram todos os 13 componentes e cada um deles tem um componente do 6º ano.

VERA: Sim.

A.: Então a visão deles é passar tudo que está acontecendo para alunos dos sextos anos, inclusive alunos bem comportados – ou não, com um pouco de indisciplina – e restaurar esse aluno, e deixar todo esse conhecimento. Então eles estão muito – como que eu posso te falar? Assim, *prazeroso*, em passar aquilo que eles sabem para os novos que vão chegando. Então *neste momento* os alunos estão em aprendizagem, mas futuramente eles serão o novo grêmio da escola, quando estiverem lá, 7º, 8º, 9º ano.

VERA: Então o pessoal do grêmio atual passa esse conhecimento, mas como que eles escolhem, por exemplo, quem vai fazer parte, assim? Vendo o 6º ano quem se interessar?

A.: Não. Foi feita toda uma pesquisa. Eles foram no 6º ano, pesquisaram quem se interessava, depois eles pegaram o perfil do aluno – se o aluno é bem comportado, é indisciplinado – fizeram uma mescla desses alunos, tá, e aí chamaram. E aí foi como eles adotaram aquele aluno, mas para fazer parte do grêmio, tentando que futuramente, daqui a 2 ou 4 anos –

VERA: Tenha uma continuidade.

A.: Tenha continuidade. Porque eles já vão entender. Quando eles chegarem lá no 9º, ou no 1º, eles já vão entender o que está acontecendo.

VERA: Isso é uma coisa muito boa, né. Porque a gente vê muita iniciativa que morre. Vem uma turma, vai embora, porque você não cria um sistema de aprendizado e de reprodução do sistema. Então é isso que vocês estão tentando fazer: ter uma reprodução, um fluxo constante de pessoas.

A.: Contínuo.

VERA: Porque os jovens que estão agora no grêmio, a maioria é do quê? 1º ano?

A.: 1º, 2º, 3º e tem 7º e 8º.

VERA: Então foi mescla?

A.: Foi bem mesclado assim, porque existe a manhã, tarde e noite também. Todos no grêmio são manhã, tarde e noite e são do 7º, 8º, 9º, 1º, 2º e 3º. Então atende todas as séries.

VERA: E no caso não teve por exemplo, eleição, né. Foi chapa única, então quem quis entrar se cadastrou e entrou, eu imagino.

A.: É, teve uma eleição de chapa única e houve a aclamação, né. Porque para que eles sejam veridicamente empossados, a escola tinha que estar 51% a favor dessa chapa. E assim foi feito.

VERA: E se não tivesse 51%, o que acontecia? Não ia ter grêmio?

A.: Não, aí sim, ia entrar a disputa de duas chapas.

VERA: Ah, tá. Ia ter que ter –

A.: Ia ter que ter eleição. Porque aí, dentro de 2 chapas, não precisaria ser 51%. Seria aquela que mais tivesse votos.

VERA: Mas e se só tem uma chapa que não tem tanto voto e não tem uma segunda chapa?

A.: Então, se só tem uma chapa que não tem tanto voto, o grêmio, a escola não reconheceu aqueles alunos como grêmio. Então seriam outros alunos...

VERA: Eles teriam que se rearranjar até conseguir maioria, que aí a escola pode reconhecer?

A.: Isso. Com *outros* alunos, porque aqueles que eles apresentaram, a escola não reconheceu.

VERA: Ah, que interessante, eu não sabia. Isso é regra, lei estadual?

A.: Isso está no estatuto.

VERA: No estatuto da rede pública de São Paulo?

A.: Da rede pública, mas está no *nosso*. No nosso estatuto.

VERA: Ah, aqui da escola.

A.: Porque cada grêmio, ele tem seu estatuto. O estatuto do *grêmio*, geral, é um só. Só que cada escola pode fazer algumas emendas no seu estatuto e ali, depois, ele...

VERA: Que é o que eles estão trabalhando agora, a Kathrin estava falando.

A.: Isso.

VERA: Ah, que legal. E o estatuto que eles criarem, por exemplo, é o que vai valer para essa escola ou ele pode ser alterado pela próxima chapa?

A.: Não, é o que vai valer para essa escola. Mesmo que depois eles saiam e venha outro estatuto, vai ter que cumprir esse que está sendo feito agora.

VERA: Ah, legal. Eu tenho uma dúvida também, porque eu vi que os alunos, quando eles estavam vindo, eles estavam falando “ai, eu troquei mensagem no WhatsApp”, tudo. Eles têm um grupo no WhatsApp, eu imagino.

A.: Eles têm um grupo.

VERA: Do grêmio?

A.: Têm.

VERA: Para além do grupo de WhatsApp que eles têm, tem algumas outras redes – não só deles, mas também dos professores que a gente acabou falando muito da atuação dos alunos – mas os professores, eles também têm alguma, essa corrente de aprendizado também? De passar o conhecimento, tentar engajar professores? Vocês também têm isso do lado dos professores aqui da escola?

A.: Sim, temos, mas assim, não são todos, porque a escola é grande, tem muitos professores, mas tinha um ou outro que, independente, se eles estão... Tem, mas a escola é muito grande, tem muitos professores. Mas aqueles que se propõem a ajudar, a gente aceita que ele ajude. E tem uma gama assim: hoje somos 2 professores, mas os outros ajudam por livre conta. Eles mesmos vão ajudando naquilo que eles podem.

VERA: Você mencionou que tem um projeto, por exemplo, de plantio. Esse projeto foi criado por um professor, não foi?

A.: Foi por um professor.

VERA: É o Valmir?

A.: Foi o Valmir.

VERA: Eu preciso falar com o Valmir ainda. Mas, por exemplo, esse projeto foi uma ideia dele, que aí ele concordou com a direção, levou adiante e os alunos se inscreveram.

A.: Isso. E aí ele também falou com aluno do grêmio. Aí o grêmio foi e espalhou para a escola inteira. Porque existe essa corrente. O professor fala para um aluno, o aluno é do grêmio e ele...

VERA: Ele ajuda a divulgar.

A.: Ajuda a divulgar. Aí os alunos se interessaram.

VERA: Você sente que tem um alto voluntariado entre os professores? Por exemplo: professores se engajam em projetos que vão além da sala de aula?

A.: Então. Sim. Só que existe, como eu te falei, os professores, eles se engajam, vai dependendo dos projetos. Então, assim como eu te falei dos alunos, os professores também se engajam naquilo que eles mais se identificam. Então, por exemplo, se tem um quiz de matemática, olimpíada de matemática, todos os professores de exatas, eles estão lá. Não que os outros não estejam, mas eles são mais... Se tem um show de talentos, a festa de Halloween, que vai falar dos Estados Unidos, o professor de inglês se engaja melhor.

VERA: Sim.

A.: Se tem um professor – se tem um projeto como a festa junina, que tem que ensaiar quadrilha, trazer comidas típicas, tal, o professor de geografia e história vai lá e abraça. Mas

os outros também ajudam na medida do possível. Se tem alguma coisa de ciência, a de biologia, ciência. Então é por projeto.

VERA: Por áreas de interesse mesmo.

A.: Por área de interesse, isso.

VERA: Você sente que tem projetos que os pais, os familiares se engajam mais também? Ou você sente que aqui na escola os pais não são tão presentes?

A.: Não, tem projeto que os pais se engajam quando eles verem. Por exemplo: a feira de profissões. Os pais querem saber o que os filhos estão desenvolvendo, se os alunos apresentam aqui, eles vêm participar e ajudam com material. Ah, “pai, preciso disso, preciso daquilo para fazer minhas maquetes”, alguma coisa assim, desse tipo.

VERA: Mas, por exemplo, vocês têm caso, por exemplo, os pais contribuem, por exemplo... É que, assim, eu vi isso em alguns casos de, ah, o pai é eletricitista, às vezes ele vem dar uma força para a escola. Vocês chegam a ter casos de pais efetivamente falando “ah, está com esse problema, eu vou lá ajudar” ou é coisa mais específica, também relacionada a projetos como uma feira de recrutamento?

A.: Eu não tenho como te falar, mas não é do meu conhecimento que algum pai ajude nesse tipo de projeto, pois a escola disponibiliza todos os profissionais possíveis para fazer esses ajustes, né. Mas eu não tenho conhecimento que pais se integrem a esse nível.

VERA: Não nessa profundidade.

A.: Não nessa profundidade.

VERA: E o que você considera, por exemplo, a estrutura da escola... Na estrutura da escola, o que você considera, por exemplo, como o que seria o papel do aluno, da direção, do professor? Você acha – você tem uma visão, assim, mais *fixa* do que cada um tem que fazer, ou, enfim, como que você vê essa relação entre as três instâncias?

A.: Assim, é que a gestão, eu vejo ela como um pilar de funcionamento. O professor, de execução. E o aluno, de absorver todo o conhecimento. Então é dividido dessa forma, né. Porque o professor, ele está ali entre os dois. Ele é o executor. Porque se tiver uma gestão e o aluno não tiver o professor, ele não realiza. Então a gestão, ela está mais só para dar andamento. E o professor é quem executa, e o aluno é quem absorve.

VERA: Mas como que você vê o papel do aluno nessa questão de – você vê o aluno como alguém que absorve? Eu estou talvez extrapolando um pouco, mas você coloca o aluno numa posição em que ele está recebendo. Mas como que você combina isso com a ideia dele

agindo, por exemplo, num projeto como o da biblioteca, que ele assume um papel mais ativo e também de participar na entrega desse...

A.: Então, quando a pessoa absorve alguma coisa ou algum conhecimento, ela termina passando para outras pessoas. Então como aqui é uma troca, o aluno que absorve, ele passa o conhecimento que ele está adquirindo, que ele está absorvendo, para outros alunos, ou alguma ideia de como realizar, para o executor. Quem é o executor? O professor.

VERA: Sim.

A.: Ele não executa? Então “professor, o senhor pode executar dessa outra forma?” Então ele está absorvendo e está também transmitindo.

VERA: É uma relação mais flexível.

A.: É uma relação mais flexível. É que você me perguntou em qual patamar eu considero, mas todos estão no linear, no sentido de aprender e de ensinar. Tanto a gestão, como o professor, como o aluno.

VERA: Sim. É que você vê, por exemplo, coisas específicas de cada um, mas com uma certa fluidez.

A.: Com uma certa fluidez.

VERA: É interessante, né, você pensar em – é que assim, cada escola que eu fui, eu conversei com alunos de algumas escolas, (...) um pouco diferente. Mas é bem interessante ver a direção das pessoas tentando estimular que *tem* um grêmio. E acho que a primeira vez que eu vim aqui, eu conversei com a Silvia, ela me ensinou que aqui não teve ocupação de aluno. E o que você entende que foi um fator para que não tenha tido ocupação aqui nessa escola?

A.: Um fato relevante é que, assim, os alunos, eles perceberam que nós estamos do lado deles. Os professores, a gestão, que ultrapassou de rumo profissional, de amigo, para um – de uma profissional que só está aqui para fazer, mas não. É feito – em um relacionamento interpessoal, o aluno percebe que nós damos *tudo* que podemos, fazemos tudo possível para que ele siga em frente na vida social e na vida familiar. Então muitos professores se envolvem em saber o que o aluno está passando, por que que ele falta, por que ele está com nota baixa. Toda essa estrutura, o aluno percebe que ele está sendo bem acolhido. E aí jamais ele ia ocupar uma escola onde ele se sente em casa. Se sente acolhido. Na verdade, se sente acolhido pelos professores, pelos profissionais que aqui estão, e também pela gestão. Então, por esse motivo eles não tinham ocupar uma coisa que eles sabem que é deles.

VERA: Eles já sentem o espaço.

A.: Eles já sentem o espaço.

VERA: E alguém, não sei se foi a K. que mencionou, por exemplo, de uma iniciativa que eu achei muito pequena, mas muito – com impacto muito forte – que são os alunos do período da tarde limpando a sala antes de eles irem embora, organizando para o período da tarde, e acho que ela mencionou que eles fazem isso porque eles querem – é como eles querem encontrar a sala. Você acha que isso é um fator que estimula os alunos aqui? A ideia de que eles querem transformar a escola na qual eles estão? Enfim, o que você sente que faz os alunos, ou que faz você estar aqui envolvido? Você gasta bastante tempo fazendo esse papel de interlocução com os alunos. O que te estimula mais nisso?

A.: O estímulo é assim: a aprendizagem, ela é contínua e ela transcende, ela sai daqui da escola. Então assim, o que o aluno aprende na escola, muitas das coisas ele leva para casa e leva para sua vida. Então quando ele faz essa ação, eles querem estar num lugar limpo. Eles querem também passar para outras pessoas que onde eles estudam é um lugar limpo, é um lugar organizado. E eles só podem passar isso eles mesmos executando. Porque ele sabe que tem pessoas para fazer, mas o fato dele fazer é como se ele estivesse fazendo a parte dele de cidadão. Então a parte cidadã já começa desde criança. Desde a primeira idade, e eles começam a se estimular. E se tiver alguma pessoa ou outra que seja indisciplinada e não queira fazer esse tipo de coisa, eles mostram: “olha, eu faço, dá certo e está tudo bem. Então por que você não faz?” Então...

VERA: Cria esse...

A.: Cria esse hábito de...

VERA: Reproduzindo também o ambiente para que haja um cuidado.

A.: Exatamente.

VERA: E um orgulho, também, da escola. Você acha – que aqui tem escola da família – você acha que a escola da família tem um impacto na relação dos alunos com a escola, ou não tão direto?

A.: Tem um bom impacto com a relação. Porque assim: é incrível como essa escola, ela recebe tantos alunos no sábado e domingo, que é a escola da família, sendo que eles estão aqui a semana inteira, já.

VERA: Eles voltam.

A.: Eles voltam sábado e domingo, mas para esporte, para lazer, para cultura, para artesanato. Eu fico muito gratificado, porque assim, eles já estão aqui de segunda a sexta, e você vem aos sábados e domingos, e a escola está *cheia*. Cheia. Não são 2 ou 3 pessoas que vêm na escola. A escola está praticamente cheia porque ela tem o Emancipa.

VERA: Sim.

A.: E fora isso ela tem todos – todos, não – mas alguns tipos de esportes que eles oferecem, como vôlei, futebol, até outros. Muitos jogos, como xadrez, dama e outras atividades também, como customizar roupa, aprender, ler, artesanatos – eles fazem muito artesanato. Então tudo isso estimula a comunidade vir.

VERA: E isso reforça esse sentimento deles, né?

A.: Reforça o sentimento deles.

VERA: Você mencionou várias vezes que ele *tem* uma comunidade. Você sente isso, por exemplo, tem alguma representação – é difícil ver se eles fazem – mas por exemplo, para além de WhatsApp, Facebook, você sente que saindo da escola continua essa comunidade, o pessoal se encontra na vida, digamos assim?

A.: É, porque essa escola, ela tem um blog. Eles têm uma página no Facebook, eles têm –

VERA: Os alunos?

A.: A escola.

VERA: Ah, a escola.

A.: A escola. Então, no caso assim, aconteceu um evento no Carlos Ayres – tem um professor responsável que vai alimentando essa página aí. E aí tem muitas coisas que acontecem aqui, que estão lá na página. Então o próprio aluno vê e fala para o aluno de outras escolas. E assim, eles são muito interativos sobre isso. Facebook, Instagram, WhatsApp e até e-mails, eles convivem bem com isso e eles trocam isso sempre.

VERA: Legal. Tem essa proximidade. Acho que indiretamente a gente acabou respondendo tudo o que estava no meu questionário, que a gente vai... O questionário acaba sendo muito fixo, ele mais prende às vezes, eu acho. Talvez eu tenha que mudar o meu questionário. Mas obrigada A., foi bem interessante ver um pouco dos alunos.

ANEXO A – EXEMPLO DE TABELA DESENVOLVIDA PELO NEF PARA ANÁLISE DE COPRODUÇÃO

Tabela V - Categoria de Análise – Pessoas como Recursos

Assets: Young people's and the community's contributions	Not there yet	Basic	Making progress	Excellent
Reflections of culture and practice	Young people are seen as students, users, victims, perpetrators, problems to be solved.	Staff recognise and value the contribution that young people make to achieving goals, such as dealing with their situation, being healthy or contributing to their community.	Young people are asked what they like to do and what they are good at. Staff support young people to use their skills or experience. Young people's contributions are sometimes recorded as additional capacity within services.	Young people (and their families/ carers) direct experiences, skills and goals are central to all services. All service design and delivery seeks to build on and grow individual and community strengths. Progress against this is recorded.
<i>Your examples</i>				
<i>Your score</i>				
<i>Your project</i>				
<i>Your organisation</i>				

Fonte: NEF (NEW ECONOMICS FOUNDATION)