YDELIZ COELHO DE SOUZA SANCHES

Versão Revisada

A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da Cidade de São Paulo

**Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação**

**Área de Concentração: Estado,
Sociedade e Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de
Camargo**

São Paulo

2014

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379(81.61) Sanches, Ydeliz Coelho de Souza
S211g A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo / Ydeliz Coelho de Souza Sanches; orientação Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: s.n., 2014.
336 p. ils.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gestão democrática 2. Políticas públicas 3. Participação funcional 4. Conselho gestor 5. Colegiado de integração 6. Educação integral 7. Centro Educacional Unificado (CEU) I. Camargo, Rubens Barbosa de, orient.

Nome: SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza.

Título: A gestão do Centro Educacional Unificado – CEU – da Cidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, que ao longo dos anos respeitosa e incansavelmente questionou minhas certezas, incentivou caminhos de estudo e pesquisa, leu e releu os meus textos provocando novas reflexões e tornando possível esta tese.

À Profª Drª Theresa Adrião, ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro e à Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro, por suas contribuições inestimáveis a este trabalho efetuadas durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Roberto da Silva, cujos documentos e informações fornecidas durante a pesquisa foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

À Profª Drª Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella, cujos conhecimentos sobre os CEUs da Zona Leste da cidade de São Paulo foram valiosos para a definição do local do estudo de campo.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por permitir esta pesquisa. À equipe do Centro de Memória Técnica da Secretaria Municipal de Educação que viabilizou o acesso aos documentos escritos de seu acervo sobre os Centros Educacionais Unificados.

Às equipes da gestão do CEU Santa Terezinha e aos membros do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração que me acolheram de forma calorosa em suas reuniões e local de trabalho, permitindo o estudo de suas práticas.

Aos colegas da Diretoria Regional de Educação do Butantã, que forneceram dados gerais sobre a gestão do CEU, principalmente ao Márcio e ao Luís, que auxiliaram nas questões técnicas de acesso à informação.

Aos meus pais, Yone e Antonio, por me fortalecerem diante das dificuldades. Ao meu marido Raphael, pelo suporte necessário durante esse processo. Ao meu filho Gabriel, pela paciência e compreensão diante de um processo longo de dedicação à pesquisa e ao estudo.

RESUMO

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2014.

O Centro Educacional Unificado (CEU) integra a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. É constituído por um Centro de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, um teatro, uma biblioteca, um telecentro, além de espaços esportivos e artísticos. O trabalho desenvolvido é organizado a partir de três núcleos: o Núcleo de Esporte e Lazer, o Núcleo de Ação Cultural e o Núcleo de Ação Educacional, responsáveis também pelos espaços e equipamentos correspondentes à sua área de atuação. O projeto foi criado no governo de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores – 2001-2004) e mantido pelas administrações de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira – 2005-2006) e Gilberto Kassab (Democratas / Partido Social Democrático – 2006-2012). O objetivo deste trabalho foi verificar se a gestão do CEU, composta pelo Conselho Gestor e pelo Colegiado de Integração, poderia ser considerada democrática e comprometida com uma proposta educacional que favorecesse as classes populares. De acordo com a legislação vigente, o Conselho Gestor (formado pelo gestor, diretores de escola, representantes da comunidade e dos equipamentos sociais do entorno), tem um papel deliberativo e o Colegiado de Integração (composto pelo gestor, diretores de escola e coordenadores de núcleos, do telecentro e da biblioteca) tem uma função executiva. O primeiro definiria os rumos do Projeto Educacional e o segundo seria responsável por sua execução, através da articulação do trabalho desenvolvido pelas unidades escolares, pelo telecentro e pelos núcleos da gestão. A hipótese que norteou o trabalho foi a de que, embora se tratasse de uma gestão de uma instituição do estado capitalista organizada burocraticamente, a existência das instâncias colegiadas pudesse favorecer o enfrentamento coletivo dos conflitos e a defesa dos interesses das camadas populares. Por isso realizou-se um estudo de caso em um CEU marcado pela participação da comunidade, cujos gestores mostraram-se comprometidos com os princípios democráticos. A pesquisa evidenciou que: a) o Conselho Gestor tem uma participação restrita na elaboração do Projeto Educacional, atuando fundamentalmente no nível da execução e do enfrentamento dos problemas locais; b) o Colegiado de Integração não realiza a articulação necessária entre os núcleos da gestão do CEU, o telecentro e as unidades escolares, limitando sua ação à organização de eventos, à solução de problemas de funcionamento e manutenção do CEU; as decisões deste colegiado, quando afetam exclusivamente o trabalho dos núcleos com as escolas, não são discutidas no Conselho Gestor, cerceando ainda mais a esfera decisória deste; c) a falta de condições de trabalho e de trabalhadores na gestão, a ausência de verbas e a existência de cargos de livre provimento tornou a gestão do CEU dependente das ações, projetos e programas determinados nos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação; d) a autonomia das escolas dificultou o desenvolvimento de um trabalho integrado e articulado ao da gestão, não produzindo um currículo de educação integral. Embora tenha se constatado a presença de elementos democráticos, não se trata de uma gestão efetivamente democrática.

Palavras-chave: gestão democrática, política pública, participação funcional, Conselho Gestor, Colegiado de Integração, educação integral, Centro Educacional Unificado (CEU).

SUMMARY

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **Management of the city of São Paulo's Unified Educational Center (CEU)**. São Paulo: FEUSP, 2014.

The Unified Education Center (CEU) integrates several parts of São Paulo's Municipal Secretariat of Education. It consists of an Early Education Center, a Municipal Preschool, a Municipal Elementary School, a theater, a library, a telecenter, and facilities devoted to sports and the arts. The work is organized in three centers: the Center for Sports and Recreation, the Center for Cultural Action and the Center for Educational Action. Each of these centers are responsible for the facilities and equipment within their area of operation. The project was created under Marta Suplicy's governance (Partido dos Trabalhadores - 2001-2004) and maintained by José Serra's governance (Partido da Social Democracia Brasileira - 2005-2006) as well as Gilberto Kassab's governance (Democratas / Partido Social Democrata - 2006 - 2012) . This paper's objective is to determine whether the management of the CEU, which consists of the Management Council and the Board of Integration, can be considered democratic and committed to an educational program which favors the working classes. According to current legislation, the Management Council (which consists of the manager, school principals, community representatives and surrounding social facilities), has a deliberative role and the Board of Integration (which consists of managers, school principals and the coordinators of the telecenter and library centers) has an executive role. The former defines in which direction the Educational Project should go and the latter - along with schools, the telecenter, and management - is responsible for its implementation. The hypothesis that guided this paper is that although we are speaking of an institution organized bureaucratically within a capitalist state, the existence of collegiate institutions could promote coping with conflicts collectively and defend the interests of the working classes. It is because of this we performed a case study on a CEU with a high rate of community participation, whose managers were committed to democratic principles. The research showed that: a) the Management Council has limited participation in the preparation of the Educational Project, it acts primarily at the implementation level and addresses local problems; b) The Board of Integration does not create the necessary link between the centers of management of the CEU, the telecentre, and schools. This limits its role to organizing events and the solution of problems of operation and maintenance of CEU; this board's decisions are not discussed in the Management Council when they only affect the work of the centers with schools. This restricts its decision-making even further; c) The lack of adequate working conditions, workers in management, and funds, along with the existence of politically appointed positions has made the CEU's management dependent on actions, projects and programs carried out by the Municipal Secretariat of Education; d) School autonomy has hindered the development of an integrated and coordinated management and a comprehensive educational curriculum has not been made. Although it can be noted that there is a presence of democratic elements, it is not truly democratic management.

Keywords: Democratic management, public policy, functional participation, Management Council, Board of Integration, Integral Education, Unified Educational Center (CEU).

Lista de Mapas

Mapa 1 - Localização dos CEUs da cidade de São Paulo.	96
--	----

Lista de quadros

Quadro 1 – Quadro de entrevistados.....	34
Quadro 2 – Instâncias da gestão do CEU, de acordo com as modificações na legislação do município de São Paulo.	145
Quadro 3 – Cargos de Livre provimento no CEU	153
Quadro 4 - Quadro de funcionários no CEU Santa Terezinha	175
Quadro 5 - Composição do Conselho Gestor no CEU Santa Terezinha.....	189

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Relação dos CEUs da cidade de São Paulo.	97
Figura 2 - Gestão do CEU concebida pelo Instituto Paulo Freire	130
Figura 3 - Gestão do CEU, segundo modelo idealizado por SME.	131
Figura 4 - Organograma da gestão local do CEU (Decreto 45.559/04).	143
Figura 5 - Organograma da gestão local do CEU (Portaria 4.672/06).	146
Figura 6 - Croqui do CEU Santa Terezinha.....	170
Figura 7 - Imagem de um CEU da cidade de São Paulo..	170
Figura 8 - Imagem de um CEU da cidade de São Paulo.....	171
Figura 9 - Imagem do bloco pedagógico... ..	172

Lista de siglas

AD – Assistente de Diretor de Escola

AGPP - Assistente de Gestão de Política Pública

APMSUAC – Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU

ATE – Auxiliar Técnico Educacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEI – Centro de Educação Infantil

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEU – Centro Educacional Unificado

CG – Conselho Gestor

CI – Colegiado de Integração

CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

CONAE – Conferência Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEM – Democratas

DL – Dispensa de Licitação

DRE – Diretoria Regional de Educação

Edif – Departamento de Edificações

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EOL – Escola *On Line*

FIA/USP – Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo

Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

GTI – Grupo de Trabalho Intersecretarial

GCM – Guarda Civil Metropolitana

IPF – Instituto Paulo Freire

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LOM – Lei Orgânica do Município

Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAC – Núcleo de Ação Cultural

NAE – Núcleo de Ação Educativa

NEL – Núcleo de Esporte e Lazer

ONG – Organização Não Governamental

PIA – Projeto de Iniciação Artística

PM – Polícia Militar

PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RPU – Reunião Pedagógica Unificada

Sehab – Secretaria Municipal de Habitação

Seme – Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação

SES – Secretaria Municipal de Serviços

Sesc – Serviço Social do Comércio

SGM – Secretaria do Governo Municipal

Sinpeem – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal - SP

Siurb – Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SMCIS – Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMSP – Secretaria Municipal das Subprefeituras

SNJ – Secretaria Municipal de Negócios Jurídicos

SSO – Secretaria Municipal de Serviços e Obras

TEF – Técnico em Educação Física

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

VAI – Projeto Valorização de Iniciativas Culturais

Sumário

1. Considerações Iniciais	14
2. Introdução.....	15
2.1 Educação e democracia no Estado capitalista: apontamentos iniciais	15
2.2 Metodologia de Pesquisa	18
2.3 A pesquisa qualitativa no presente estudo	23
2.3.1 A pesquisa de campo	29
2.3.2 Análise dos dados	38
2.4 Apresentação do trabalho.....	41
3. Sociedade, Estado e gestão democrática	45
3.1 Humanização e desumanização.....	45
3.2 A superestrutura.....	50
3.3 Democracia e gestão democrática na educação.....	63
4. Centro Educacional Unificado (CEU)	94
4.1 Introdução.....	94
4.2 Processo de elaboração e implementação do projeto CEU durante o governo petista	99
4.3 O CEU nos governos subsequentes (Serra/Kassab)	116
4.4 Educação Integral?.....	119
5. A gestão do Centro Educacional Unificado	125

5.1	O processo de discussão inicial no governo petista sobre formas de gestão e a legislação instituída	125
5.2	Mudanças legislativas ocorridas nos governos subsequentes	143
5.3	Gestor	153
5.4	Gestão democrática: uma possibilidade?	159
6.	CEU Santa Terezinha	163
6.1	O bairro, a comunidade e o CEU Santa Terezinha	163
6.2	Organização e funcionamento do CEU Santa Terezinha	167
6.3	Projeto Educacional	176
6.4	A Gestão no CEU Santa Terezinha: o Conselho Gestor	183
6.4.1	A Participação no Conselho Gestor	188
6.4.1.1	As formas de decidir	198
6.4.1.2	Os encaminhamentos e a execução das deliberações	203
6.4.1.3	O papel das lideranças	207
6.4.2	A representação no Conselho Gestor	215
6.4.3	A autonomia no Conselho Gestor	228
6.4.4	Considerações sobre o Conselho Gestor do CEU	236
6.5	A gestão no CEU Santa Terezinha: o Colegiado de Integração	238
6.5.1	A participação no Colegiado de Integração	242
6.5.1.1	As formas de decidir	260

6.5.1.2	Os encaminhamentos e a execução das deliberações	263
6.5.1.3	O papel das lideranças	265
6.5.2	A representação no Colegiado de Integração	270
6.5.3	A autonomia no Colegiado de Integração	272
6.5.4	Considerações sobre o Colegiado de Integração	278
6.6	A articulação entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração	279
6.7	A articulação entre o Conselho Gestor e os Conselhos de Escola	285
6.8	Princípios políticos	289
6.8.1	Direitos políticos	289
6.8.2	Direitos civis	291
6.8.3	Direitos sociais	297
6.8.4	Clientelismo	299
6.8.5	Público x privado	302
6.8.6	Laicidade do espaço público	310
7.	Conclusão	313
	REFERÊNCIAS	326

1. Considerações Iniciais

O interesse em pesquisar a gestão de um CEU surgiu quando comecei a trabalhar no CEU Butantã. Atuo na Prefeitura do Município de São Paulo desde 1994, quando ingressei como professora de História. Depois, fui coordenadora pedagógica e diretora de escola. Como diretora, trabalhei na EMEF CEU Butantã durante cinco anos. Nesse período, interessei-me por compreender melhor a gestão do CEU, particularmente suas instâncias decisórias.

Havia aspectos cotidianos do CEU que eram muitos significativos para mim. Era absolutamente emocionante ver as crianças na piscina com a professora de Educação Física, tendo aulas de natação. Também era precioso apresentar o projeto pedagógico da EMEF no telão do teatro e discutir com os pais a proposta para o ano letivo ou ainda realizar assembleias naquele espaço. As atividades desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil no teatro e a facilidade dos alunos em usar os recursos audiovisuais ali disponíveis, bem como os diversos projetos desenvolvidos pelos professores em outras áreas do CEU, como na biblioteca, mostraram-me como era importante trabalhar em um espaço onde existiam outros equipamentos sociais. Partilhar com as outras equipes escolares e com os membros da gestão os problemas, as festas, os eventos, os espaços tornou muito mais interessante e, ao mesmo tempo, desafiador o meu trabalho.

Em decorrência de meu vínculo emocional com o CEU Butantã ficou definido desde o início, quando o projeto foi apresentado para a aprovação e ingresso no doutorado, que a pesquisa não seria ali efetuada.

2. Introdução

A pesquisa realizada sobre a gestão¹ local de um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo teve o objetivo de observar e analisar a articulação existente entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração, de forma a verificar a possibilidade de uma gestão democrática.

O Conselho Gestor consta na legislação como um local de deliberação e consulta e o Colegiado de Integração como um organizador e executor de ações que viabilizem o Projeto Educacional do CEU, de forma a assegurar que as diretrizes e prioridades da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da comunidade interna e externa do CEU, definidas no Conselho Gestor, sejam efetivadas. A ação articulada de ambos está prevista como forma de possibilitar a gestão de uma instituição complexa como o CEU.

Ambos são compostos por um núcleo comum de membros, que são os representantes das unidades escolares inseridas no CEU – Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF); os dos núcleos que compõem a gestão – Núcleo de Ação Cultural, Núcleo de Esporte e Lazer, Núcleo de Ação Educacional; além do gestor do CEU, membro nato. A diferença substancial está na presença de representantes da comunidade no Conselho Gestor.

A análise dos dados da pesquisa partiu do princípio da educação nacional de gestão democrática da escola pública e da discussão sobre suas possibilidades em um Estado capitalista.

2.1 Educação e democracia no Estado capitalista: apontamentos iniciais

O Estado, de acordo com os autores marxistas, é compreendido como parte da superestrutura de uma sociedade.

¹Neste trabalho, a gestão local do CEU será designada simplesmente por gestão e o gestor do CEU, por gestor. Embora a lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, denomine os cargos de coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar como “gestão educacional”, para facilitar a compreensão do leitor, optou-se por não usar o termo gestor para nenhum desses cargos.

Para Gramsci, o Estado está associado à função de domínio ou de comando e à função de hegemonia. Essas funções, para Gramsci, garantem a manutenção dos interesses das classes dominantes, através da coerção (pelo uso da força e pela instituição da norma jurídica) ou da obtenção do consenso mediante a difusão das concepções de mundos das referidas classes. A definição dessas funções gerou a ampliação do conceito de Estado, incluindo as organizações privadas ou os aparelhos de Estado, ou seja, incluindo qualquer organização que esteja a serviço dos interesses dos grupos dominantes.

Há, portanto, ações concretas realizadas inclusive pelos aparelhos do Estado em favor da classe fundamental dominante do nível estrutural da sociedade capitalista.

As funções exercidas pelo Estado capitalista inserem-se no contexto da luta de classes, ou seja, respondem ao antagonismo de classes criado ao se estabelecer as relações sociais de produção capitalistas.

Essa concepção de Estado, portanto, se contrapõe à noção liberal, em que o Estado existe a partir de uma relação contratual entre os cidadãos, que abdicam de sua liberdade irrestrita e de uma situação em que impera a lei do mais forte, em troca da salvaguarda de direitos naturais (vida, segurança, liberdade e felicidade).

Entretanto, o contratualismo fundamentou a elaboração dos arcabouços jurídicos dos Estados ocidentais contemporaneamente. A noção de cidadania, portanto, fundamentou a relação Estado/sociedade e a partir dessa relação foram estabelecidos formalmente os direitos dos cidadãos.

Mas os direitos dos cidadãos, como demonstrado por Marshall [s.d.], foram construídos historicamente, a partir de disputas entre os grupos sociais. Depreende-se disso que o significado da cidadania, portanto, é variável e dependente das forças político-econômicas existentes numa dada sociedade.

Nos Estados capitalistas formalmente democráticos são consideradas legítimas as disputas entre os grupos sociais e a atuação política do cidadão. O

conceito de democracia pressupõe a existência dos conflitos e a diversidade de interesses entre os grupos sociais, além de regras claras para a mediação desses conflitos e interesses mediante a participação direta ou representativa de todos os cidadãos. Inserida no capitalismo, remete à correlação de forças entre os grupos sociais. Embora possamos pensar na legitimidade que a democracia confere ao Estado capitalista, também é lícito dizer que ao pressupor a igualdade e a liberdade formal dos indivíduos, ela abre uma prerrogativa quanto à exigência de direitos (civis, políticos, sociais, na clássica definição de Marshall) por parte da população e, inclusive, a possibilidade de criar novos direitos.

À democracia, portanto, é imprescindível a participação política. Entretanto, as formas dessa participação podem variar desde a apatia do cidadão referente aos assuntos da coletividade, por se contentar unicamente em votar, até uma atuação nos centros de decisão.

De acordo com Lima (1992), a participação pode também servir a objetivos diferentes: desde a manutenção de privilégios, à defesa de interesses pessoais ou de grupos ou, ao contrário, visando a defesa do bem comum. É importante observar que a participação democrática tem como referência fundamental o acesso da população aos centros de poder, bem como o grau de influência que ela exerce sobre eles.

A partir da Constituição Federal de 1988, em decorrência de movimentos sociais em defesa da escola pública, foi instituído o princípio da gestão democrática do ensino público. No Brasil, um dos elementos existentes e instituídos para democratizar a gestão das escolas é o conselho escolar. Contudo, os conselhos (criados em muitas redes de ensino antes da Constituição Federal de 1988) continuaram convivendo com estruturas de poder organizadas verticalmente e burocraticamente. Nesse sentido, a esfera de atuação dos conselhos é restrita pela própria configuração das redes de ensino.

A participação da comunidade em uma gestão democrática do CEU implicaria a **possibilidade** de implementar um projeto educacional que atendessem às

necessidades históricas das classes populares, ao seu direito de acesso a uma educação de qualidade.

Se considerarmos que as instituições educacionais têm um papel importante, embora limitado se referido à amplitude do âmbito cultural, na discussão e disseminação das concepções de mundo e de sociedade, uma instituição (como o CEU) que pretenda a ampliação do currículo oferecido às classes populares precisa ser analisada criteriosamente.

Na medida em que a disputa política acerca do projeto educacional do CEU reveste-se de significados importantes, como parte das lutas entre as classes sociais, faz-se preciso avaliar os mecanismos de gestão democrática existentes no CEU.

2.2 Metodologia de Pesquisa

O processo de elaboração de uma tese pode percorrer diferentes caminhos, mesmo no universo da pesquisa qualitativa. Contudo, ele deve estar fundamentado em estudos teóricos e em dados empíricos e documentais.

A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. [...] Por isso, fazer uma tese implica em dois movimentos, com uma única significação, uma vez que são dialeticamente unificados. [...] Só a teoria pode dar ‘valor’ científico a dados empíricos, mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulada com esses dados empíricos. (SEVERINO, 1986, p. 191)

A teoria materialista, segundo Kosík (2011, p. 57), supõe dois contextos: o da realidade e o da teoria. No primeiro, “os fatos existem originária e primordialmente”, e no segundo, “os fatos são, em um segundo tempo, mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real.” Para ele, todo conhecimento fundamenta-se na “cisão

do todo”, sendo uma oscilação dialética “entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro mediador é o método de investigação”.

A investigação, para Marx (1980, p.16), “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perseguir a conexão íntima que há entre elas.”

De acordo com Kosík (2011), o processo cognoscitivo significa “explicação dos fenômenos”. Para ele, a “realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento das suas fases, dos momentos do seu desenvolvimento.” (KOSÍK, 2011, p. 35) Embora o ponto de partida e o resultado do exame sejam formalmente idênticos (o que é fundamental, pois garante que o pensamento se mantenha no caminho correto), eles se diferenciam pelo seu conteúdo. Nesse processo,

o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSÍK, 2011, p.36)

O autor afirma que o todo é “imediatamente acessível ao homem”, porém de forma obscura, caótica. Para ele,

a ‘existência real’ e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são considerados conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente. (KOSÍK, 2011, p.14, grifos do autor)

Isso ocorre porque, ao estar no mundo, o indivíduo atua sobre a natureza e se relaciona socialmente com os demais homens, de maneira a atender os

próprios fins. No exercício da atividade prática, ele “cria suas próprias representações das coisas e elabora um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”. (KOSÍK, 2011, p.14) Contudo, a ‘*práxis* utilitária’ e o senso comum elaborados pelo indivíduo não permitem, segundo Kosík, a compreensão das coisas e da realidade, embora garantam-lhe as “condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las”. (KOSÍK, 2011, p.14)

De acordo com Kosík (2011, p. 15, grifos do autor), a regularidade, o imediatismo e a evidência dos fenômenos cotidianos proporcionam-lhes um “aspecto independente e natural”. O complexo desses fenômenos “constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*”. A este mundo pertencem os fenômenos externos (que estão à superfície dos processos essenciais); a *práxis* fetichizada dos homens (diferente da *práxis* crítica revolucionária humana); as representações comuns (projeções dos fenômenos externos na consciência humana); os objetos fixados (que parecem condições naturais e não produtos da atividade social).

Para Kosík (2011, p. 15-16),

o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] [Tal manifestação] revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. [...] A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. [...] [Por outro lado], os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência.

Kosík (2011, p. 17, grifos do autor) afirma que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta no fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.” Ele conclui que “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”.

Para conhecer alguma coisa, segundo o autor, é necessário conhecê-la a estrutura, decorrendo isso da decomposição do todo. Kosík (2011, p. 18, grifos do autor) afirma que “o ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm

o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.” Portanto, “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato”. (KOSÍK, 2011, p. 36)

Segundo Kosík (2011, p.36),

o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível.

Dessa forma, o processo exige que se parta do fenômeno para a essência e que dela se retorne ao fenômeno. Nesse processo, segundo Kosík (2011, p 50), há correlações em espiral em que “todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente.” Para o autor,

a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se *cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSÍK, 2011, p.50, grifos do autor)

Kosík (2011, p. 43) ressalta ainda que a totalidade concreta não se refere a uma somatória de fatos, mas sim a um “todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação”. Um fenômeno social, quando compreendido como um momento do todo, denomina-se fato histórico. Tanto os fatos somente têm sentido quando referidos ao todo, como o todo se torna vazio e abstrato quando não são diferenciados os momentos. Disso decorre que cada fato “na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado *objetivo* dos fatos consiste na

riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade.” (KOSÍK, 2011, p.54)

Devemos considerar também, de acordo com Kosík (2011, p. 63), duas outras características fundamentais do conceito de totalidade: a “dimensão genético-dinâmica (criação do todo e a unidade das contradições) e a sua dimensão ‘vertical’, que é dialética de fenômeno e essência.”

De acordo com Kosík, descobrir a natureza da realidade social (sua concreticidade), no materialismo dialético, supõe reconhecer a unidade dialética de base e superestrutura e o homem como “sujeito objetivo, histórico-social”.

O objeto de estudo delimitado, ou seja, a “gestão de um Centro de Educação Unificado (CEU) da cidade de São Paulo”, foi compreendido no âmbito dessa pesquisa como um fenômeno social.

Ao considerarmos a teoria materialista, se o fenômeno indica a essência, podemos inferir que a gestão de um CEU tem como essência a gestão da educação no Estado capitalista formalmente democrático. A gestão democrática, como ideal a ser perseguido, aparece no campo das disputas das classes sociais, como projeto político favorável às classes populares.

Na medida em que no debate sobre gestão está em pauta a definição sobre os fins e os meios para que se tente alcançar tais fins, compreender a finalidade do CEU é central para a compreensão do fenômeno. Por isso, foi necessário compreender a proposição dos intelectuais acerca do projeto no momento de sua criação, pois representava uma possibilidade de mudança no cenário da educação na cidade de São Paulo. Por ser a educação parte da superestrutura, a disputa ideológica em torno de uma concepção de educação a ser oferecida pelo poder público às classes populares necessariamente precisou ser parte da reflexão.

Seria impossível compreender o fenômeno sem referi-lo ao seu contexto histórico, bem como ao contexto da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

A complexidade do objeto indicava ainda a necessidade da realização de um estudo de caráter qualitativo.

2.3 A pesquisa qualitativa no presente estudo

A pesquisa foi efetivada, portanto, por meio de investigação de caráter qualitativo, fundamentada no estudo teórico e na pesquisa de dados empíricos.

O foco da pesquisa centrou-se na análise da gestão de um Centro Educacional Unificado (CEU) da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

A pesquisa documental, envolvendo a legislação e a produção de documentos sobre o CEU, escritos tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pelas instituições contratadas pela administração municipal e os teóricos a elas vinculados, abrangeu o período de 2003 a 2013.

A pesquisa de campo ocorreu no período de agosto de 2012 a agosto de 2013. Nesse período aconteceram as observações de reuniões do Colegiado de Integração (CI) e do Conselho Gestor (CG) e as entrevistas com parte de seus integrantes, além da observação de uma reunião da Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU (APMSUAC). Ressalta-se que entre as reuniões do Conselho Gestor, duas ocorreram conjuntamente com a Comissão de Esportes.

A distinção entre os períodos dos dados de campo e dos documentos produzidos pela administração foi definida considerando a mudança governamental ocorrida ao final de 2012, pois não seria possível analisar qualquer ação ou mudança instituída por uma administração com base apenas nos primeiros meses de governo.

De forma sintética, norteou esta pesquisa o conceito de gestão democrática. Entendemos que tal conceito envolve o destino dos recursos materiais e econômicos e a organização do trabalho em uma instituição educacional visando fins decididos coletivamente com base no princípio de bem comum. Este princípio norteou o nosso olhar, pois medidas definidas por uma comunidade que ferissem a dignidade humana ou os princípios constitucionais não poderiam ser consideradas

democráticas. Interessaram-nos também os processos de decisão para a elaboração e a implementação de um projeto educacional. No tocante aos recursos, limitamo-nos ao reconhecimento das condições materiais existentes para o funcionamento de um CEU e as dificuldades e possibilidades inerentes, na medida em que não há processo decisório desconsiderando tais bases.

O Regimento Padrão dos CEUs (Portaria 4672/06 – SME) definiu que a gestão de um CEU é efetuada através de dois órgãos colegiados: o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. O primeiro com funções consultivas e deliberativas e o segundo com o dever de organizar e implementar as decisões do primeiro. As reuniões de ambos colegiados devem ocorrer mensalmente (a partir de alteração ocorrida com a Lei 14.662/08 para o Conselho Gestor, pois a Portaria previa apenas três reuniões ordinárias no semestre).

A composição do Conselho Gestor (Lei 14.662/2008, regulamentada pelo Decreto 50.738/2009) inclui diversos membros pré-determinados na legislação: o gestor (membro nato, “nomeado pelo Executivo municipal, conforme proposta do Secretário Municipal de Educação” – artigo 13, da Portaria 4672/06) e os diretores das unidades escolares que compõem um CEU (Centro de Educação Infantil – CEI, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF), que podem ser representados por outros membros da direção das instituições escolares. Além destes membros, há representantes dos outros três núcleos que compõem o CEU (educação, cultura e esporte), que são escolhidos entre os integrantes dessas equipes. A legislação determina que os demais membros (representantes de pais e alunos das escolas, demais usuários do CEU, bem como representantes de instituições do entorno) sejam escolhidos mediante processo eleitoral. O Colegiado de Integração é composto por todos os membros previamente determinados pela legislação e que compõem o Conselho Gestor: gestor, diretores de escola e representantes dos referidos núcleos, além do representante do telecentro e do representante da biblioteca.

Há, portanto, uma complexidade do processo democrático prescrito legalmente para a gestão de um CEU. O reconhecimento dessa complexidade nos

indicou a necessidade de realizar um estudo de caso, para que se pudesse observar e posteriormente analisar o funcionamento das referidas instâncias decisórias.

A pesquisa qualitativa foi escolhida para a realização de tal estudo, na medida em que nos permitiria a compreensão das inúmeras e simultâneas variáveis relacionadas ao objeto de pesquisa. A presença da pesquisadora no ambiente em que ocorre o fenômeno a ser estudado, a organização dos dados de maneira descritiva, a preocupação com o processo no sentido de verificar como as relações humanas se estabelecem, o considerar a compreensão expressa pelos participantes sobre as coisas e situações, a elaboração da análise a partir dos dados da realidade estudada em processo indutivo são características da pesquisa qualitativa elencadas por Ludke e André (1986), características que foram essenciais ao nosso propósito.

A pesquisa definiu-se como estudo de caso, porque dentro do universo da pesquisa qualitativa possui as características metodológicas mais adequadas à compreensão do objeto delimitado nesse trabalho, ao possibilitar o estudo em profundidade.

Tal escolha ocorreu em decorrência de uma característica essencial do estudo de caso convencional elencada Pires (2010, p.181, grifos do autor), que é o “universo de análise fechado (com contornos físicos ‘naturalmente determinados’). Ele toma a forma de um sistema integrado (*bounded system*).” Os contornos físicos mencionados referem-se ao fato de haver uma “unidade **natural** (mais que conceitual)”, como é a instituição educacional – CEU. Para o autor, essa delimitação permite a compreensão sobre o conjunto, pois o tamanho do universo de análise é um aspecto importante a ser considerado “em razão dos efeitos que produz sobre o tipo e a escala de observação do analista.” (PIRES, 2010, p. 182)

Segundo Pires (2010, p. 182), a escala de observação é aspecto fundamental a ser considerado em uma pesquisa, porque “quanto maior a unidade, mais a observação é realizada à distância, abstrata e incompleta; inversamente, quanto mais a unidade é restrita, mais se pode afirmar ter feito uma análise em profundidade, de perto e completa”.

A noção de completude não se refere a uma descrição total da realidade, mas “quer simplesmente dizer que o pesquisador está numa situação na qual ele pode afirmar ter observado de perto o conjunto de seu universo de análise”. (PIRES, 2010, p. 182)

É importante observar que, como Deslauriers e Kèrisit (2010, p. 134) enfatizam, o objeto da pesquisa qualitativa “(...) se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação com os dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferente de uma abordagem que seria hipotético-dedutiva.” Embora a literatura científica seja importante, “o pesquisador qualitativo hesita em confiar nela total e cegamente, pois a experiência mostra que [...] pode permanecer surpreendentemente muda sobre assuntos, contudo, evidentes.” (DESLAURIERS E KÈRISIT, 2010, p. 135)

A realidade local é parte de um contexto histórico e com ele mantém um rico diálogo em um processo de múltiplas determinações. Isso significa dizer que o estudo considerou não apenas as relações internas da realidade local estudada, mas também as dinâmicas instituídas com a sociedade e com o poder público. Ao pesquisarmos uma situação circunscrita foi preciso também considerar “os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado.” (ROCKWELL, 1989, p. 47).

Na discussão sobre a gestão democrática neste trabalho importou saber:

- 1) de que forma se articularam as duas instâncias (Conselho Gestor e Colegiado de Integração) e de que forma suas decisões remeteram aos Conselhos de Escola de cada unidade escolar;
- 2) como aconteceram as participações dos representantes dos diversos segmentos;
- 3) quais assuntos foram colocados em pauta para discussão e deliberação.
- 4) os processos de implementação das decisões dos colegiados.

Isso significou observar:

- a) O papel desempenhado pelo gestor do CEU, pelos representantes dos núcleos e pelos diretores das unidades escolares (membros determinados pela legislação);
- b) as formas de exercício da representação dos demais membros (membros eleitos);
- c) a articulação entre as ações, os encaminhamentos e as deliberações do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração;
- d) a participação dos membros da comunidade interna e externa, enfatizando as diferenças entre a participação estudantil e a dos adultos.
- e) As orientações e a normatização legal da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo.

O local da pesquisa foi definido a partir dos seguintes critérios: presença da população nas atividades desenvolvidas no CEU, participação no Conselho Gestor de alunos, de membros e lideranças da comunidade, atuação do gestor no sentido de fortalecer as instâncias decisórias.

É importante dizer que na bibliografia inicialmente consultada sobre os CEUs não se encontrou indícios de participação da comunidade. Em conversa informal com diferentes supervisores da rede municipal, com gestores da região Oeste do município também não surgiram indicações de um local que atendesse aos requisitos da pesquisa.

Na tentativa de obter mais dados, durante o primeiro semestre de 2011 visitamos a Sala CEU, que é o local da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo planejamento, organização e implementação das políticas municipais para os CEUs da cidade. Duas pessoas foram indagadas sobre a

participação popular no CEU: a responsável pelo Setor Cultural, Renata², e o Assistente Técnico Luís, que naquele momento respondia pelo setor.

A primeira entrevistada disse que desconhecia os aspectos referentes à gestão do CEU e o segundo indicou dois locais que talvez interessassem à pesquisa: um CEU recomendado estava localizado na Zona Norte de São Paulo e o outro, na Zona leste.

O primeiro foi indicado porque, segundo Luís, a comunidade, através de contato com vereadores locais, conseguiu “tirar” o gestor nomeado pela administração Kassab. Em seu relato, houve referência à ação de assessores de vereadores de forma a solicitar a funcionários de SME a mudança de gestor. Parecia tratar-se de uma disputa pela nomeação de cargos entre os vereadores locais. Em contato com o gestor exonerado desse CEU da zona Norte de São Paulo aprofundou-se essa impressão e a pesquisa nesse CEU foi descartada.

O segundo CEU indicado foi sugerido porque, segundo Luís, havia uma presença maciça da comunidade, que estava bastante articulada com o gestor que havia sido eleito no governo de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores, 2001 – 2004). Com a eleição de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira, 2005 – 2006), este gestor foi substituído justamente por ter essa forte ligação com a comunidade. Contudo, a gestora atual era de sua equipe e tentou manter aquele vínculo. Esse CEU, por causa do vínculo estreito com a comunidade, segundo Luís, instituiu atividades com a comunidade que contrariavam as orientações de SME.

Uma pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), que estuda a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e que trabalhou nessa mesma rede na Zona Leste, também indicou o segundo CEU referido, denominado CEU Santa Terezinha³. Em seu relato emergiram dados que consideramos fundamentais e que nos levaram a decidir por efetuar a pesquisa nesse CEU: ela relatou a presença expressiva da comunidade nas atividades oferecidas pelo

² Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos informantes.

³ Os nomes das localidades também foram alterados para resguardar o anonimato das fontes.

CEU ainda em 2011 e no processo de escolha do primeiro gestor (que foi eleitoral, diferentemente da escolha dos demais gestores, nomeados pela administração municipal); a presença em 2011 de uma gestora que atuou como supervisora no processo de implementação do CEU e que era articulada à comunidade; a existência de comissões temáticas organizadas pela comunidade.

A comunidade do CEU Santa Terezinha é marcada por uma história de lutas sociais. Muitos moradores participaram da ocupação da região ocorrida no período de governo de Luiza Erundina de Souza (PT – 1989-1992). O movimento social, com grande participação feminina, conquistou, além da área para moradia da população, escolas e creches, unidades para atendimento de saúde, serviços como iluminação, água encanada, entre outros. Naquele contexto, a construção do CEU foi entendida também como uma conquista dessa comunidade. Alguns líderes comunitários, que participaram do processo de implementação, permaneceram atuando no Conselho Gestor do CEU, o que se observou até o final da pesquisa.

Os contatos iniciais com a gestora do CEU e as observações prévias à pesquisa confirmaram a presença da comunidade nas diversas atividades do CEU Santa Terezinha. A constatação da existência de comissões temáticas foi entendida como um dado importante para a pesquisa, que sequer havia sido cogitado no projeto inicial de pesquisa. Igualmente importante foi o transparecer, durante os contatos com a gestora, sua preocupação em fortalecer esses espaços coletivos e a atuação da comunidade no CEU.

Os dados referentes à participação da comunidade e a existência de um gestor preocupado em ampliar tal participação eram centrais aos critérios de escolha elencados no projeto de pesquisa, por isso decidimos pela pesquisa de campo no CEU Santa Terezinha.

2.3.1 A pesquisa de campo

A observação foi um importante procedimento de nossa pesquisa qualitativa. O foco da observação no presente estudo esteve nas reuniões do

Conselho Gestor e no Colegiado de Integração. Duas reuniões do CG que ocorreram juntamente com a da Comissão de Esportes também foram acompanhadas.

O processo de observação considerou cinco elementos principais, de acordo com Jaccoud e Mayer (2010), a partir das ideias de M. Angers: a) descrição do ambiente; b) descrição dos participantes (aspectos objetivos relacionados à identificação do sujeito e aspectos subjetivos); c) descrição da finalidade individual da participação; d) descrição dos eventos, das ações individuais e interações no grupo; e) descrição da frequência e duração dos atos repetitivos. Ao item “d” desse esquema foi necessário acrescentar as interações entre os grupos do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração.

Embora haja a preocupação com atos que se repetem, os autores acima consideram que “os acontecimentos atípicos podem igualmente enriquecer a compreensão que o pesquisador pode ter do meio pesquisado” (JACCOUD E MAYER, 2010, p.273), o que foi também considerado em nossa pesquisa de campo.

De acordo com a legislação sobre o CEU, o processo eleitoral para escolha dos membros do Conselho Gestor deve ocorrer de dois em dois anos, devendo se realizar até o final de maio. No caso do CEU Santa Terezinha tal processo deveria ter ocorrido em 2013 e esperava-se observá-lo. Contudo, o processo não ocorreu por dois motivos: a) a gestora considerou errado conduzir o processo, pois outro gestor já havia sido escolhido pela administração municipal e ela aguardava apenas sua exoneração e concomitante nomeação de seu sucessor; b) quando finalmente a substituição ocorreu, o novo gestor informou que a administração municipal solicitou que o processo fosse adiado para 2014, de forma a se unificar todos os processos eleitorais dos CEUs da cidade de São Paulo. Os únicos dados disponíveis, portanto, sobre o processo eleitoral derivaram das entrevistas e foram complementados pelos registros oficiais em atas.

Por se tratar de um Centro Educacional Unificado, a organização das atividades segue o calendário instituído pela Secretaria Municipal de Educação. Anualmente, portanto, determinam-se períodos de planejamento, implementação de atividades e avaliação. Considerando essa organização anual, para compreender a

gestão do projeto educacional em suas diferentes fases, foi fundamental que a observação das reuniões ocorresse ao longo de um ano.

As descrições dos participantes e de suas participações registrados no caderno de campo enfatizaram características relacionadas à gestão democrática: respeito aos direitos humanos e do cidadão, envolvimento e compromisso com o projeto coletivo, exercício de liderança e articulação com o grupo representado (considerando as formas de representação).

As anotações foram feitas no próprio momento da observação no caderno de campo e revisadas posteriormente, normalmente no mesmo dia, facilitando a memória sobre os mesmos. Após os relatos, também foram registradas as dúvidas surgidas no momento da revisão do registro. Essas dúvidas foram discutidas com os gestores antes das reuniões ou com os membros dos conselhos durante as entrevistas.

No caderno de campo registraram-se todos os eventos observados, a cada situação de pesquisa, contendo tanto as informações objetivas (como local, data, contexto, nome das pessoas presentes, pauta da reunião/entrevista), como as impressões gerais, reflexões suscitadas momentaneamente à pesquisadora, caracterizações das pessoas. Enfim os relatos descreveram a situação de pesquisa.

Também, como o proposto por Queiroz (1991, p. 64), foram registradas algumas “observações a respeito da aplicação da técnica, todas as vezes que esta foi posta em prática, suas facilidades e dificuldades, seus aspectos positivos, satisfatórios, negativos.” Tais reflexões foram fundamentais para aprimorar o olhar da pesquisadora, para inclusive retomar questões que ficaram “embotadas” pela usualidade de certas condições e que com o decorrer da pesquisa pareciam se “naturalizar”.

Além do processo de observação das reuniões dos diferentes colegiados, foi importante complementar as informações através de entrevistas com os membros do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração.

Considerando as ideias de Queiroz (1991, p. 83), acerca do fato de que os estereótipos existentes na sociedade influenciam as relações entre o pesquisador e o entrevistado e que imagens sobre a juventude, a condição feminina ou masculina entre outras marcam as relações, o que a autora denomina “fonte de desvios” e que tais elementos são minimizados na entrevista ao se estabelecer um vínculo de confiança entre as partes, decidimos pela realização das entrevistas no segundo semestre de nossa pesquisa de campo, quando os membros das duas instâncias estavam familiarizados com a minha presença e não mais se sentiam incomodados com o que eu escrevia no caderno de campo ou com minhas indagações. As entrevistas ocorreram, portanto, entre maio e agosto de 2013.

A realização das entrevistas em um segundo momento também foi importante porque observamos quem eram de fato as pessoas que frequentavam as reuniões, fator decisivo para determinar quem seria entrevistado. Considerou-se o mínimo de 75% de frequência às reuniões no ano de 2012 para a escolha de um membro para a entrevista. Os membros natos do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração (gestor, coordenadores dos núcleos de esporte, educação e cultura, diretores – ou representante por ele designado – das unidades escolares) foram contemplados nas entrevistas, bem como dois representantes de pais (um pai com dois filhos na EMEF e uma mãe, também funcionária do CEI, que tem filhos na EMEI e na EMEF), dois representantes discentes. A exceção dos membros natos é a representante do Núcleo de Cultura que foi exonerada à época das entrevistas: não foi possível encontrá-la através dos contatos fornecidos (endereço eletrônico, números de telefone). É importante frisar também que não há representante de instituições do entorno no Conselho Gestor do CEU Santa Terezinha. Considerando a participação do líder da segurança e da encarregada da limpeza nas reuniões do Colegiado de Integração, embora não previstas na legislação, tais pessoas foram também entrevistadas. Também entrevistamos o primeiro gestor do CEU, que é professor da EMEF e desejou fazer parte da pesquisa. Totalizaram-se dezesseis entrevistas, sendo que onze foram realizadas com funcionários e cinco com representantes da comunidade.

Ressaltamos que na apresentação do projeto de pesquisa no Conselho Gestor e no Colegiado de Integração, bem como durante as entrevistas, informamos a todos que a identidade das pessoas e dos locais seria mantida em sigilo.

As entrevistas iniciaram invariavelmente pelas respostas à ficha de identificação do informante contendo os dados pessoais, ou seja, nome, sexo, naturalidade e nacionalidade, idade, estado civil, cor, nível de instrução, religião, ocupação atual, consistindo em “dados objetivos, isto é, que não dependem das opiniões e modos de pensar dos pesquisadores e dos informantes.” (QUEIROZ, 1991, p. 63).

Essas informações básicas solicitadas a todos os entrevistados estão consolidadas no quadro adiante:

Quadro de entrevistados

Nome	Idade	Naturalidade	Cor	Religião	Estado civil	Locais de participação	Ocupação	Formação
Marina	49	São Paulo - SP	Sem resposta	Sem resposta	Casada	Conselho Gestor e Colegiado de Integração (2012) e APMSUAC	Gestora do CEU (2012) e Coordenadora de Projetos no Núcleo de Ação Educacional (2013)	Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e em Educação Infantil e Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar
Francisco	53	São Paulo - SP	Branco	Católico	Casado	Conselho Gestor Colegiado de Integração Militante do Partido dos Trabalhadores APMSUAC	Professor de Geografia no município e em escola estadual / Gestor do CEU	Superior em Pedagogia e Geografia
André	51	Minas Gerais - MG	Negro	Sem religião	Separado	Militante do Partido dos Trabalhadores	Professor de Matemática em EJA; primeiro Gestor do CEU Santa Terezinha	Graduação em Matemática
Samanta	43	São Paulo - SP	Branca	Cristã	Divorciada	Colegiado de Integração	Assistente de Diretor de Escola	Graduação em Pedagogia e Letras e Pós-graduação em psicopedagogia
Ulisses	45	Senador Pompeu - CE	Branco	Sem religião	Casado	Colegiado de Integração	Professor de História em EJA no CEU e	Graduação em História e Pedagogia Pós – graduação latu

							Diretor de Escola (EMEI)	senso em Ciências Sociais e em Direito Educacional
Alda	36	São Paulo - SP	Negra	Católica	Casada	Colegiado de Integração	Professora de Geografia em EJA (na EMEF do CEU) e Assistente de Diretor de Escola na EMEI	Curso Normal no Magistério Pós-graduação em Gestão Escolar Graduação em Geografia e Ciências Sociais
Lídia	35	Santo André - SP	Branca	Espírita	Divorciada	Colegiado de Integração	Diretor de Escola no CEI	Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Gestão Escolar
Dona Miriam	54	Miguelópolis - SP	Negra	Católica	Separada	Colegiado de Integração e Conselho Gestor	Encarregada da limpeza	7º ano do Ensino Fundamental
João	35	Campo Formoso - Ba	Negro	Católico	Solteiro	Colegiado de Integração e Conselho Gestor	Líder da vigilância	Ensino Médio - Magistério
Cora	34	São Paulo - SP	Negra	Cristã	Solteira	Colegiado de Integração	Coordenadora de Educação (2012) / Professora do Ensino Fundamental I (SME)	Superior Completo - Pedagogia Pós-graduação em Educação
César	47	São Paulo - SP	Moreno	Católico	Casado	Conselho Gestor e Presidente da Comissão de Esportes	Técnico em Informática	Ensino Médio
Bernardo	53	Araraquara - SP	Moreno	Católico	Solteiro	Presidente do Conselho Gestor	Aposentado do Serviço Militar	Ensino Médio
Gustavo	13	São Paulo - SP	Moreno	Evangélico	Solteiro	Grêmio Estudantil	Estudante	8º ano do Ensino Fundamental
Eliane	14	São Paulo - SP	Não sabe	Evangélica	Solteira	Grêmio Estudantil	Estudante	9º ano do Ensino Fundamental
Paulo	35	São Paulo - SP	Pardo	Espírita	Casado	Colegiado de Integração e Conselho Gestor	Coordenador de Núcleo de Esporte e Lazer (2012) e Empresário (2013)	Graduado em Educação Física e Pós-graduação na área de Educação Física
Rute	31	São Paulo - SP	Negra	Evangélica	Solteira	Conselho Gestor	Auxiliar Técnica de Educação no CEI	Ensino Médio

Quadro 1 – Quadro de entrevistados.

Fonte: a autora, de acordo com os dados fornecidos pelos entrevistados na ficha de identificação.

As entrevistas eram semiestruturadas, ou seja, havia um roteiro a seguir, mas esperava-se que as pessoas pudessem expressar-se com maior liberdade. O roteiro foi importante a esta pesquisa, pois algumas questões sobre a forma de elaboração das pautas, organização das reuniões (datas e horários, sequência de assuntos em discussão, registros em atas), decisões sobre os encaminhamentos e execução dos mesmos, o papel dos diferentes membros representativos dos segmentos, o exercício da representação e a relação entre os dois colegiados necessariamente precisavam ser percebidas a partir da condição de cada membro. A diversidade do olhar proveniente das posições ocupadas pelas pessoas nos colegiados (algumas postas pela própria legislação: comunidade interna/externa, adulto/adolescente, membro nato e eleito) eram fundamentais à reflexão proposta. Além disso, esperava-se que as pessoas pudessem falar sobre a sua participação nos colegiados, suas expectativas, frustrações, objetivos, bem como suas avaliações sobre o que ocorria nos espaços da gestão do CEU.

Nesse tipo de entrevista, segundo Queiroz (1991, p. 59), há maior liberdade ao informante, embora o pesquisador tente trazer o informante “novamente aos problemas todas as vezes que percebe uma divagação para rumos totalmente diversos”. Há a vantagem de “colher os dados desejados com [...] maior espontaneidade por parte do informante.”

De qualquer forma, alguns entrevistados sentiram-se “ameaçados” aparentemente pelo possível uso dos dados da pesquisa. No decorrer da pesquisa, essa situação de controle das informações por parte da entrevistadora suscitou respostas diferentes por parte dos entrevistados, na tentativa de ter também algum controle sobre as informações registradas: a gestora pareceu sentir-se melhor ao ouvir sua entrevista gravada e ficou ainda mais tranquila por receber uma cópia do arquivo digital; a Assistente de Diretor de Escola da EMEF, representante da direção no Colegiado de integração, recusou-se a ser gravada e acompanhou o registro de suas falas em meu caderno de campo: ela falava lentamente e eu ia registrando literalmente sua fala, num processo bem mais lento de entrevista.

O processo de entrevista pareceu, por outro lado, ser motivo de privilégio para os membros da comunidade: a vice-presidente, que somente compareceu na reunião de agosto de 2013, ficou muito incomodada por não ter sido entrevistada e solicitou responder as questões via *e-mail*. Também o primeiro gestor do CEU procurou-me para ser entrevistado. De alguma forma, a entrevista parece ter sido compreendida pela comunidade como uma possibilidade de se tornar visível, de fazer com que suas vozes fossem ouvidas, que ressoassem para além da comunidade.

Os diálogos foram gravados em sua maioria e o resultado da gravação foi transcrito pela própria pesquisadora, embora somente tenha sido transcrito aquilo que tivesse interesse à pesquisa. Esse processo de transcrição foi fundamental, primeiro, por garantir a fidelidade na transcrição e os interesses da pesquisa. Depois, porque o processo reavivou a memória sobre os diálogos e permitiu a percepção de aspectos não percebidos anteriormente. Favoreceu, portanto, a reflexão, não somente pelo reavivar da memória, mas também por haver um distanciamento da experiência, tanto temporal quanto emocional.

Além do relato da Assistente de Diretor de Escola da EMEF, o relato da Coordenadora do Núcleo de Educação também não foi gravado. Ela exonerou-se no último dia de dezembro de 2012 do cargo, retornando ao trabalho em sala de aula em 2013. Em decorrência dos horários de trabalho e diversos outros compromissos, alegou não poder marcar um encontro para ser efetuada a entrevista. Mas comprometeu-se a responder as perguntas através de correio eletrônico. Dessa forma, enviei as perguntas que faria pessoalmente e ela postou as respostas. Tal forma de entrevista mostrou-se menos proveitosa, pois as respostas lacônicas não acrescentaram muitas informações às dos demais membros.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, os gestores nos forneceram pautas, cópia de atas de reuniões do CG e do CI, folhetos informativos distribuídos durante as reuniões ou referentes às atividades em divulgação, reproduções de Projetos Educacionais do CEU Santa Terezinha. Esses documentos escritos, além da legislação referente à gestão de um CEU compuseram nossas fontes primárias de pesquisa, além dos dados produzidos durante a pesquisa de campo.

Há ainda, entre as fontes primárias, os documentos produzidos pelo grupo pesquisado nesse estudo de caso e aqueles que orientaram legalmente todos os CEUs, além dos que trataram do processo de implantação dos CEUs e das discussões iniciais sobre o formato inicial de gestão para os CEUs.

A maioria dos documentos produzidos no governo de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores – PT, de 2001 a 2004) e no início do governo de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, 2005-2006) foi obtida na Memória Técnica Documental, local da Secretaria Municipal de Educação (SME) em que ficam arquivados os documentos técnicos e pedagógicos produzidos no âmbito dessa secretaria. Embora os documentos estejam catalogados e seja possível selecioná-los pelo título através do sítio de SME na *internet*, durante a retirada deles naquele órgão público posteriormente, percebeu-se o arquivamento de séries incompletas. Outros documentos foram cedidos pelo Professor Doutor Roberto da Silva, membro do Instituto Paulo Freire, de seus arquivos pessoais.

Nota-se que as fontes documentais têm em comum o fato de serem originadas, em grande parte, em órgãos públicos. Porém, enquanto a legislação é de acesso público irrestrito, facilmente encontrada pela *internet*, o acesso às fontes produzidas por instâncias centrais de SME já sofreu uma restrição decorrente das condições de arquivamento e da provável seleção acerca do que foi arquivado.

É preciso ainda dizer que o acesso à documentação produzida no âmbito do CEU Santa Terezinha dependeu da boa vontade dos gestores. Durante a pesquisa, todos os documentos solicitados foram prontamente colocados à disposição da pesquisadora. Na maioria das vezes, providenciaram-se cópias dos documentos colados nos livros oficiais ou impressão dos documentos salvos nos arquivos digitais, como o Projeto Educacional de 2012. As convocações dos membros do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração eram enviadas por *e-mail* a todos, inclusive para a pesquisadora a partir de certo momento da pesquisa, quase ao final de 2012. Em todas as reuniões, documentos, convites, informes, entre outros, eram entregues a todos os presentes. Enfim, o acesso às informações escritas naquele CEU estava aberto a todos, não havendo qualquer impedimento à pesquisa.

A indagação de Cellard (2010, p. 296) sobre o documento escrito pareceu ser bastante pertinente no caso das atas do CEU Santa Terezinha: “o autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população?” O contraponto desses documentos escritos com os dados registrados no caderno de campo e também com os obtidos nas entrevistas evidenciou o quanto essas atas calaram: os conflitos não apareceram, a não ser como pauta futura, ou seja, quando as decisões foram postergadas. A frustração dos membros da comunidade com decisões fundamentadas na lei, nas normatizações, desconsiderando a história e as condições sociais e econômicas dos usuários do CEU também não foram devidamente registradas nas atas.

É preciso dizer, portanto, que as atas das reuniões foram utilizadas apenas para confirmar dados objetivos que se fizeram necessários durante o processo de análise dos dados. Porém, na maioria das vezes, por registrar apenas as deliberações dos grupos, excluindo as divergências de opiniões e as contendas entre os integrantes do grupo, as observações do caderno de campo e os dados das entrevistas mostraram-se mais relevantes.

2.3.2 Análise dos dados

A análise dos dados considerou o contexto social, a identidade dos informantes, a relação dos informantes com a situação pesquisada, buscou a compreensão do que os informantes verbalizavam com o devido entendimento do uso das palavras e o sentido dado a elas naquele contexto, pois são aspectos de extrema relevância para a compreensão dos dados produzidos através da observação e das entrevistas. A análise considerou ainda o papel da própria pesquisadora na produção dos mesmos.

O processo de análise envolveu ainda a organização de todos dados coletados na pesquisa de campo (provenientes das fontes escritas e não escritas), de maneira a perceber os diferentes aspectos de um contexto, mantendo-se a relação

entre eles. A partir disso, foi possível identificar tendências e padrões relevantes existentes.

É importante ressaltar que esse processo ocorreu no confronto dos dados coletados com a teoria existente, pois os dados foram pensados a partir das categorias utilizadas na pesquisa.

Ludke e André (1986, p.46), mediante as ideias de Bogdan e Biklen, sugerem procedimentos de análise que percorrem todo o processo da pesquisa: “a) delimitação progressiva do foco de estudo; b) a formulação de questões analíticas; c) o aprofundamento da revisão de literatura; d) a listagem de ideias para diálogo com os sujeitos da pesquisa; e) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.”

De acordo com as autoras, às vezes os conceitos iniciais são suficientes à análise. Outras, faz-se necessário criar novas categorias ou modificar as categorias iniciais para conceitos mais abrangentes ou, ao contrário, subdividindo-os. Entretanto, as análises devem manter a relação dos elementos com o todo e procurar desvelar as mensagens implícitas, contraditórias ou ainda os temas silenciados no contexto estudado.

Na presente pesquisa, os dados referentes ao Conselho Gestor e ao Colegiado de Integração foram classificados inicialmente em três categorias: participação, representação e autonomia. Cada categoria foi subdividida da seguinte forma:

- a) participação: causa e finalidade da participação; quem decide; como se decide; quem e como se executa; exercício da liderança;
- b) representação: formato dos mandatos; como ser membro; problemas na representatividade; legitimidade e efetividade das decisões;
- c) autonomia: os assuntos tratados (e os não tratados) e a elaboração do Projeto Educacional; relação entre as unidades escolares, a gestão do CEU e a Secretaria Municipal de Educação; fluxo decisório; condições para a implementação do deliberado

localmente (as verbas, as condições materiais e a organização do trabalho).

Na medida em que a gestão local do CEU depende da relação estabelecida entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração e que nas escolas do CEU também funcionam os conselhos escolares, a articulação entre eles foi inserida na análise. O papel do gestor do CEU, responsável legal pelo equipamento, também foi considerado.

Entretanto, durante a pesquisa de campo, outros elementos, que extrapolavam essa categorização, emergiram e se mostraram importantes à análise. Eles foram agrupados como princípios políticos: direitos políticos; direitos sociais; direitos civis; laicidade do espaço público; público e privado; clientelismo.

Os dados da pesquisa de campo (descrições das reuniões e trechos transcritos das entrevistas) são apresentados ao leitor a partir das categorias. Dessa forma, espera-se que o estudo de caso favoreça uma aproximação do leitor, a partir de sua experiência, propiciando outras interpretações.

É importante ainda informar que a escolha desse CEU na Zona Leste atendeu os requisitos da pesquisa, de forma a trazer dados significativos para a reflexão sobre as possibilidades concretas de gestão democrática no âmbito dos CEUs. Os resultados desse estudo de caso possibilitaram o conhecimento de algo que é representativo de uma dada realidade, ou seja, a forma de gestão instituída nos CEUs da cidade São Paulo.

Embasados nas palavras de Robert E. Stake, para quem “a singularidade, ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral” (1983, p. 21), esperamos ter contribuído à ciência, ao estudar a gestão em uma instituição recentemente criada (2003) e que apesar de seguir a tradição escolar e se pautar pelos modelos dos conselhos instituídos na rede municipal, traz uma característica diferenciada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo ao se constituir por dois colegiados.

2.4 Apresentação do trabalho

A análise do Conselho Gestor (CG) e do Colegiado de Integração (CI) e da relação existente entre ambos tem como objetivo não somente compreender o funcionamento da gestão do CEU, mas principalmente questionar sobre a possível existência de uma gestão democrática.

A hipótese que norteou esta tese era a de que a gestão do CEU estivesse marcada por contradições e que o projeto educacional resultante tivesse aspectos também contraditórios. Ou seja, embora se trate da gestão de uma instituição do Estado capitalista, pertencente a uma rede hierarquizada e burocratizada, esperava-se que alguns conflitos estivessem expressos nos espaços colegiados, de forma a garantir minimamente a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como os interesses dos grupos sociais atendidos pelo CEU.

Para compreender os problemas atinentes à gestão do CEU, tornou-se fundamental discutir alguns conceitos. Por isso, o primeiro capítulo destina-se a pensar a relação existente entre o trabalho, a sociedade e a constituição do ser humano no capitalismo a partir do referencial teórico existente no campo do marxismo. Também foram discutidos aspectos da superestrutura (Estado, sociedade civil, sociedade política), na medida em que o nosso objeto de pesquisa está na área da educação. Nesse contexto, o conceito de hegemonia de Gramsci foi abordado, bem como o papel desempenhado pelos intelectuais no processo de dominação ou como agentes transformadores (a partir da possibilidade de criação e disseminação de visões alternativas de sociedade).

A reflexão sobre a democracia é apresentada também no primeiro capítulo, porque está referenciada nas questões sobre o Estado capitalista. Aspectos da democracia representativa são discutidos, bem como a relação do indivíduo com o Estado democrático, que ocorre mediada pela noção de cidadania. O papel da escola em um regime democrático, seus limites e suas contradições e as questões da participação da comunidade na gestão escolar são tratados ao final desse capítulo.

O segundo capítulo apresenta o projeto CEU, que nasceu fora da Secretaria Municipal de Educação. O projeto, apesar de ser também constituído por um CEI, uma EMEI e uma EMEF, tem como uma de suas características o oferecimento

de atividades culturais, esportivas e de lazer para um público não escolar. Advogado como um projeto educacional pelo governo petista, foi implantado na Secretaria Municipal de Educação e destinado às populações de bairros periféricos da cidade de São Paulo. Esses aspectos resultaram em questionamentos sobre o financiamento do projeto e sobre a oferta de escolas diferenciadas à população e repercutiram na ação governamental. Esse processo de elaboração e implementação no governo petista, bem como a orientação dada ao projeto nos governos municipais subsequentes são os assuntos tratados nesse capítulo. Na medida em que, na literatura sobre o tema, o projeto aparece também associado a propostas de educação integral, essa questão precisou ser apresentada. Embora a tese trate da gestão local do CEU, não há sentido discuti-la sem referenciá-la a um conceito de educação, a partir do qual são estabelecidas as finalidades.

O terceiro capítulo trata da gestão do CEU. Definir a forma de gestão do CEU foi um processo demorado, cuja definição legal somente se consubstanciou nos últimos dias do governo de Marta Suplicy. As propostas da Secretaria Municipal de Educação, da Fundação Instituto de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FIA/USP) e do Instituto Paulo Freire (IPF) são apresentadas e o resultado final, ou seja, o Regimento Padrão dos CEUs, é discutido no que tange ao tema do capítulo. Posteriormente, são apresentadas e analisadas as mudanças ocorridas na legislação municipal no tocante à gestão do CEU. Algumas questões referentes ao processo de eleição dos gestores e a formação de gestores proposta por SME durante o governo Marta Suplicy são apresentadas. Finalmente, apresentam-se algumas ideias acerca da importância da proposta de gestão democrática no CEU, bem como alguns elementos existentes na própria estrutura do CEU e que parecem se configurar como entraves à gestão democrática.

O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa de campo. Inicialmente são apresentadas as características principais do CEU estudado, bem como os elementos fundamentais de seu projeto educacional. Posteriormente, os dados referentes ao Colegiado de Integração e ao Conselho Gestor, organizados segundo as categorias de análise mencionadas anteriormente, são descritos. Também

os dados referentes à relação existente entre o CI e o CG e os demais conselhos escolares são apresentados.

O último capítulo sintetiza a análise dos dados e apresenta as conclusões sobre as possibilidades e os limites existentes à gestão democrática, considerando a relação existente entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração no contexto da Secretaria Municipal de Educação.

Parte I

3. Sociedade, Estado e gestão democrática

Para poder dimensionar a gestão de um Centro Educacional Unificado – CEU, que pertence à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, faz-se necessário entender a sociedade em que ele é criado, como é o Estado em que essa instituição se insere e qual o papel da educação estatal nesse contexto. Tal discussão se fundamenta na reflexão sobre a constituição do sujeito no âmbito do materialismo dialético.

3.1 Humanização e desumanização

O processo de produção do ser humano, no âmbito da teoria de Karl Marx (1980), se vincula diretamente a uma concepção de trabalho em geral, ou seja, ao trabalho entendido como atividade adequada a um fim. No entanto, o trabalho, em cada modo de produção, possui características específicas. No capitalismo, a relação do trabalho com o processo de constituição do sujeito precisa ser percebida com maior acuidade, pois se torna fonte de alienação do sujeito ao subverter características essenciais do trabalho em geral.

A partir da leitura de Marx, entende-se que:

No processo de trabalho, o homem transforma a natureza junto com os outros homens. O homem é um ser radicalmente social e só se produz na coletividade. Não pode produzir-se diretamente, mas apenas indiretamente, na medida em que compartilha os produtos do trabalho de outros seres humanos por meio da divisão social do trabalho. Até mesmo o trabalho individual, particular, é produto das construções humanas anteriores. As transformações produzidas na natureza pelo homem são sempre mediadas pela coletividade, por meio da linguagem, dos instrumentos e das relações sociais. (ASBAHR; SANCHES, 2006, p. 59)

Entre as características fundamentais do trabalho estão a capacidade humana de eleger os objetivos, a existência e a disponibilidade de meios para implementar as ações necessárias, o controle do processo de produção e o usufruto do

produto do trabalho. Quando essas características se dissociam e os trabalhadores deixam de planejar e de usufruir do produto de seus trabalhos, bem como são expropriados dos meios de produção, como ocorre no capitalismo, o trabalho deixa de ser fator de libertação.

Nos primórdios do capitalismo, não houve alteração na forma de produção, porém os meios de produzir concentraram-se nas mãos dos capitalistas. A força de trabalho transformou-se em mercadoria a ser “comprada” por certo tempo. Isso significou ao trabalhador que o fruto de seu trabalho não mais lhe pertenceria, mas ao capitalista, que o empregou. Nessa forma social de produzir, segundo Marx, ocorre uma subordinação do trabalho ao capital, ou seja, o trabalho submete-se formalmente ao capital.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalhador perdeu também o conhecimento do processo de produção: 1) a divisão pormenorizada do trabalho, com o parcelamento de cada ação necessária para a produção atribuindo-se a trabalhadores diferentes cada parcela, significou que o conhecimento do processo foi retirado do trabalhador; 2) o desenvolvimento de máquinas especializadas a cada etapa do processo produtivo favoreceu a incorporação do conhecimento ao capital, ampliando a submissão do trabalhador, pois o maquinário passou a determinar o trabalho.

Nas palavras de Paro (2012, p.70), ocorre a “inversão na relação homem/natureza: em lugar de o instrumental de trabalho servir de mediação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, é o trabalhador que se torna mediador entre o instrumental de trabalho e a natureza.”

Em resumo, no capitalismo, desde o princípio, o trabalho está formalmente subsumido ao capital. No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas, ocorre a subsunção real do trabalho ao capital.

A subordinação formal e real do trabalho ao capital produz, portanto, desumanização. Em outras palavras, o ser humano é violentado em algo essencial, pois

o trabalho torna-se fonte de alienação ao submeter-se ao capital. Contudo, não há perda de suas qualidades inerentes de ser humano.

O ser humano, nas palavras de Kosík (2011, p.247), “é sujeito de conhecimento, é sujeito de vida e de ação. No coerente aperfeiçoamento desse traçado o mundo se apresenta como projeto do homem: o mundo está aqui só enquanto o homem existe”. O homem habita a história e a natureza simultaneamente: “como ser histórico e, portanto social, ele humaniza a natureza”, porém, a reconhece como “condição e pressuposto da humanização”. Embora a natureza exista independentemente do ser humano, o seu conhecimento e domínio é condicionado socialmente e, portanto, varia ao longo da história.

Para esse autor, o ser humano, “com a sua existência – que é a *práxis* –, tem a capacidade de superar a própria subjetividade e de conhecer as coisas como realmente são.” (KOSIK, 2011, p. 249)

De acordo com o autor,

no conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser* humano. A *práxis é a esfera do ser humano*. [...] Na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade humano-social e, que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, p. 221-222, grifos do autor)

Kosík (2011, p. 227) afirma que a “reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como *um* dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a *criação* da realidade humano-social.” (grifos do autor)

A isso equivale dizer que a *práxis*, “modo específico do ser do homem”, determina-o em sua totalidade. A *práxis* ainda, segundo o autor, tem como dimensão a criação de uma realidade que se torna existente de forma independente à do homem.

O autor também ressalta que a *práxis* compreende dois momentos: o *laborativo* e o *existencial*. Ela compreende tanto a atividade objetiva humana quanto a formação de sua subjetividade. Para Kosík (2011, p. 224), “os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência passiva’, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana.” (grifos do autor) Para ele, sem o momento existencial, o trabalho não seria parte constitutiva da *práxis*, porque sem tal momento, o trabalho seria degradado, transformando-se em técnica e manipulação apenas.

O trabalho, desenvolvido socialmente, coloca o ser humano em condição de perceber-se no mundo: de acordo com Kosík (a partir do modelo hegeliano fundado na dialética de senhor e escravo), um escravo percebe sua própria condição na relação com os demais escravos, em contraponto com os senhores e, a partir disso, sente e percebe a condição servil. Tal consciência, segundo Kosík (2011, p. 225), “constitui um incalculável potencial revolucionário. A liberdade não pode nascer da simples relação objetiva com a natureza.” Em resumo,

a situação dada e o homem são os elementos constitutivos da *práxis*, que é a condição fundamental de qualquer transcendência da situação. As condições de vida humana tornam-se situação insuportável e inumana *em relação à práxis* que deve transformá-las. (KOSIK, 2011, p. 241, grifos do autor)

O ser humano, como o afirma Freire (2003, p. 18), possui uma “vocação ontológica para ser mais”, uma natureza que se constitui social e historicamente. É uma

presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. [...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. [...] Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa

reconhecer que somos seres **condicionados**, mas não **determinados**. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de **determinismo**, que o futuro [...] é **problemático** e não inexorável. (FREIRE, 2003, p. 18-19, grifos do autor)

Para Freire, o inacabamento é uma característica essencial da vida, contudo, somente os seres humanos são conscientes desse inacabamento. Segundo o autor, ao intervir no espaço natural, que ele denomina “suporte”, a humanidade criou o “mundo”. Ao inventar a linguagem, ao agir sobre o mundo, “foram se habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir senão na tensão entre o bem e o mal”. (FREIRE, 2003, p. 52)

A invenção da **existência** envolve [...], necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que ocorria e ocorre no domínio da **vida**, [...] a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. [...] Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. (FREIRE, 2003, p. 51-52, grifos do autor)

Por isso, não é possível “**existir** sem **assumir** o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” (FREIRE, 2003, p. 52, grifos do autor)

Freire (2005, p. 32, grifos do autor) afirma que

humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. [...] A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do **ser mais**.

Em síntese, se o trabalho em geral associa-se ao processo de humanização, na história, as formas concretas de trabalho promoveram e promovem a sujeição do homem pelo homem. Mas, da compreensão da sujeição, o próprio ser humano cria novos valores e meios para sua superação.

Além disso, embora o setor produtivo tenha um valor central para a compreensão da constituição do homem como sujeito, outras esferas de vivências existem na sociedade. Afinal, o trabalho em geral não se restringe à esfera da produção econômica.

3.2 A superestrutura

No modo de produção capitalista, o trabalho no setor produtivo está subsumido ao capital, o que instaura um antagonismo de classe entre trabalhadores (detentores da força de trabalho) e capitalistas (detentores dos meios de produção e dos produtos do trabalho).

Além da estrutura econômica, fundamentada na relação social de exploração do trabalho, outras relações sociais, jurídicas e políticas se estabelecem, compondo o que se denomina superestrutura.

Wood afirma que as relações entre estrutura ou superestrutura não estão separadas. Há uma

estrutura contínua de relações e formas sociais com graus variáveis de afastamento do processo imediato de produção e apropriação, a começar das relações e formas que constituem o próprio sistema de produção. As ligações entre **base** e **superestrutura** podem então ser identificadas sem grandes saltos conceituais porque não representam duas ordens de realidade essencialmente diferentes e descontínuas. (WOOD, 2003, p.32, grifos da autora)

Wood adverte que, embora haja instituições independentes das relações de produção, as “relações de produção em si tomam a forma de relações jurídicas e políticas particulares – modos de dominação e coerção, formas de propriedade e organização social – que não são meros reflexos secundários, nem mesmo apoios secundários, mas **constituintes** dessas relações de produção.” (WOOD, 2003, p. 33, grifos da autora)

Gramsci, que se dedicou ao estudo da superestrutura, a concebia organicamente vinculada à estrutura social.

De acordo com Portelli, o conceito gramsciano de bloco histórico articula organicamente as relações entre

a estrutura social – as classes que dependem diretamente das relações com as forças produtivas – e [...] uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais. (PORTELLI, 2002, p. 14)

Segundo esse autor, “um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico.” (PORTELLI, 2002, p. 15)

Na concepção gramsciana a superestrutura de um bloco histórico é constituída pela sociedade civil e pela sociedade política.

As sociedades civil e política constituem, segundo Gramsci, “os dois grandes **planos superestruturais** [...] que correspondem, respectivamente à função de **hegemonia** que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de **domínio direto** ou de comando, que se expressa no Estado ou no governo **jurídico**” (GRAMSCI, 2000, p. 21, grifos do autor).

A sociedade civil agrega os organismos privados (embora também se reconheça a presença do Estado contemporaneamente, como, por exemplo, na educação) e é, portanto, definida por sua função, que é a de hegemonia em favor de um grupo dominante.

A noção de hegemonia, contudo, “não aparece nos *Cadernos do Cárcere* como uma teoria ou conceito pronto e acabado”. (BUTTIGIEG, 2003, p. 40) Gramsci o elabora gradualmente mediante o processo de pesquisa sobre os fenômenos históricos e na discussão dos diversos temas, sem nunca defini-lo de maneira “abstrata, sistemática”.

Para Gruppi (2000, p.3), o conceito de hegemonia em Gramsci é “algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer.” Segundo esse autor, quando Gramsci usa o

conceito de hegemonia, às vezes refere-se “à capacidade dirigente, enquanto outras vezes pretende referir-se simultaneamente à direção e à dominação”. (GRUPPI, 2000, p. 11).

Segundo Portelli (2002, p.82), a noção de hegemonia refere-se ao modo como a classe fundamental do nível estrutural dirige a sociedade sem o uso expressivo da coerção, ou seja, através da obtenção do consenso. Isso acontece mediante o controle da sociedade civil, obtido por meio da difusão de sua “concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando-se assim ‘senso comum’, e pela constituição de um bloco homogêneo, ao qual cabe a gestão da sociedade civil.”

Porém, é importante ressaltar, como nos lembra Buttigieg, que Gramsci não compreende as operações hegemônicas como “unidirecionais”. Ou seja, não se trata apenas de transmissão e disseminação de ideias dos grupos dominantes, mas também de possibilidade para a percepção de problemas e de demandas e aspirações de outros grupos sociais. Enfim, ocorre um reforço “da capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar a sua ação e influência sobre o resto da sociedade.” (BUTTIGIEG, 2003, p. 47)

A hegemonia é, portanto, estabelecida a partir da disseminação das concepções de mundo ou ideologias das classes dominantes.

Dessa forma, de acordo com Portelli, a sociedade civil também pode ser percebida

sob três aspectos complementares: como ideologia da classe dirigente [...]; como concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos sociais [...]; como direção ideológica da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a ‘estrutura ideológica’ – isto é, as organizações que a criam e difundem –, e o ‘material’ ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas etc.). (PORTELLI, 2002, p. 21)

Rosemary Dore (2006, p. 336) enfatiza que, para Gramsci, “as ideologias não são ‘aparência’ ou ‘falsa consciência’, mas constituem um terreno contraditório, no qual os conflitos tanto podem ser ocultados quanto esclarecidos.”

As ideologias são compreendidas por Gramsci como concepção de mundo, como sistema de valores culturais presentes na vida do indivíduo e da coletividade. Embora ele reconheça que muitas concepções possam coexistir, somente é essencial aquela que é “orgânica”, ou seja, a que está vinculada a uma classe fundamental.

Inicialmente limitada ao nível econômico [...] da classe [fundamental], a ideologia propaga-se à medida que se desenvolve a hegemonia sobre todas as atividades do grupo dirigente. Este cria uma ou várias camadas de intelectuais que se especializam em um aspecto da ideologia desse grupo: a economia, as ciências, a arte etc. (PORTELLI, 2002, p. 22)

A ideologia precisa ser difundida em todas as camadas sociais para que uma classe possa se tornar dirigente, pois somente dessa forma se assegura a existência do consenso. Essa difusão ocorre de maneira heterogênea, de forma mais bem elaborada entre as camadas dirigentes e de forma mais fragmentária entre as camadas populares. Corresponde ao nível mais elevado a filosofia e a sucedem o senso comum, a religião (definida por Gramsci como “elemento do senso comum desagregado”) e o folclore (sendo este último a mais incoerente e primitiva concepção de mundo).

É importante ressaltar que Gramsci entende não haver uma unicidade no senso comum ou na religião: a forma como um camponês entende e vivencia a religião, por exemplo, é certamente diversa do clérigo ou de outras camadas da população. Segundo Gramsci, “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o **bom senso**, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999, p. 96, grifos do autor).

Para Debrun (2001, p. 26), a filosofia em Gramsci “é apenas uma ideologia tornada mais coerente e sistematizada.” Segundo a sua percepção do pensamento de Gramsci acerca da filosofia, pode-se dizer que:

Em cada época sedimenta-se – através de lutas teóricas e práticas, de correções de rumos, de compromissos entre várias correntes – uma filosofia que não representa apenas a verdade dessa época, por condensar e testemunhar o ‘espírito do tempo’, mas a verdade sobre essa época, como intelecção das suas contradições e potencialidades. Também como esforço para superar as primeiras e explorar as segundas. (DEBRUN, 2001, p.26)

Gramsci, preocupado com a forma de difusão das concepções de mundo, das mediações necessárias existentes entre a filosofia e o senso comum, questiona:

que se pense, ademais, na posição intelectual de um homem do povo; ele elaborou para si opiniões, convicções, critérios de discriminação e normas de conduta. [...] Em que elementos baseia-se, então, a sua filosofia? E, especialmente, a sua filosofia na forma que tem para ele maior importância, isto é, como norma de conduta? O elemento mais importante, indubitavelmente, é de caráter não racional: é um elemento de fé. Mas de fé em quem ou em quê? Sobretudo no grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também difusamente como ele: o homem do povo pensa que tantos não podem se equivocar tão facilmente. (GRAMSCI, 1999, p. 109)

É importante que a filosofia se torne senso comum, que ela permeie todo o corpo social. Para isso, deve haver entre os intelectuais e os “simples” a mesma unidade que há entre “teoria e prática”, é preciso que os intelectuais elaborem e tornem “coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social”. (GRAMSCI, 1999, p. 100)

Um movimento filosófico deve estar atento aos problemas enfrentados pelos homens do povo, pois estes são os problemas que devem ser estudados e

resolvidos. Gramsci afirma que “só através deste contato é que uma filosofia se torna **histórica**, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em **vida**.” (GRAMSCI, 1999, p.100, grifos do autor)

Entretanto, de acordo com Gramsci,

a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Para Gramsci, o “homem ativo de massa” pode agir de maneira contraditória à sua consciência histórica:

É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, essa concepção **verbal** não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre sua conduta moral, sobre a direção da vontade [...]. (GRAMSCI, 1999, p.103, grifos do autor)

Segundo o autor, a adesão das massas a uma concepção de mundo, em longo prazo, somente se consubstancia se houver correspondência “às exigências de um período histórico complexo e orgânico” (GRAMSCI, 1999, p. 111). Essa articulação entre a filosofia e o senso comum, contudo, é “assegurada pela política” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

A organização material que desenvolve ou difunde a ideologia e influencia a opinião pública, mesmo que não seja essa a sua finalidade deliberada, é denominada por Gramsci de estrutura ideológica. Entre as instituições que se destinam especificamente à difusão da cultura estão a escola, a igreja e a imprensa entre outros.

Além da sociedade civil, na superestrutura encontra-se a sociedade política. De acordo com Portelli (2002, p. 32-33), há muitas definições nos Cadernos do Cárcere acerca da sociedade política: “sociedade política ou Estado”, cuja função de dominação ou comando se expressa no “governo jurídico”; “sociedade política ou ditadura”, cuja função é a de coerção para conformar os trabalhadores a uma forma de produção determinada; “governo político”, que determina legalmente que todos os grupos se conformem a uma ordem social e que age no momento em que o consenso espontâneo não pode mais ser assegurado (em momentos de crise de direção e de comando).

Portanto, a sociedade política exerce a função de coerção na superestrutura. Contudo, não se trata apenas de domínio militar, mas também do governo jurídico, pois a lei e o direito expressam o aspecto repressivo do Estado.

Para Portelli,

Essa concepção ampla da coerção mostra que Gramsci distingue vários aspectos na sociedade política, de acordo com seu vínculo mais ou menos estreito com a sociedade civil (ditadura pura e simples, quando é autônoma, e hegemonia política, quando depende da sociedade civil) e conforme se limita ao nível técnico-militar (de simples uso da força) ou político-militar (direção política da coerção). (PORTELLI, 2002, p. 33)

Há para Gramsci, segundo Portelli, dois momentos da coerção: o habitual, em que as classes subalternas entram em contradição com a classe dominante e os meios legais são acionados para manter a dominação e outro que ocorre eventualmente, em períodos de crise orgânica, quando a classe dirigente perde o controle sobre a sociedade civil e usa o aparelho coercitivo para se manter no domínio da sociedade.

Ainda de acordo com Portelli, a sociedade política se apoia no aparelho de Estado, mas não se confunde com ele, pois a concepção clássica de Estado nos moldes do período liberal não se sustenta mais em decorrência das funções econômicas e ideológicas assumidas diretamente pelo Estado. Ou seja, “o Estado e a sociedade política não se identificam mais.” (PORTELLI, 2002, p. 34)

É importante ressaltar que, na medida em que as definições se estabelecem a partir das funções exercidas, tanto a sociedade política quanto a sociedade civil não correspondem especificamente às organizações materiais da superestrutura. “Efetivamente, essa divisão funcional deve situar-se no quadro de uma unidade dialética em que consenso e coerção são utilizados alternativamente e em que o papel exato das organizações é mais fluido do que parece.” (PORTELLI, 2002, p. 35)

Considerando que a hegemonia jamais é total, é possível que um grupo seja dirigente e dominante simultaneamente: dirigente dos grupos aliados e das classes auxiliares e dominante frente às classes que fazem oposição e, por isso, são controladas pelo uso da força, da coerção.

A sociedade civil e a sociedade política são mediações necessárias às relações entre a classe dominante e os demais grupos da sociedade e é possível que exista simultaneamente base para o consenso com certos grupos aliados e uso da coerção com os que se contrapõem ao domínio. Somando-se a isso o caráter ambivalente dos organismos da sociedade civil e da sociedade política, o que se verifica em Gramsci, segundo Portelli, é a ampliação do conceito de Estado, “entendido como o conjunto dos órgãos, qualquer que seja seu estatuto formal – organizações privadas ou aparelho de Estado –, através dos quais é exercida a influência do grupo dominante.” (PORTELLI, 2002, p. 40) O Estado, portanto, é a sociedade civil (hegemonia) mais a sociedade política (coerção).

Entretanto, como nos alerta Paro (2012, p.111), deve-se atentar para o fato de que o Estado não se confunde com a superestrutura. A noção de Estado ampliado de Gramsci não significa a soma total das sociedades política e civil, mas tem o sentido de demonstrar que o Estado se compõe de elementos coercitivos e de persuasão.

A distinção entre a sociedade civil e a sociedade política é particularmente importante no pensamento de Gramsci porque permite avaliar as estratégias de lutas para a superação do bloco histórico: em locais em que há a hegemonia da burguesia, torna-se fundamental desorganizar a sociedade civil, pois o

Estado é apenas uma “trincheira avançada” e a sua derrubada não significa a modificação da classe dominante. Em locais em que a sociedade civil não é desenvolvida, a tomada do aparelho coercitivo de Estado pode resultar na mudança do bloco histórico.

A homogeneidade de classe e a direção do Estado são realizadas pelos intelectuais, entendidos por Gramsci, como “prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2000, p. 21).

Gramsci afirma que

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2000, p. 15)

Os intelectuais, contudo, apesar de vinculados organicamente às classes sociais que representam, não têm uma relação direta com elas: primeiro porque muitas vezes sua origem social está em classe diversa, depois porque a função intelectual é dotada de autonomia, considerando sua relação com a estrutura socioeconômica. Para Gramsci, “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas.” (Gramsci, 2000, p. 20)

Segundo Portelli (2002, P. 110), “o intelectual não é o agente passivo da classe que representa, como a superestrutura não é o reflexo indispensável para o exercício completo da direção cultural e política”.

Essa autonomia explica o porquê da ação dos intelectuais muitas vezes não corresponder à “evolução geral da estrutura socioeconômica do bloco histórico. A evolução da estrutura pode, inclusive, ser retardada ou até detida, por uma evolução mais lenta dos intelectuais”. (PORTELLI, 2002, p. 111)

Para Gramsci, todo homem é um intelectual, mas nem todo homem exerce a função social de intelectual. Para ele, não se trata de definir o intelectual através do que é “intrínseco às atividades intelectuais”, mas de compreendê-lo no “conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais.” (GRAMSCI, 2000, p. 18)

A categoria dos intelectuais é formada historicamente e divide-se em categorias especializadas; forma-se “em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.” (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Um aspecto importante referente à hegemonia em relação aos intelectuais, segundo Portelli,

reside em seu monopólio intelectual, isto é: na atração que seus próprios representantes [das camadas dirigentes] suscitam nas demais camadas de intelectuais [...]. Essa atração leva à criação de um ‘bloco ideológico’ – ou intelectual – que vincula as camadas de intelectuais aos representantes da classe dirigente. (PORTELLI, 2002, p. 79)

O autor citado ainda sublinha que, para Gramsci, além da primazia econômica, é preciso que a classe dirigente tenha uma “política para os intelectuais” em que se ofereça uma filosofia que permita a distinção aos intelectuais e um princípio educativo e pedagógico que propicie atividade própria aos educadores (que constituem a fração mais homogênea e numerosa dos intelectuais).

O bloco ideológico é fator de hegemonia sob um duplo aspecto, num sistema realmente hegemônico: por um lado em seu próprio seio, na medida em que os representantes da classe dirigente orientem os de outros grupos sociais e, sobretudo, por outro lado, no nível do bloco histórico, permitindo à classe dirigente controlar, por intermédio do bloco ideológico, outras camadas sociais. (PORTELLI, 2002, p. 81)

Para Gramsci, os intelectuais também se organizam hierarquicamente, de acordo com as funções exercidas na sociedade civil ou política:

A própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificação [...]. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os mais modestos administradores e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. (GRAMSCI, 2000, p.21)

Os partidos atuam de maneira fundamental na elaboração dos quadros intelectuais e fornecem quadros ao Estado. Para Gruppi (2000, P.81), em Gramsci, “os partidos, porém formam o intelectual de modo mais orgânico, mais vinculante que o Estado.”

De acordo com Gramsci,

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções de mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam quase como **experimentadores** históricos de tais concepções. (GRAMSCI, 1999, p. 105, grifo do autor)

Na concepção de Gramsci (2000), todos os membros de um partido são intelectuais, na medida em que exercem uma função “diretiva”, “educativa”, ou seja, intelectual.

Contudo, para Gramsci (1968, p. 26), mesmo no partido há uma hierarquia entre os seus membros, que se dividem em um “elemento difuso” (constituído pelo homem comum que contribui com a sua disciplina e a sua fidelidade, mas sem ‘espírito criador’ ou ‘organizativo’), um “elemento de coesão principal” (formado pelos homens capazes de organizar, disciplinar, dar coesão e dotados de

‘espírito inventivo’) e o “elemento médio” (homens capacitados a articular o primeiro e o segundo grupo, ligando-os moral e intelectualmente).

Segundo Portelli, a distinção de hierarquias entre os intelectuais não é meramente analítica, mas de grande relevância ao pensamento gramsciano, pois permite traçar estratégias adequadas à luta ideológica, considerando o campo da luta: na sociedade civil, é fundamental dirigir os esforços contra os grandes intelectuais, aqueles que atuam na criação ideológica, não sendo relevante a derrota de auxiliares ou adeptos de menor importância; ao contrário, no campo da sociedade política, “não se pode negligenciar a absorção ou liquidação dos intelectuais subalternos.” (PORTELLI, 2002, p.123) O autor lembra, contudo, que isso não significa que Gramsci tenha subestimado o papel dos intelectuais subalternos.

É preciso ainda dizer que a forma como Gramsci concebe o intelectual rompe radicalmente com a noção tradicional. Para Gruppi,

o que decide para Gramsci não é mais, como em Marx, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. O intelectual, ao contrário, é o quadro da sociedade; mais exatamente, o quadro de um aparato hegemônico. Nesse sentido, [...] o trabalhador rural dirigente de uma liga, se é um dirigente capaz, mesmo que seja analfabeto ou semianalfabeto, é um intelectual, na medida em que é um dirigente, um educador de massa, um organizador. (GRUPPI, 2000, p. 82)

De acordo com o pensamento de Gramsci, a escola não pode ser percebida isoladamente. Ela é apenas um organismo da sociedade civil e juntamente com os demais cumpre uma função educativa.

Buttigieg (2003, p. 43) alerta-nos para o fato de que para Gramsci “a tarefa mais urgente do movimento socialista tinha natureza cultural e educacional. As classes subordinadas precisavam se libertar da sua dependência dos intelectuais burgueses, de modo que pudessem desenvolver e disseminar sua própria cultura”.

Na medida em que a hegemonia de uma concepção de mundo garante a uma classe fundamental a dominação, não basta a luta pelo poder político, mas se faz também necessária a luta no âmbito cultural.

Enfim, a educação se relaciona com o “poder transformador das ideias, a capacidade de produzir a mudança radical e construir uma nova ordem através da elaboração e disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa de mundo.” (BUTTIGIEG, 2003, p. 45)

Essa nova filosofia era para Gramsci, segundo Semeraro (2009, p. 140 e 147), vinculada à “matriz teórica do marxismo”, entendida “como uma proposta a ser construída na unidade de filosofia e de política”, cujo terreno de atuação é “a construção da hegemonia dos subalternos”. Ela se contrapunha ao idealismo e ao materialismo vulgar, bem como ao pragmatismo no campo das concepções liberais.

Se as relações educacionais se confundem com o exercício da hegemonia, isso significa dizer que permeia toda sociedade civil. Tal constatação, contudo, não invalida uma discussão sobre a escola, apenas circunscreve os limites dessa discussão.

Segundo Dore (2006, p.339), Gramsci, ao investigar a organização da cultura, discute duas dimensões: uma didática e outra organizativa. A dimensão didática refere-se à organização do pensamento e nela “se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das classes trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar.” Para a autora, a dimensão organizativa envolve a proposta de criação de um “centro unitário de cultura” que, para tornar-se hegemônico, deveria se pautar por uma “concepção geral de vida”, no caso a filosofia da práxis e por um “programa escolar” que nortearia a atividade dos professores de todos os níveis.

A partir das ideias de Gramsci é possível indagarmos sobre o significado do CEU numa sociedade capitalista. O Centro Educacional Unificado agrega diferentes equipamentos sociais das áreas de esporte e lazer (piscinas, quadras poliesportivas, campo de futebol), da cultura (ateliers de dança e música, teatros, biblioteca), de

inclusão digital (telecentro), além das unidades escolares. Estão localizados em regiões da cidade habitadas pelas classes populares. Enquanto política pública, o CEU modificou as condições do ensino oferecido aos filhos das classes trabalhadoras, de forma a beneficiá-los?

Gramsci, como dito anteriormente, conceitua o Estado a partir de suas funções de dominação e de hegemonia. Nesse sentido, compreender o CEU permite-nos perceber o seu papel no discurso hegemônico educacional. Contudo, ao estudar uma instituição educacional como o CEU, inserida no Estado capitalista, faz-se necessário também compreender os seus aspectos estruturais.

De acordo com Poulantzas (1985, p. 129), “não se poderia, contudo, em caso algum, reduzir as estruturas deste Estado, que dependem da sua função a respeito das relações sociais econômicas, ao ideológico: elas dão origem a instituições reais que fazem parte da instância regional do Estado.”

É preciso também olhar para a forma da organização, para os elementos que a compõem e que garantem que cumpram sua função na sociedade. Dessa forma, para compreender a gestão do CEU, que inclui o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração, é fundamental a discussão sobre a gestão democrática no âmbito das instituições educacionais.

3.3 Democracia e gestão democrática na educação

No contexto do Estado capitalista, segundo Poulantzas, a democracia representativa se constitui em uma marca, um limite imposto pela resistência e lutas populares ao poder das classes dominantes e do Estado. Para o autor, ela

provavelmente não tem significação absoluta, na medida em que nasce em terreno capitalista, porém permanece uma barreira ao poder que sem dúvida conta enquanto o Estado e as classes durarem. O mesmo ocorre com os direitos do homem e do cidadão, que não são uma conquista do indivíduo em face do Estado, e sim, uma conquista das classes oprimidas. (POULANTZAS, 2000, p.71)

Wood, contudo, ao discutir os ganhos do cidadão no contexto do capitalismo, em contraste com outros períodos da história, afirma que:

Evidentemente, a dissolução de identidades normativas tradicionais e de desigualdades jurídicas representou um avanço para esses indivíduos agora 'livres e iguais'; e a aquisição da cidadania conferiu a eles novos poderes, direitos e privilégios. Mas não se pode medir seus ganhos e perdas sem lembrar que o pressuposto histórico de sua cidadania foi a **desvalorização** da esfera política, a nova relação entre 'econômico' e 'político' que reduziu a importância da cidadania e transferiu alguns de seus poderes exclusivos para o domínio totalmente econômico da propriedade privada e do mercado, em que a vantagem puramente econômica toma o lugar do privilégio e do monopólio jurídico. (WOOD, 2003, p. 182-183, grifos da autora)

É inegável que, ao conceber juridicamente o espaço econômico como esfera do privado e, portanto, longe do alcance do poder político, há um esvaziamento concreto do poder na democracia. Essa concepção hegemônica retira da pauta de decisões assuntos essencialmente referentes às condições de reprodução da vida humana. E, dessa forma, como os cidadãos podem decidir sobre o destino de sua própria sociedade?

Entretanto, o regime democrático torna possível que se coloque na pauta de discussões políticas os problemas das classes populares e, no embate entre as forças políticas, que sejam conquistados novos direitos, inclusive com repercussões na esfera econômica. O princípio de igualdade formal diante da lei, no mínimo, atribui legitimidade às demandas das classes populares.

Singer afirma que a democracia altera o capitalismo, principalmente porque os trabalhadores são reconhecidos legalmente como força política. Para ele,

A principal transformação é o novo papel adquirido pelo Estado, de redistribuidor da renda. O Estado desempenha este papel de duas formas: como canal de redistribuição e como árbitro dos conflitos distributivos. Como canal, o Estado coleta tributos [...] para financiar gastos sociais [...]. Como árbitro, o Estado regula a repartição de renda, principalmente, entre capital e trabalho, ao fixar um salário mínimo, limitar a jornada

de trabalho, instituir férias pagas, indenização por demissão não justificada etc. (SINGER, 1988, p.94)

Mas Singer ressalta que essa esfera de decisões concentrou-se nos interesses dos assalariados, preservando-se as “prerrogativas da classe capitalista, no que tange às decisões **do que, quanto e como produzir**” (SINGER, 1988, p. 95, grifos do autor). Mas isso não significa que a economia pertença ao âmbito “privado inviolável do indivíduo”, pois na democracia ela está sujeita ao controle social. (SINGER, 1988, p.133)

Para além das discussões da democracia no âmbito do capitalismo, o que equivale dizer, para além das discussões acerca das relações de poder em nossa sociedade, é imperioso dizer que a democracia é, nas palavras de Coutinho, um valor universal. Ao considerar a “essência genérica” do homem a partir da discussão de Karl Marx – essência que se explica a partir do conceito de trabalho (como discutido anteriormente), das ideias correlatas de socialização, consciência e liberdade –, o autor afirma que a democracia serve para “[...] explicitar e desenvolver os componentes essenciais do ser genérico do homem.” (COUTINHO, 1992, p. 20-21)

Mas o que caracteriza a democracia? E, considerando a existência de representantes, o que caracteriza a democracia representativa?

De acordo com Bobbio (2009, p.30), uma definição mínima de democracia considera um “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais *procedimentos*.” Além disso, “Um regime democrático caracteriza-se por atribuir esse poder (que estando autorizado pela lei fundamental torna-se um direito) a um número elevado de membros do grupo”. (BOBBIO, 2009, p.31)

Segundo Adrião e Camargo (2001, p. 77),

A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como método, deve garantir a cada um dos

participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante de processos decisórios.

Além da garantia da igualdade, nos termos acima propostos, há que se garantir, portanto, alternativas e meios concretos para que haja real poder de decisão.

Também são pressupostos, para haver decisão democrática, os direitos de liberdade de expressão, opinião, reunião, associação, enfim, os direitos individuais segundo os preceitos liberais. Esses direitos, segundo Bobbio (2009, p.32), “são o pressuposto necessário para o correto funcionamento dos próprios mecanismos predominantemente procedimentais que caracterizam um regime democrático.”

Em se tratando de democracia representativa é preciso considerar, segundo Bobbio, os poderes do representante e os conteúdos da representação.

Um representante pode ser delegado ou fiduciário. No primeiro caso, é um porta-voz de seus representados e seu mandato é limitado e revogável a qualquer momento. No segundo caso, há liberdade para interpretar com discernimento e tomar decisões a partir disso, não há um mandato imperativo. Há, ainda, uma relação entre “a figura do representante como delegado e a da representação de interesses particulares, e de outro lado entre a figura do representante como fiduciário e a representação de interesses gerais.” (BOBBIO, 2009, p 59)

Segundo Bobbio (2009), as democracias representativas são aquelas em que os representantes são fiduciários e devem representar os interesses gerais. Os representantes eleitos não podem ter seu mandato revogado e não são responsáveis diretamente perante os eleitores porque se espera que suas ações não estejam atreladas a interesses particulares.

Bobbio (2009) afirma que a polêmica contra a democracia representativa se funda na proibição do mandato imperativo e no desejo da

“representação orgânica” em defesa de certas categorias, ambas as críticas originadas no pensamento marxista.

Para o autor, a defesa de interesses de categorias, de corporações configura-se como um equívoco. Embora em arenas decisórias de cunho específico (como conselhos de escola ou de fábrica) seja desejável a representação de categorias porque as decisões são atinentes aos problemas referentes especificamente àqueles grupos representados, quando essa forma de representação é transportada a espaços decisórios mais amplos são prejudiciais aos cidadãos. “Criticável não é a representação orgânica enquanto tal, mas a representação orgânica transportada para fora dos limites que lhe são próprios.” (BOBBIO, 2009, p. 63)

Bobbio acredita que

onde os interesses em questão são os interesses do cidadão e não desta ou daquela categoria, os cidadãos devem ser representados por cidadãos, que se distinguirão entre si não à base de categorias que representam, mas à base das diversas visões globalizantes dos problemas que conseguiram formar (visões globalizantes estas que cada um possui por pertencer não a esta ou àquela categoria, mas a este ou àquele movimento político). (BOBBIO, 2009, p. 63)

Sobre o mandato imperativo, Bobbio lembra que se trata ainda de um representante e que, por isso, mesmo havendo um vínculo às instruções de certo corpo coletivo, resta sempre certa liberdade para agir. Um corpo coletivo, base das deliberações, não é homogêneo e também não convém haver uma troca constante de delegados, o que prejudicaria o avanço de deliberações possíveis ou negociações políticas.

Bobbio (2009) afirma ser a representação por mandato uma forma intermediária entre a democracia representativa e a democracia direta, justamente porque prevê que os representantes sejam revogáveis.

Para o autor, embora seja impossível a existência de democracias diretas, tanto porque não existem mais cidades-estados como porque, diante da enormidade das tarefas políticas, seria impossível a todos os cidadãos dedicarem-se diariamente aos assuntos necessários, os dois sistemas (democracia direta e democracia representativa) podem estar integrados.

Essa integração da democracia direta com a democracia representativa pode ocorrer mediante a criação de mecanismos institucionais que promovam a “participação direta do cidadão em decisões de interesse público” (BENEVIDES, 1994, p.9), como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular, existentes no Brasil a partir de sua Constituição Federal de 1988.

Segundo Bobbio (2009), o poder pode seguir por duas direções: descendente, como são as burocracias ou ascendente, a partir do cidadão. Na atualidade, o processo de democratização supõe a extensão do poder ascendente a outras esferas sociais. Esse processo consiste não tanto

na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, ou melhor, consiste na extensão do poder ascendente [...] para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica. (BOBBIO, 2009, p. 67)

Trata-se, segundo o autor, da expansão na atualidade de mecanismos de representação em espaços tradicionalmente sob o domínio de estruturas hierárquicas ou burocráticas.

Há que se considerar ainda que na base da democracia está a possibilidade do dissenso. No limite, deve haver apenas um consenso sobre as regras do jogo, embora evidentemente haja ao menos a possibilidade do consenso da maioria (que implica, por sua vez, no dissenso). Para Bobbio (2009, p.75), essa questão é essencial a um regime democrático, pois “apenas onde o dissenso é livre para se manifestar o consenso é real”.

Além das questões pertinentes à forma e ao conteúdo da representação, é preciso considerar outros elementos referentes à democracia representativa. De acordo com Bobbio,

Se por democracia moderna entende-se a democracia representativa, e se à democracia representativa é inerente a desvinculação do representante da nação com respeito ao singular indivíduo representado e aos interesses particularistas, então a democracia moderna pressupõe a atomização da nação e a sua recomposição num nível mais elevado e ao mesmo tempo mais restrito que é o das assembleias parlamentares. Mas tal processo de atomização é o mesmo processo do qual nasceu a concepção do Estado liberal, cujo fundamento deve ser buscado [...] na afirmação dos direitos naturais e invioláveis do indivíduo. (BOBBIO, 1988, p. 36)

O Estado, a partir da concepção liberal, tem como pressuposto filosófico, segundo Bobbio (1988), a doutrina dos direitos dos homens elaborada pelos autores que se filiam à denominada escola do direito natural ou jusnaturalismo. De acordo com essa doutrina

todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns poucos ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detém o poder legítimo de exercer a força para obter obediência a seus comandos devem respeitar, e portanto não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte dos outros. (BOBBIO, 1988, p. 11)

Para os liberais, era preciso criar garantias ao indivíduo contra o abuso do poder do Estado. Dessa forma, os poderes públicos deveriam ser regulados por normas gerais e exercidos no âmbito da legislação (Estado de Direito), limitando-se inclusive as suas funções (Estado Mínimo). Para o liberalismo político, mecanismos constitucionais do Estado de Direito deveriam não somente garantir as liberdades individuais, como restringir a esfera de ação do Estado, para tornar mais fácil seu controle.

De forma geral, inicialmente os direitos do homem e do cidadão referiam-se apenas aos homens e proprietários. Ao longo do tempo, as lutas políticas ampliaram os direitos, incluindo, além daqueles que definem a liberdade civil (de ir e vir, de pensar e expressar opiniões, de religião, à justiça etc.) e a liberdade política (de votar, de ser candidato, de organização etc.), os direitos sociais (seguridade, educação, saúde, trabalho etc.) (MARSHALL, [s.d.]). Além disso, ampliaram o conjunto dos que são compreendidos por cidadãos, incluindo os que não são proprietários, os analfabetos e as mulheres.

Singer (2010, p. 193) ressalta que “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais.” Para o autor, são “direitos condicionais” porque “vigem apenas para quem depende deles para ter acesso a parcela da renda social, condição muitas vezes fundamental para sua sobrevivência física e social – e, portanto, para o exercício dos demais direitos humanos.”

Singer (2010, p. 233) também afirma que as lutas dos movimentos sociais europeus pela ampliação dos direitos sociais e políticos resultaram no fortalecimento da classe trabalhadora e “tornaram o Estado, em um número cada vez maior de países e finalmente no plano mundial (por meio de convenções da Organização Internacional do Trabalho), o responsável pelo respeito a esses direitos.” É resultado da luta dos trabalhadores, ainda segundo Singer (2010, p. 235) que o direito ao emprego, “que ainda hoje está longe de ser universalmente reconhecido, [...] [tenha colocado], acima do direito de propriedade, a necessidade do homem de morar e de trabalhar e ganhar o seu sustento pelo trabalho honesto.”

A configuração de Estados capazes de garantir uma maior extensão dos direitos sociais, denominados Estados de Bem-estar Social, ocorreu principalmente nos países desenvolvidos ocidentais após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Contudo, a partir da década de 1980, com a eleição de governos comprometidos com as políticas neoliberais nesses países, os direitos sociais sofreram um retrocesso. Diante da conjuntura econômica, marcada pelo aumento do desemprego, os movimentos sociais perderam força e não conseguiram se posicionar fortemente contra as políticas neoliberais que se tornaram hegemônicas.

Singer afirma que

o neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao Estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores. (SINGER, 2010, p. 254)

Os direitos e aqueles a quem se destinam, portanto, são definidos historicamente no embate das forças políticas e sociais. E essas definições dão corpo ao conceito de cidadania.

Benevides (1994) enfatiza que a cidadania refere-se ao “vínculo jurídico com o Estado” de um indivíduo. Esse vínculo jurídico não é necessariamente estabelecido a partir de princípios democráticos. Isso implica dizer que não há relação necessária entre cidadania e democracia.

Mas estão contidos na noção de cidadania princípios de igualdade e de universalidade. De acordo com Da Matta (1991, p.71), a noção de cidadania implica, “de um lado, a ideia fundamental de indivíduo – e a ideologia do individualismo – e, de outro, regras universais – um sistema de leis que vale para todos em todo e qualquer espaço social.” Porém, segundo o autor, no Brasil, “a cidadania sofre uma espécie de desvio, seja para baixo, seja para cima, que a impede de assumir integralmente seu significado político universalista e nivelador.” (DA MATTA, 1991, p.82)

Para o autor, isso está relacionado ao fato de que no Brasil “a comunidade é necessariamente heterogênea, complementar e hierarquizada. Sua unidade básica não está baseada em indivíduos ou cidadãos, mas em relações, pessoas, famílias e grupos de parentes e amigos.” (DA MATTA, 1991, p. 84)

No fundo, vivemos numa sociedade em que existe uma espécie de combate entre o mundo público das leis universais e do mercado e o universo privado da família, dos compadres, parentes e amigos. É uma sociedade que possui formas diferenciadas de definição de seus membros, de acordo com o conjunto de relações que estes possam

clamar ou demonstrar em situações específicas. [...] Há uma **nação** brasileira que opera fundada nos seus cidadãos, e uma **sociedade** brasileira que funciona calcada nas mediações tradicionais. (DA MATTA, 1991, p. 92-93, grifos do autor)

Benevides (1994, p.7) lembra que no Brasil, tradicionalmente, direitos são entendidos como concessões, benesses concedidas a tutelados: “concessões, como alternativas a direitos, configuram a cidadania passiva, excludente, predominante nas sociedades autoritárias.” O contraponto da cidadania passiva, de acordo com a autora, é o conceito de cidadania ativa, que supõe um “cidadão como portador de direitos e deveres”, inclui a possibilidade de criar novos direitos, novos espaços de participação.

Dagnino, preocupada também em discutir a noção de cidadania, afirma que há uma “redefinição da ideia de **direitos**, cujo ponto de partida é a concepção de um **direito a ter direitos**.” (DAGNINO, [s.d.], p. 107, grifos da autora)

Para Dagnino, as disputas em torno de novos significados para a concepção de direito relacionam-se a lutas específicas, a práticas sociais concretas. A partir de uma pesquisa realizada na década de 1990, a autora percebeu que as redefinições que ocorrem contemporaneamente contemplam não somente o direito à igualdade, como também o direito à diferença (como nas questões de etnia, de gênero etc.) e o direito de participar na redefinição do próprio sistema, sendo uma estratégia de sujeitos sociais ativos, num movimento “de baixo para cima”.

A autora destaca, nesse processo de luta pelos direitos, a necessidade do enfrentamento do autoritarismo social, conceito que se refere a “um ordenamento social presidido pela organização hierárquica e desigual do **conjunto** de relações sociais.” (DAGNINO, [s.d.], p.104, grifo da autora)

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos **lugares** na sociedade. Essa noção de lugares sociais constitui um código

estrito, que pervade a casa e a rua, a sociedade e o Estado. (DAGNINO, [s.d.], p.104, grifo da autora)

De acordo com Dagnino ([s.d.], p. 109), a ampliação da concepção de cidadania “implica, em relação com a concepção liberal, que a nova cidadania tem que transcender o foco privilegiado da relação com o Estado, ou entre o Estado e o indivíduo, para incluir fortemente a sociedade civil.” A construção dessa nova cidadania supõe

um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos, mas também, de outro lado, para a sociedade como um todo, um aprendizado com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles. [...] Supor que o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política, como o enraizamento do autoritarismo social. (DAGNINO, [s.d.], p. 109)

Considerando a organização hierárquica e desigual da sociedade brasileira descrita por Dagnino, bem como a forma relacional das pessoas que modifica a escala de direitos acessíveis a cada brasileiro como apontado por Da Matta, a cidadania possível nesse universo da democracia formal num Estado capitalista configura-se como um ideal.

Contrariamente ao ideal democrático, as formas da política tradicional no Brasil são marcadas pelo personalismo, clientelismo e patrimonialismo. No Brasil, segundo Ottmann, os políticos lidam com os recursos públicos como se fossem seus, de forma a privilegiar familiares, amigos, “clientela política”, ou seja, “empreendem uma forma privada de **patronagem** política”. (OTTMANN, 2006, p.3, grifos do autor) Para ele,

Os políticos eleitos para os executivos municipais [...] tendem a visar estrategicamente o **alvo** da implantação dos serviços públicos e convertê-los em **favores pessoais**, buscando ampliar seu eleitorado. Uma vez que dependem do Poder legislativo para

viabilizar essa estratégia, procuram firmar alianças com os políticos dos legislativos municipal, estadual e federal a fim de assegurar a transferência de recursos às suas municipalidades e maximizar sua **governabilidade**. Os inúmeros postos públicos preenchidos por nomeação – os chamados **cargos de confiança** – são moeda corrente nesse processo de barganha política por meio da qual as alianças são forjadas. (OTTMANN, 2006, p.5, grifos do autor)

Entretanto, Ottmann afirma que o processo político de democratização tende a incorporar as práticas políticas tradicionais e a se edificar a partir delas. Ele estudou a ação de líderes comunitários do bairro da Brasilândia da cidade de São Paulo junto aos representantes do governo durante o período do governo de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores – PT, 2001-2004). Em seu estudo, ele percebeu que muitos líderes cultivavam “estreitas relações clientelistas com funcionários do governo municipal, [mas] manifestavam as demandas em termos de direitos de cidadania.” (OTTMANN, 2006, p. 15) Essas conexões eram estabelecidas para obter a ampliação dos serviços sociais em suas comunidades.

O autor conclui que:

Nesse sentido, os laços clientelistas constituíam um meio de estabelecer elos de comunicação com o poder público a fim de que as demandas de cidadania fossem expressas de modo mais efetivo. Dessa forma, práticas políticas **tradicionais e modernas** se interligavam e geravam um ambiente político ambivalente, em que os representantes comunitários não simplesmente encaminhavam expectativas clientelísticas, mas as legitimavam como demandas por direitos de cidadania. (OTTMANN, 2006, p. 15, grifos do autor)

Claramente, enquanto não ocorrer a universalização dos direitos, haverá espaço para formas tradicionais de ação política. Contudo, na medida em que a possibilidade de conquista e ampliação de direitos depende da ação dos cidadãos, a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a democracia é de extrema importância. Cabe-nos indagar sobre o papel da escola nesse processo no âmbito da sociedade civil.

Paro afirma que

a democracia não pode ser imaginada sem a atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, posto que ela mesma é um valor construído historicamente a ser apropriado pelos indivíduos. Por sua vez, a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática, posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos). (PARO, 2001, p.11)

Paro (2001, p.51) entende que a atualização histórico-cultural significa ao indivíduo a apropriação de “conhecimentos, valores, crenças, técnicas”, ou seja, da produção cultural existente, o que lhe permite “colocar-se num nível de saber consentâneo com o alcançado pela sociedade em que vive”. O aprender a “conviver com outros sujeitos sem reduzi-los (e sem reduzir-se) a objeto”, de forma a haver cooperação, faz parte de uma educação democrática.

Paro (2008, p.25) destaca que a educação, em sentido rigoroso, preocupa-se “com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas.” Por isso, o conteúdo “é a própria cultura humana em sua inteireza”. Disso decorre que não se restringe apenas a informações e conhecimentos como é entendida a educação tradicionalmente.

Para o autor, “tomar o homem histórico como objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade.” (PARO, 2008, p. 27) Os valores da convivência democrática, partes integrantes da cultura, são essenciais para o conceito de educação defendido.

Como consequência, outras relações entre educadores e educandos precisam ser estabelecidas. Segundo Paro,

quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, gosto artístico etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação ativa do

educando. [...] O ensino não se faz meramente pela explicação, e ao professor não basta deter determinados conhecimentos, mas ser portador desses valores que se pretende desenvolver e ser capaz de oferecer, com respaldo da instituição escolar, métodos que propiciem ao educando a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes.” (PARO, 2008, p. 28-29)

De acordo com esse autor, na medida em que “o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim.” (PARO, 2008, p. 29) Isso significa que o educando “precisa envolver-se nessa atividade [processo educacional] como sujeito, como detentor de vontade, como alguém que aprende porque quer.” (PARO, 2008, p.30) Cabe à escola, ao considerar as condições materiais e culturais dos alunos, oferecer “os procedimentos e os métodos adequados para que todos de fato aprendam.” (PARO, 2008, p.31)

Partindo da concepção de poder, fenômeno social, como capacidade de agir sobre coisas, fenômenos naturais ou seres humanos (influindo em seus comportamentos), Paro (2008) discute a relação existente entre poder e educação. Para compreender essa relação, o foco do autor esteve na reflexão sobre a capacidade de modificar os comportamentos de pessoas ou grupos.

De acordo com Paro, em uma concepção mais geral, os estados “potencial” e “atual” de poder tratam-se,

no primeiro caso, de quem tem o poder e, no segundo, de quem o exerce. Alguém *tem* o poder quando é provável que sua ordem seja obedecida por outro (ou outros); esse mesmo alguém *exerce* o poder quando ele ordena e a sua ordem é obedecida por outro (ou outros). (PARO, 2008, p. 37)

A discussão sobre o poder potencial, fundamentada por Paro (2008) nas definições de Mario Stoppino, é particularmente importante por articular-se ao conceito de autoridade. O poder potencial envolve a possibilidade maior ou menor de obediência a ordens. Quando há grande probabilidade quanto à obediência, entende-se haver estabilização do poder. O poder estabilizado, quando articulado em várias funções definidas e coordenadas entre si, é entendido como poder

institucionalizado. Contudo, nem todo poder estabilizado é autoridade, mas somente aquele que é concebido como legítimo por aqueles que obedecem. Ou seja, trata-se de poder

em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa [...] acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. [Entende-se] como autoritarismo precisamente a negação dessa condição democrática da autoridade, ou seja, quando as decisões são tomadas por quem detém o poder, sem a concordância dos que estão a ele subordinados. (PARO, 2008, p. 39)

A relação entre poder e educação é também marcada pela maneira de exercer o poder. Ainda de acordo com Paro (2008), isso pode ocorrer através da coerção, da manipulação e da persuasão. A obediência obtida pela coerção ocorre porque há constrangimento, coação ou ameaça de punição por parte daquele que exerce o poder, contra a vontade daquele que obedece. Pode haver coerção também por aliciamento ou promessa de vantagem, o que é menos constrangedor, mas representa ainda um conflito de vontades.

Na manipulação, segundo Paro (2008, p. 41), “aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, ocultando ou camuflando seu verdadeiro interesse,” de maneira deliberada. Há “controle e uso enganoso da informação” ou ainda “manipulação psicológica”. O conflito é latente, porque pode ocorrer no momento em que o manipulado tomar consciência desse fato.

Paro afirma que a “persuasão, por sua vez, supõe a completa ausência de conflito na relação de poder.” (PARO, 2008, p. 41)

Neste caso, B realiza determinado comportamento do interesse de A porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos. Certamente, se não tivesse havido a intervenção de A, o comportamento de B seria outro. Entretanto, após essa intervenção (que não deixa de ser um exercício do poder), B considera o comportamento que foi levado a realizar mais interessante do que aquele que realizaria

sem a intervenção de A. Esse tipo de relação de poder só é possível se há autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais. (PARO, 2008, p. 41-42)

Para ser persuasão, segundo o autor, é preciso haver o risco de não conseguir persuadir e que o outro sujeito possa exercer sua condição de sujeito, ou seja, é condição para haver persuasão a possibilidade real de escolha.

O processo educativo supõe a intervenção do educador. De acordo com Paro, o poder do educador é a sua capacidade de “levar indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade.” (PARO, 2008, p. 49) Contudo, ao se pretender uma educação democrática, “a única maneira do exercício do poder envolvida no processo pedagógico é a persuasão. A persuasão, na perspectiva do diálogo, [...] tem como peculiaridade seu caráter de incerteza.” (PARO, 2008, p. 54)

Para o autor, o desejo de aprender é um valor construído pela persuasão, que potencializa o aluno. “É pela percepção e consideração dos interesses, desejos, apreensões, medos e aspirações de seus alunos que o professor democrático pode atuar para corrigir falhas, superar óbices à vontade de aprender e aproveitar as potencialidades existentes.” (PARO, 2008, p. 60)

De outra forma, age-se para formar personalidades autoritárias, com disposição para obedecer aos superiores e desprezo pelos inferiores hierárquicos, pessoas passivas, o que contraria a formação de cidadãos democráticos e autônomos. É isso que ocorre na escola tradicional:

suas atividades-fim (o processo pedagógico) [...] são organizadas do ponto de vista da educação tradicional, que não oferece uma posição de sujeito aos educandos; suas atividades-meio (direção, serviços, coordenação do trabalho etc.), por seu turno, também são estruturadas e desenvolvidas de forma a não oferecer oportunidades de decisão aos vários grupos interessados ou envolvidos no trabalho da escola. (PARO, 2008, p. 67)

De acordo com o autor, ao educador cumpre orientar o processo de apropriação pelos educandos da herança cultural que detém. Mas deve-se prever o aumento progressivo de autonomia aos alunos, de forma que eles, “num processo de assunção de responsabilidades, cuja dimensão aumenta com a idade, possam desempenhar também funções de auto-organização e autogoverno.” (p. 68)

Lima (1992) afirma que a escola democrática tem um “vasto e ambicioso programa”, pois ela

configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, raça, religião etc.) e todos privilégios de raça, de nascimento, de cultura etc., admite e favorece a diversidade, condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola, democratizar as suas estruturas de poder e órgãos de governo. (LIMA, 1992, p. 141)

Embora a educação deva ser democrática, é preciso lembrar que a escola estatal, destinada ao atendimento das classes populares, é também marcada pelas contradições da sociedade de classes. Isso significa dizer que no próprio corpo da instituição escolar se expressa a síntese sempre provisória desse embate.

Em uma escola democrática, da sala de aula aos espaços de gestão, é preciso que todos os envolvidos atuem como sujeitos. É preciso ainda que as relações entre as pessoas sejam horizontais e não verticais, devendo haver uma sintonia entre o conteúdo do ensino e a forma das relações de poder existentes na instituição. Entretanto, como esperar um ensino comprometido com os valores democráticos em instituições hierarquizadas e burocraticamente organizadas como as escolas das redes públicas de ensino no Brasil?

A burocracia, segundo Motta (1986, p. 38),

fundamenta-se em regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangente, expressando-se numa forma de conduta organizada segundo rotinas preestabelecidas, à qual repugna o novo, o inesperado. Segue-se também uma divisão metódica de trabalho, que se traduz em papéis bem definidos, cujo desempenho se dá de acordo

com uma descrição precisa de direitos e deveres, que é, entretanto, estabelecida e modificada pelos ocupantes de níveis mais altos do próprio grupo.

Homens e meios de produção são entendidos como recursos a serem orientados aos fins almejados pela administração burocrática. Para Tragtemberg (2006, p. 241, grifos do autor), a preocupação da direção administrativa no sistema industrial “concentra-se no fluxo mecânico dos objetos e na manipulação humana conforme critérios utilitários. Ela cristaliza tais mecanismos, confinando o homem a papéis como se fora *coisa*.”

De acordo com as organizações existentes, diferentes formas de burocracia são constituídas. A “burocracia de pessoal” (herdeira da burocracia manufatureira), segundo Motta (1986, p. 57), por exemplo, apresenta baixa “estruturação das diversas atividades, altos níveis de concentração da autoridade, altos níveis de controle de linha do fluxo de trabalho e a padronização no recrutamento, seleção e carreira.”

Além disso, a burocracia não se constitui apenas nas organizações da sociedade civil. Para Motta (1986, p.45), o Estado, ao administrar e controlar diversos setores da sociedade, “constitui poderosa fonte de burocratismo.”

Interessa-nos, fundamentalmente, a burocracia no campo educacional. Motta apresenta alguns elementos: o emprego do tempo de aluno e professor é disciplinado; o espaço é controlado; o currículo é orientado nacionalmente; os exames são fins em si mesmos; há uma ordem e uma hierarquia estabelecida; sanções morais são previstas. A escola, segundo Motta (1986, p.80), “se não desenvolve o gosto pelo saber, [...] prepara a criança para ser dócil e disciplinada e, dessa forma, estar apta a galgar os degraus da vida burocrática que a espera.”

Em síntese, a burocracia, na empresa ou no Estado, é um sistema marcado pela desigualdade do poder, em que as decisões são tomadas por aqueles que estão no comando e executadas pelos que estão subordinados.

Todavia, a burocracia, nas palavras de Motta (1986, p. 58), “foi obrigada a assumir paulatinamente uma fachada de representatividade. Dessa forma, a burocracia justifica-se como a serviço da coletividade, que por sua vez vai organizando-se na tentativa de controlá-la.”

Diversas formas de participação foram propostas no âmbito das burocracias. Entre elas, segundo o autor, a barganha coletiva através da ação sindical, a consulta e o debate periódicos entre administradores e administrados, as representações (comissões de fábrica, comitês de empresa, conselhos de representantes etc.) e a cogestão. De acordo com Motta (1986, p. 116), se “possibilita a salvaguarda de liberdades humanas, paradoxalmente [...] também favorece a cooptação das bases pela cúpula e a formação do consenso do qual dependem os processos de produção integrados.”

Embora Motta (1986) enfatize os resultados negativos da ação política dos trabalhadores ao afirmar a cooptação e a formação do consenso como resultado das formas de participação dos trabalhadores na gestão, é preciso dizer que é na luta política que se podem perceber os avanços e os fracassos e propor novos direcionamentos. Além disso, embora as conquistas obtidas através da participação não modifiquem a essência do processo produtivo, como o afirma o autor, é de se destacar que, ao ter como resultado a “salvaguarda das liberdades humanas”, revelam como fundamental os espaços de participação conquistados.

É importante, para Motta (1986, p. 60), ressaltar que a burocracia vincula-se “estruturalmente ao desenvolvimento do capitalismo. [...] Não se trata, portanto, de uma deformação ou um aspecto secundário, mas de fenômeno central.”

Para Tragtemberg (2006, p. 226),

a pretendida autonomia da técnica – racionalidade formal – não representa nada mais do que a autonomia da organização social e da produção em relação aos agentes da produção (capitalistas ou trabalhadores) em função da sua submissão ao capital. Nesse contexto, a maior eficiência, racionalidade, tecnologia possível e progresso encobrem a produção e a reprodução de mais-valia, que, por sua vez, aparecem opacamente como lucro. A organização da produção e a utilização dos meios técnicos decorrentes

são inseparáveis num *sistema de dominação*. Daí, a organização ser a *burocracia* e esta a *organização* por excelência. (grifos do autor)

A organização burocrática assenta-se sobre princípios que divergem dos democráticos: em seu fundamento está a presunção de que as decisões podem ser tomadas a partir de critérios técnicos, supostamente isentos de valores éticos e descomprometidos ideologicamente. Disso deriva o critério de separação entre planejamento e execução, e se estabelece uma hierarquia entre aquele que sabe e, portanto, planeja e aquele que não sabe e conseqüentemente deve obedecer e executar. A democracia se contrapõe a isso, tanto pelo princípio de que o poder de decisão pertence a todos os indivíduos de um dado coletivo, quanto pelo componente ético-político existente em todas as decisões a serem tomadas, mesmo quando embasadas em questões técnicas.

Na medida em que a educação deve ser democrática, a forma de gestão compatível com tal essência é a gestão democrática, cuja instituição formal esteve vinculada ao processo de democratização da sociedade brasileira.

No Brasil, a luta política pela democratização da sociedade, ou seja, também pelo acesso e pela influência da população aos centros de poder, na década de 1980, teve como um dos seus resultados relevantes a elaboração de nova carta constitucional (Constituição Federal, 1988), que instituiu formalmente o regime democrático e o Estado de direito.

De acordo com Camargo (1997), durante o processo constituinte aconteceram derrotas e vitórias dos setores mais progressistas e democráticos da educação, expressando a lei a “síntese de um processo conflitivo”. Tais setores “insistiam na ideia de que deve fazer parte da formação dos alunos uma vivência democrática na escola, ao se pretender formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária.” (Camargo, 1997, p. 101) Dessa forma, o princípio da gestão democrática da escola foi instituído para as escolas públicas (Constituição Federal, art. 206, Inciso VI), mas não para as escolas privadas.

Nesse mesmo período, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 53, inciso IV, assegurou à criança e ao adolescente o “direito de organização e participação em entidades estudantis” e no parágrafo único deste mesmo artigo definiu-se como direito dos pais ou responsáveis “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, definiu que:

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.

Em resumo, alguns aspectos relacionados à gestão democrática são definidos na legislação federal mencionada: participação de pais e responsáveis em conselhos e em definição de propostas educacionais; participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico; direito de organização e de participação em entidades estudantis às crianças e aos adolescentes. Observa-se, contudo, um silêncio quanto à eleição de dirigentes escolares.

A ideia de gestão democrática defendida por setores progressistas naquele período histórico, segundo Camargo (1997, p.179), que estudou a proposta política do Partido dos Trabalhadores (PT) na prefeitura de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina de Souza (1989-1992), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, envolvia os princípios de descentralização, participação e autonomia.

Ao discutir as disputas políticas em torno das questões educacionais durante o processo de elaboração da Constituição Federal, Camargo (1997, p. 103) ressalta a atuação de entidades de trabalhadores em educação, estudantis, de pais

de alunos, de pesquisa, entre outros, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em que se defendia, em resumo, a participação de trabalhadores, estudantes, pais e comunidade nas decisões sobre os rumos da escola pública e das políticas públicas municipais, estaduais e federais, além da eleição para dirigentes escolares.

A descentralização e a autonomia eram termos que se contrapunham à organização centralizadora, hierárquica do poder, exercido de cima para baixo, de maneira autoritária no Estado, que, naquele período transitava de um regime ditatorial (1964-1985) para um regime democrático (1985 até o presente). Em redes de ensino estruturadas verticalmente, as propostas de instituição de Conselhos de Escola, de eleição para os dirigentes escolares, de possibilidade de fortalecimento da ação estudantil através de grêmios ou outras formas de livre associação, bem como dos pais e responsáveis, representavam possibilidades de democratizar a escola e proporcionar a construção de projetos pedagógicos com maior autonomia.

As informações trazidas por Camargo (1997), embora circunscrevassem-se à SME da cidade de São Paulo, ressaltam aspectos da reestruturação da rede naquele período que são interessantes à reflexão. Segundo o autor, “a gestão democrática era entendida como a prática de decisões coletivas em toda a estrutura de SME, articulando desde o gabinete da Secretaria até as Unidades Escolares”. (CAMARGO, 1997, p.180) No período funcionaram conselhos articulados a cada instância da hierarquia de SME. O fluxo entre os colegiados gerou “redimensionamentos, reorientações, novos posicionamentos internos na SME” (CAMARGO, 1997, p.181). Também foram realizadas ações de fortalecimento dos diversos segmentos, como plenárias pedagógicas, I e II Encontro de Pais das Escolas Municipais, I e II Congresso de Educação Municipal, entre outras ações. Como parte da proposta de descentralização do poder, ainda se estabeleceram os Núcleos de Ação Educativa (NAEs)⁴ como unidades orçamentárias. A autonomia da escola estava articulada à defesa de construção de um projeto político-pedagógico que envolvesse

⁴ O Decreto 27.813 de 12 de junho de 1989 reorganizou a Secretaria Municipal de Educação. As Delegacias Regionais de Educação denominaram-se Núcleos de Ação Educativa (NAEs), subordinando-se diretamente à CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa).

todos os segmentos da escola e, por isso, estava interligada à defesa dos conselhos escolares que, embora já existissem no município de São Paulo à época, deixaram de ser apenas consultivos e passaram a ser deliberativos.

Embora o exemplo sumariamente apresentado trate de uma secretaria municipal, podemos perceber que, em essência, a proposta de democratização da gestão atinge todos os níveis da estrutura de poder, o que abrange, portanto, não apenas as redes de ensino, mas todo o sistema educacional brasileiro. Como parte dessa questão, está a necessidade de fortalecimento dos setores da sociedade frente ao aparato burocrático do Estado e o controle político sobre os dirigentes.

De acordo com Cury (2004, p.55),

a gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública. A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

A proposta de gestão democrática inclui também, por consequência, a discussão sobre o formato dos órgãos colegiados.

Cury (2004) informa que no Brasil há diversos tipos de conselhos, previstos nas legislações federais, estaduais e municipais. “Normalmente são órgãos colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, consultivos e deliberativos. Tais aspectos podem ser separados ou coexistentes e sua explicitação depende do ato legal de criação dos Conselhos.” (CURY, 2004, p. 44) Entre os exemplos mencionados pelo autor estão os Conselhos de Classe, para acompanhamento do rendimento escolar estudantil; os Conselhos Escolares, relacionados à discussão e avaliação da escola em conjunto com a comunidade; os Conselhos de Controle Fiscal e Social para controle de verba pública da educação; os Conselhos Municipais e Estaduais e o Conselho Nacional de Educação, “órgãos de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam e resolvem, segundo

suas competências e atribuições, a aplicação da legislação nacional” (CURY, 2004, p. 44); os Conselhos Tutelares, para proteção e assistência à criança e ao adolescente; os fóruns e coordenações de secretários estaduais (Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação) e municipais (Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

A origem etimológica da palavra “conselho”, de acordo com Cury, é latina e significa “tanto **ouvir alguém** quanto **submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso.**” (CURY, 2004, p. 47, grifos do autor) Para o autor, implica “ouvir e ser ouvido”, e, na medida em que o Conselho tenha relação com os destinos de uma sociedade, “contém um princípio de publicidade”. (CURY, 2004, p. 47)

Segundo o autor,

esse caráter de algo que é público, que cruza o interesse comum com a visibilidade e, portanto, um conhecimento aberto a todos se relaciona com a modernidade. É próprio da modernidade se distanciar dos *arcana imperii* (segredos do poder imperial) próprios de um poder que se dizia vindo de uma autoridade divina ou natural. A modernidade, em seu sentido amplo, afirma o papel do indivíduo como fonte de poder. (CURY, 2004, p. 47-48, grifos do autor)

Para o autor, a deliberação realizada nos conselhos implica ter havido antes análise e debate, bem como a publicidade dos atos. O autor ainda considera que nem sempre os conselhos são democráticos, podendo estar relacionados apenas a uma dimensão técnica. No Brasil, segundo Cury, a partir da década de 1920, essa foi a orientação dos Conselhos, pois a visão tecnicista defendia que os cidadãos jamais “acenderiam ao universal e ao bem feito”, por estarem “contaminados por visões parciais”, além de não terem preparo adequado para enfrentar questões complexas, que deveriam ser resolvidas por técnicos e especialistas. Estes últimos, portanto, estariam mais bem preparados para agir em prol do bem comum. (CURY, 2004, p. 48)

Isso significa que, para Cury, “se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia; quando ocupados por

peessoas alheias aos e despreparadas para os assuntos específicos, eles poderão se desviar do essencial, seja no conteúdo, seja na forma.” (CURY, 2004, p. 49)

É suposto ainda nos Conselhos que haja uma discussão entre iguais, em que prevalece o enfrentamento dos conflitos pela não violência. Para Cury, “ser respeitador da razão e do ponto de vista diferente de um adversário é a tentativa de *vencer com o outro, isto é, convencer.*” (CURY, 2004, p. 50, grifos do autor)

Segundo Estevão (2002, p.14-15),

no Brasil, o debate sobre a prática dos conselhos como proposta de participação social e política, como instrumento de exercício da democracia direta ou como um dos instrumentos de construção da democracia participativa sempre esteve presente nos diversos setores da esquerda: anarquistas, comunistas, socialistas, católicos. Os conselhos também puderam ser uma proposta de esquerda assumida pelos partidos de centro ou até de direita em seus momentos de pretensões democrática (neste caso, os conselhos são vistos como colaboradores na gestão das políticas públicas).

De acordo com a autora, os conselhos, nos movimentos sociais, estiveram ligados a “formas alternativas de poder e de fortalecimento do poder popular” (ESTEVIÃO, 2002, p.18), em experiências de democracia direta. Contudo, no processo de institucionalização dos conselhos, estes incorporaram normas da democracia representativa.

Os conselhos institucionalizados e que têm em sua composição membros da comunidade dependem da ação política cotidiana para se instituir de fato. É preciso observar que não basta a reunião de pessoas representativas de diferentes segmentos sociais para que uma ação seja democrática, é necessário que os princípios que norteiam as decisões também o sejam.

A proposta de operacionalizar a democratização das relações de poder através do formato de conselhos proporcionou a inclusão da participação de membros da administração e da comunidade, o que, de certa forma, garantiu que as questões técnicas e políticas fossem contempladas formalmente. Essa relação entre a

técnica e a política coloca em pauta outra questão essencial para a gestão democrática: administra-se o quê e para quem, com qual finalidade?

Embora as discussões realizadas por Paro sobre administração se destinem ao âmbito escolar, elas também podem nos auxiliar a pensar a gestão democrática em outros setores da educação. De acordo com o autor, o conceito amplo de administração implica “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2012, p. 200) Entretanto, para que haja um comprometimento da instituição com a transformação social, rumo à superação das contradições de classe do capitalismo, não basta observar a eficiência no uso dos recursos, é preciso também verificar “em que medida aquilo que realiza tem repercussão na vida do todo social” (PARO, 2012, p.200), favorecendo os interesses de classe trabalhadora e atuando para que a comunidade atendida “tenha condições de tomar consciência, mais efetivamente de seus próprios interesses de classe” (PARO, 2012, p. 203). “É no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa.” (PARO, 2012, p. 205)

Ainda de acordo com Paro, a administração democrática deve evoluir “para formas coletivas que propiciem a distribuição de autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social” (PARO, 2012, p. 209), incluindo a participação de todos os setores da instituição e da comunidade atendida por ela.

A utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais – através da **racionalização do trabalho** – quanto do esforço humano coletivo – pela **coordenação** – se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, através de sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre. (PARO, 2012, p.210, grifos do autor)

Para se constituir uma gestão democrática é preciso que os procedimentos e os fins contemplem os princípios democráticos. É incongruente, por

exemplo, tomar uma atitude preconceituosa, mesmo que tal atitude tenha sido decidida pela maioria dos alunos, professores, funcionários e pais de uma escola. Por contrariar os princípios democráticos, mesmo que se tenha adotado procedimentos da democracia, não se pode entender como democrática a escola que produziu tal atitude. Além disso, a gestão democrática somente se institui quando há disponibilidade de recursos para que os fins definidos se concretizem.

Ao analisar a relação entre os conselhos escolares e a democratização da escola ao longo de vinte anos, Paro (2001, p. 80) afirma que eles serviram para que a democracia fosse exercitada na “prática cotidiana” e para mostrar que “é possível conviver de modo civilizado com outros sujeitos, tocando nos problemas de direção e funcionamento da escola”, embora não tenham “implantado a democracia real”. Para o autor, os conselhos tornam explícitos conflitos latentes na escola, o que proporciona condições para que sejam resolvidos.

Segundo Paro, a participação da comunidade, contudo, continuou enfrentando grandes dificuldades. Entre os problemas observados pelo autor, encontra-se a baixa participação dos usuários, resultado da vulnerabilidade de pais e alunos diante de professores e demais funcionários e da necessidade de “oferecer condições mínimas de participação e de exercício de representação por parte dos pais” (PARO, 2001, p.85). Entre essas condições estão: a adequação de horários, datas, locais; o oferecer condições para que os pais apresentem suas críticas sem medo de que haja represálias aos filhos; a busca de meios para diminuir ou neutralizar as dificuldades de expressão e baixa autoestima; o favorecer a percepção de que a participação trará vantagens concretas. Esse último item está diretamente relacionado ao conteúdo das deliberações a serem feitas pelos conselhos escolares, que devem tratar das questões fundamentais da escola.

A participação esperada da comunidade não se confunde, portanto, com a contribuição financeira, o auxílio eventual durante as festas ou na manutenção da escola. Trata-se fundamentalmente da participação no âmbito decisório, no estabelecimento dos objetivos, no planejamento e na avaliação sistemática. “Isto não elimina, obviamente a participação na execução; mas também não a tem como fim e

sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.” (PARO, 2003, p.16)

Essa forma de conceber a participação difere da forma esperada nas Associações de Pais e Mestres (APMs). De acordo com Ribeiro (1989), as Associações tornaram-se obrigatórias a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/1971, sendo facultativa às escolas anteriormente. Durante o período da ditadura militar no Brasil,

a legislação acabou por permitir que os recursos públicos fossem empregados em iniciativas particulares, agravando a escassez dos recursos que se destinariam à manutenção do ensino gratuito. Nesse quadro, o incentivo legal às APMs revela que elas já vinham certamente sendo visadas como suplementadoras dos recursos que o Estado sonharia à escola Pública. (RIBEIRO, 1989, p. 17)

Esperava-se que os pais auxiliassem na arrecadação de fundos para a escola através de contribuição própria ou através da promoção de atividades. Tratava-se de uma forma de participação “passiva e manipulada, referendando decisões de outrem” (Ribeiro, 1989, p.21)

A participação concebida de forma restrita pode inclusive, como alerta Lima (1992, p. 122), “transformar-se em um sofisticado e subtil instrumento de alienação.”

Para o autor, se ela

é meramente formal e reduzida, na prática, ao direito de ser ouvido e de ser informado e à necessidade de participação activa na execução de decisões já previamente tomadas pela hierarquia, então estaremos perante uma modalidade de participação que se reduz à mera consulta, isto é, estaremos perante uma técnica de gestão que também tem sido designada por **participação funcional**. (LIMA, 1992, p. 123, grifos do autor)

Lima pensa que a participação praticada pode ser classificada a partir de quatro critérios: “democraticidade”, regulamentação, envolvimento e orientação.

O autor afirma que a participação aproxima-se da forma democrática quando há acesso e capacidade de influenciar as decisões: “destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os actores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir, assumir formas de intervenção directa ou indirecta.” (LIMA, 1992, p. 179)

De acordo com o autor, normalmente, a participação direta, ou seja, sem representação, acontece em “níveis intermédios” ou de “execução”, não atingindo o âmbito das políticas organizacionais, onde há normalmente a representatividade. A participação indirecta ocorre mediante a escolha de representantes. Estes podem ser escolhidos por diferentes formas e critérios, inclusive por eleição. A representação pode ainda ser livre ou vinculada (mandato imperativo). Segundo Lima, se o mandato for revogável a qualquer momento, há um compromisso com a participação directa, podendo-se classificar essa forma como “participação semidirecta”.

A regulamentação diz respeito às formas de operacionalização da participação e confere legitimidade ao processo decisório. Lima entende que, do ponto de vista da regulamentação, a participação pode ser formal, não formal e informal.

A participação, quando sujeita a normas instituídas por estatutos, regulamentos, apresenta carácter preciso: certas formas de intervenção são definidas como legítimas e outras são desautorizadas. Trata-se, portanto, de uma participação formal.

Entretanto, ela convive com regras não formais, relacionadas às interpretações organizacionalmente localizadas das regras formais. A participação não formal pode, em relação à participação formal, “de diversas formas constituir-se como adaptação ou mesmo como alternativa”. (LIMA, 1992, p. 181)

A participação não formal difere da participação informal, em que a participação não segue estruturas formais, mas “regras produzidas na organização e

geralmente partilhadas em pequenos grupos” (LIMA, 1992, p. 181) Às vezes, há oposição ou complementaridade às regras formais.

A participação ainda pode ser compreendida, segundo Lima, a partir do critério do envolvimento das pessoas. O envolvimento diz respeito às atitudes, ao empenho dos atores implicados. A partir desse critério, a participação pode ser ativa, reservada e passiva. Entende-se que é ativa quando há mobilização para a ação, conhecimento de direitos e deveres, há procura pela ampliação da esfera de atuação, buscando inclusive a ampliação ou a conquista de novos direitos. É reservada quando calculista, visando proteção de certos interesses, podendo inclusive negociar sua participação. E é passiva quando há desinteresse ou alheamento quanto às decisões, o que pode derivar do descrédito da influência sobre as decisões ou ainda haver uma recusa aos custos pessoais da participação.

A orientação da participação refere-se ao fato de ser convergente ou divergente aos objetivos da organização. Se convergente, ela pode orientar-se para o consenso, para seguir as normas formais; pode ocorrer na forma de militância ou ainda se tornar ritual. Se divergente, pode romper com o formal, pode haver contestação, boicote. Tal rompimento não necessariamente significa algo positivo, considerando os critérios da democracia, pois o rompimento pode ocorrer a partir de valores reacionários. A participação divergente, portanto, pode ser reacionária ou progressiva, promover o desenvolvimento, a renovação ou o seu oposto.

Pode ocorrer também a não participação, que pode ser imposta legalmente ou induzida pela ausência de condições para a participação. A não participação também pode ser voluntária, o que pode ser uma opção individual ou estratégica de grupos. A não participação voluntária aproxima-se da participação passiva, havendo traços comuns: desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação da responsabilidade etc.

Em síntese, as discussões sobre as formas de participação e representação, os tipos de conselho e a presença deles nas organizações burocráticas, as relações de poder nos ambientes educacionais, os princípios democráticos e o exercício da cidadania, bem como os entraves representados pelas formas de ação

política tradicional no Brasil são elementos centrais para a análise da gestão de um Centro Educacional Unificado (CEU).

A análise da gestão local do CEU deve responder, a partir dos elementos teóricos discutidos, a duas perguntas: o formato de gestão proposto na legislação favoreceu o desenvolvimento de um projeto educacional que atendesse aos interesses das classes populares? Os elementos democráticos, essenciais para o processo de humanização porque intrínsecos ao ser genérico do homem, estão contemplados?

4. Centro Educacional Unificado (CEU)

4.1 Introdução

Para realizar a discussão sobre o Centro Educacional Unificado (CEU), inicialmente, além de informações gerais, apresentaremos um breve relato sobre as propostas políticas que estiveram implicadas na criação e na implementação dos CEUs na cidade de São Paulo durante o governo petista (2001-2004). A seguir, trataremos das mudanças sofridas pelo projeto nos governos seguintes. Ao final, apresentaremos sumariamente, uma discussão sobre educação integral para dimensionar o projeto CEU no tocante a esse tema.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram criados e implementados durante o governo da prefeita Marta Suplicy (Partidos dos Trabalhadores – PT, 2001-2004) na cidade de São Paulo, mantidos e ampliados nas gestões dos prefeitos subsequentes José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, 2005-2006) e Gilberto Kassab (Democratas – DEM, 2006-2008; Partido Social Democrata – PSD, 2009-2012).

Durante o período de realização da pesquisa (2012-2013) existiam 45 CEUs⁵ localizados nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, sendo que vinte e um deles foram inaugurados na gestão de Marta Suplicy entre agosto de 2003 e o final de 2004. É importante ressaltar que as demais construções já estavam inicialmente previstas e que, no tocante à localização e quantidade de equipamentos, os demais governos apenas seguiram o planejamento. A partir de informações obtidas no portal da prefeitura de São Paulo, a última inauguração de um CEU ocorreu em 2009.

A escolha dos locais considerou o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo, publicação coordenada por Sposati (1996), e privilegiou locais da periferia do município de São Paulo cujas marcas eram as condições precárias de

⁵De acordo com o sítio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso: 10 fev. 2012.

vida, os índices de violência e a ausência de ofertas de serviços essenciais à população pelo Estado.

A localização dos CEUs na cidade de São Paulo pode ser visualizada no mapa adiante e a relação de seus nomes obtida no portal da Secretaria Municipal de Educação está na sequência⁶:

⁶ Em <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>, acesso: 10 fev. 2012.

CEUs DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Mapa 1 - Localização dos CEUs da cidade de São Paulo. Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>, acesso: 10 fev. 2012.

Figura 1 - Relação dos CEUs da cidade de São Paulo.

Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>, acesso: 10 fev. 2012.

Cada CEU é constituído por um conjunto de equipamentos sociais e espaços: quadras de esportes, piscinas, teatro, padaria-escola, ateliês, estúdios, sala multiuso, sala de dança e ginástica, pista de skate, biblioteca, telecentro⁷, além de

⁷As atividades desenvolvidas pelo telecentro, de acordo com a Portaria nº 4.672/2006, são de competência da Secretaria Municipal da Comunicação, acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo a inclusão digital de forma a democratizar o acesso à informação e aos recursos tecnológicos. Em 2005, o Decreto 46.856 de 26/12/2005, transferiu o telecentro para a Secretaria Especial para Participação e Parceria; o Decreto 53.728 de 04/02/2013, o transferiu para a Secretaria Municipal de Serviços.

um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI⁸) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

O responsável legal pelo CEU é o gestor, cuja equipe de trabalho é composta pelos representantes do Núcleo de Ação Educacional, do Núcleo de Esportes e Lazer, do Núcleo de Ação Cultural e da Secretaria Geral.⁹

O Núcleo de Ação Educacional é responsável pela promoção das ações pedagógicas “conjuntas dos profissionais envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual” (artigo 35, inciso I do Anexo I da Portaria de SME nº 4.672/2006), além do desenvolvimento dos projetos educacionais internos e externos. O Núcleo de Ação Cultural (NAC) coordena as ações culturais, devendo trabalhar com os diferentes profissionais contratados ou voluntários para desenvolver atividades culturais nos CEUs. As atividades esportivas e de lazer estão sob a responsabilidade do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), que também deve atuar com outros profissionais ou voluntários que venham desenvolver ações relacionadas à área no CEU. O controle administrativo, os registros de frequência e o atendimento (informações, cadastro, matrícula) aos usuários são de responsabilidade dos servidores que atuam na Secretaria Geral do CEU.

Todos os núcleos se reportam diretamente ao gestor e seus trabalhos devem estar articulados aos dos demais núcleos, às unidades educacionais e aos equipamentos do CEU.

De acordo com o Regimento Padrão (Anexo 1 da Portaria de SME 4672/2006), a gestão do CEU é realizada pelo Conselho Gestor, que tem caráter deliberativo e consultivo, e pelo Colegiado de Integração, responsável por “articular as diferentes instâncias da sua estrutura organizacional, equipamentos e espaços, para tomadas de decisões administrativas e didático-pedagógicas.”

⁸ A forma de grafia das siglas EMEI e EMEF segue o padrão adotado na Secretaria Municipal de Educação, que diverge da norma culta.

⁹ Durante a pesquisa de campo se evidenciou que usualmente na rede municipal esse conjunto de trabalhadores é designado de “gestão do CEU” ou simplesmente “gestão”. Por isso, em vários trechos dessa tese o termo “gestão” será usado para indicar unicamente esse conjunto de trabalhadores.

O Conselho Gestor é composto por membros da administração, que são representantes da gestão do CEU, das unidades escolares e demais funcionários do CEU, e por membros da comunidade (alunos, pais ou responsáveis, usuários e representantes de equipamentos sociais do entorno). O Colegiado de Integração é composto pelos dirigentes: gestor, coordenadores de núcleos, diretores de escola e coordenadores de telecentro e biblioteca. Em síntese, o primeiro tem o papel de definir os objetivos do Projeto Educacional do CEU e acompanhar e avaliar seu desenvolvimento e o Colegiado de Integração o de planejar e executar as ações do Projeto Educacional.

4.2 Processo de elaboração e implementação do projeto CEU durante o governo petista

Segundo Perez¹⁰ (2010), durante o processo de campanha eleitoral petista para a prefeitura do município de São Paulo, os problemas educacionais tiveram grande relevo. Para a autora, as questões debatidas com a população referiam-se, em resumo, ao aumento de vagas nas escolas públicas (tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental), ao combate ao analfabetismo, ao acesso às novas tecnologias, à capacitação e à valorização do professor. Entendia-se também que a estrutura física da rede municipal de educação não era compatível com a demanda escolar, que era necessário acabar com o atendimento das crianças nas denominadas “escolas de lata”¹¹, que o funcionamento das escolas municipais

¹⁰ Maria Aparecida Perez, durante o governo de Marta Suplicy no município de São Paulo, foi assessora da Prefeita, Chefe de Gabinete de Eny Maia (Secretária de Educação de fevereiro de 2002 a fevereiro de 2003) e Secretária de Educação a partir de fevereiro de 2003 até o final do governo em 2004.

¹¹ As “escolas de lata”, oficialmente denominadas “escolas modulares”, foram construídas com módulos de metal (aço galvanizado) e telhas de amianto e eram criticadas porque não ofereciam conforto térmico e nem permitiam uma acústica adequada, sendo, portanto um ambiente inadequado para os estudantes e os professores. Havia também classes modulares anexadas a escolas construídas convencionalmente. Foram erigidas na rede municipal durante o governo de Celso Pitta (Partido Progressista Brasileiro – PPB, 1997-2000).

em quatro turnos diários¹² de atendimento era inadequado à educação de qualidade e que os problemas de evasão escolar precisavam ser enfrentados.

As questões relacionadas ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes na escola pública estavam, de um lado, relacionadas à criação de novas escolas (para atender a demanda, suprimir as “escolas de lata”, diminuir o atendimento escolar em quatro turnos) e, de outro, ao enfrentamento dos problemas sociais das classes populares. De acordo com a autora, havia a compreensão de que a evasão escolar estava intimamente relacionada à estrutura social capitalista, que obriga ao trabalho crianças e jovens das classes populares. Dessa forma, o governo colocou em pauta a implementação de uma política compensatória, destinada a corrigir “as fragilidades das políticas universais.” (PEREZ, 2010, p.275) A oferta de transporte escolar e merenda, a distribuição de uniformes e de materiais escolares, além da manutenção do Programa Renda Mínima¹³ e da instituição do Programa Bolsa Trabalho¹⁴, foram defendidas pelo governo para garantir a permanência das crianças e jovens das classes populares nas escolas.

Perez (2010, p. 278) afirma que em outubro de 2001 ocorreu uma reunião do Secretário de Governo Rui Falcão com o Secretário de Educação Fernando de Almeida e seus assessores, além dos treze Coordenadores dos Núcleos de Ação

¹² Cada turno tinha quatro horas: em geral, cada escola funcionava das 7h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h, das 19h às 23h, com variações de minutos, dependendo da organização de cada Unidade Escolar.

¹³ Denominado **Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima Municipal** foi estabelecido pela Lei municipal 12.651/98, alterada pelas Leis nº 13.265/02, 13.788/04, 14.255/06 e regulamentada pelos Decretos nº 41.836/02, 44.370/04, 47.197/06 e 50.153/08. Atualmente é regido pela Lei 14.255 de 28/12/2006. Informações no sítio: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/gestao_de_beneficios/renda_minima/index.php?p=2010>, acesso em: 05 maio 2012. Durante o ano de 2002 (Lei nº 13.265/02), o programa destinou-se a famílias residentes no município de São Paulo, com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com crianças entre 07 e 14 anos matriculadas em escolas públicas, com frequência igual ou superior a 85%.

¹⁴ O **Programa Bolsa Trabalho**, regido inicialmente pela lei 13.163 de 05/07/2001 (a qual foi revogada pela lei 13.841, de 7 de junho de 2004, que manteve o programa e ampliou a população alvo), destinava-se a jovens desempregados entre 16 e 20 anos, residentes no município de São Paulo, cujas famílias tivessem renda per capita inferior a meio salário mínimo e que frequentassem o ensino regular (cursos do sistema nacional de ensino), devendo comprovar a frequência mínima mensal às aulas de 85% ou que tenham concluído o ensino médio, inclusive profissionalizante. Informações obtidas no sítio: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/cursos/qualificacao/index.php?p=609>> acesso em: 05 maio 2012.

Educativa (NAE) cuja pauta era a alteração da Lei Orgânica do Município de São Paulo, de maneira a tornar legal a inclusão do “Mova¹⁵, telecentro, Programa Renda Mínima e Bolsa Trabalho, bem como as atividades culturais e esportivas” na verba da educação.

Para a inclusão dos gastos almejados pelo governo, de maneira a garantir a legalidade, a Emenda à Lei Orgânica do Município (LOM) 24/01 foi aprovada na Câmara dos Vereadores da cidade de São Paulo em 26/12/2001, dando a seguinte redação ao artigo 208 da Lei Orgânica do Município de São Paulo:

Art. 208 - O Município aplicará, anualmente, no mínimo 31% (trinta e um por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e inclusiva.

[...]

§ 2º - A lei definirá as despesas que se caracterizam como de manutenção e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como da educação infantil e inclusiva.

A definição determinada no parágrafo segundo do artigo 208 da LOM foi realizada através da Lei Nº 13.245, também de 26 de dezembro de 2001. Ela ampliou o destino das verbas da educação. Abaixo, citamos apenas os incisos que ampliaram a definição federal de MDE:

Art. 2º - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis compreendendo as que se destinam à:

¹⁵ MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no município de São Paulo. Envolve a parceria entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e entidades sociais para o estabelecimento de classes de alfabetização em nível inicial somente. A instituição do MOVA junto à SME ocorreu pelo Decreto 41.109 de 06/09/2001. Informações no endereço eletrônico: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/eja/legislacaomova.aspx>>. Acesso em: 05 maio 2012.

[...]

IX - proventos pagos aos servidores municipais inativos oriundos do quadro da educação.

Art. 3º - Serão consideradas como despesas relativas à educação inclusive para fins do disposto do § 5º do artigo 200¹⁶ da Lei Orgânica do Município:

I - programas voltados à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria;

II - programas de reinserção educacional da criança e adolescente em situação de risco pessoal ou social;

III - programas especiais para educação de crianças e adolescentes com deficiência;

IV - programas voltados para a educação profissionalizante visando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;

V - programas que fortaleçam a inclusão de crianças e adolescentes na ação educacional do município;

VI - custos de produção e transmissão de programas de educação promovidos ou patrocinados pelo Poder Público Municipal, veiculados em emissoras de rádio e televisão;

VII - manutenção e criação de centros integrados de educação e cultura, instalação de telecentros para acesso a novas tecnologias de informação e comunicação, em específico, às redes municipais e mundiais de conhecimento; bem como, instalação de bibliotecas públicas infanto-juvenis em apoio à rede municipal de ensino;

VIII - provisão de alimentação em creches, escolas de educação infantil, ensino fundamental e supletivo.

Dessa forma, os gastos referentes ao telecentro, à biblioteca, às atividades culturais e esportivas nos CEUs de São Paulo, entre outros gastos,

¹⁶ Lei Orgânica do Município, artigo 200, § 5º - “A lei definirá as ações que integrarão o programa de educação inclusiva referido no parágrafo anterior. (Acrescentados pela Emenda 24/01)”

puderam ser inclusos na verba da educação, conforme o direcionamento político do governo petista.

Esse processo de mudança legislativa estava relacionado ao trabalho dos grupos que discutiam um Plano Educacional para a cidade de São Paulo e que se vinculavam diretamente ao gabinete da prefeita Marta Suplicy. Segundo Perez, ela instituiu dois grupos de trabalho diretamente relacionados ao seu gabinete: o primeiro era formado por uma assessoria técnica e por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o segundo, instituído pela Portaria 244/2001, por representantes de Secretaria Municipal de Educação, Secretaria do Governo Municipal, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico, Secretaria Municipal da Administração, além de assessoria técnica do gabinete da prefeita. De acordo com Perez, desse trabalho resultou a proposta de se aliar aos espaços escolares “polos de cultura, esporte e lazer” (2010, p.288), de se ampliar a rede de proteção social à criança e aos adolescentes, e de propor um “espaço social” em que ocorresse o “resgate de nossa condição de humanos” (p. 288). Dessa forma foram traçadas as linhas gerais de uma proposta:

Assim, o projeto arquitetônico deveria responder a estas questões: prover a periferia de espaços não existentes, para atividades culturais nas suas diversas linguagens e práticas de modalidades esportivas; propiciar a convivência com a comunidade e ser um espaço comunitário. (PEREZ, 2010, p.289)

Em 24/10/2001, Perez reuniu-se com o diretor do Departamento de Edificações (EDIF)¹⁷, Engenheiro Ademir José Moraes da Mata, para explicar a concepção acima citada. Ele apresentou-lhe o projeto-piloto “Praça de Equipamentos Integrados ao Conjunto Habitacional Inácio Monteiro”.

¹⁷ EDIF foi criado em 1976 e desde 2005 faz parte da Secretaria Municipal de infraestrutura Urbana e Obras (SIURB). Em 2001 integrava a Secretaria de Serviços e Obras, atualmente denominada Secretaria Municipal de Serviços.

Esse projeto tinha sido desenvolvido a partir de conversa com os engenheiros de EDIF com Paulo Freire à época em que era Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991) durante o governo de Luiza Erundina de Souza (PT – 1989-1992). “Os arquitetos Alexandre Delijaicov, Wanderlei Ariza e André Takyia, estimulados pelas ideias freirianas, começaram a pensar num novo modelo de prédio escolar. Leram Paulo Freire e pesquisaram a Escola-Parque de Anísio Teixeira¹⁸” (PEREZ, 2010, p. 299), bem como o Parque Infantil de Mário de Andrade¹⁹. Esse projeto constituiu a base de criação do futuro projeto do Centro Educacional Unificado.

De posse do projeto, foram apresentadas para a prefeita Marta Suplicy, Waldemir Garreta (Secretário de Comunicação), João Sayad (Secretário de Finanças), Fernando Haddad (chefe de Gabinete da Sec. de Finanças) e Antonio Donato (assessor técnico da prefeita) a concepção da escola-parque²⁰ e a necessidade de serem levantados terrenos com mais de 10.000 m² em áreas densamente povoadas na periferia. Nessa reunião, citaram-se algumas áreas já vistoriadas para exemplificar a dificuldade de se encontrarem áreas públicas no tamanho e quantidade necessários. Definidos projeto e tamanho da área, organizou-se outro grupo para avaliar os terrenos e dar início aos procedimentos para desapropriação das áreas não públicas, para que fosse possível definir a quantidade de centros que seriam construídos. A prefeita não queria apresentar um plano somente com intenções; queria prazos, locais definidos, quantidade de vagas a serem criadas etc. (PEREZ, 2010, p. 300)

Vários grupos de trabalho (para desapropriação, para licitação etc.) foram criados para que a proposta pudesse ser implementada, além de uma

¹⁸ A Escola-Parque de Anísio Teixeira era parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (cuja inauguração data de 1950), que contava com mais quatro Escolas-Classe. Segundo Eboli [s.d.], a Escola-Parque organizava-se por setores: Setor de trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas); Setor de Educação Física e Recreação; Setor Socializante (grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja); Setor Artístico (música, dança e teatro); Setor de Extensão Cultural e Biblioteca. Havia ainda espaço para assistência alimentar, médica e odontológica.

¹⁹ Os Parques Infantis na cidade de São Paulo destinavam-se a crianças de três a seis anos, localizavam-se em bairros operários e eram mantidos pelo Departamento de Cultura. Foram criados por Mário de Andrade quando chefiou o Departamento de Cultura (1935 – 1938).

²⁰ Embora a autora denomine o projeto apresentado à prefeita e aos seus secretários e assessores de “escola-parque”, tal não corresponde à Escola- Parque de Anísio Teixeira.

comissão envolvendo as diferentes secretarias municipais (Secretaria Municipal de Educação – SME, Secretaria Municipal de Negócios Jurídicos – SNJ, Secretaria de Serviços e Obras – SSO, Secretaria do Governo Municipal – SGM, Secretaria Municipal de Habitação – Sehab) que se reunia semanalmente.

Segundo Perez (2010, p. 306),

Antes de apresentar o projeto CEU, foram realizadas pesquisas qualitativas. Era exibida uma maquete para vários grupos de pessoas e, num dos grupos, uma das pessoas entrevistadas disse: “—se meu filho pudesse ir num lugar desses, estudar num lugar com piscina, computador, com esse espaço... seria o paraíso! Mas isso é lugar de rico!”

De acordo com a autora, durante o processo de escolha do nome para o projeto procurou-se manter essa associação entre escola e paraíso. O nome ainda deveria conter as palavras “centro” e “educação”, por reunir educação, esporte e cultura em um equipamento educacional. Dessa forma, foi batizado o projeto de Centro Educacional Unificado – CEU.

No livro Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo, organizado por Padilha e Silva (2004), o projeto foi apresentado não somente na perspectiva da concepção de Cidade Educadora, mas também como centro de estruturação urbana capaz de proporcionar mudanças físicas na área de abrangência do aparelho.

De acordo com informações obtidas no sítio organizado pela Secretaria Municipal de Educação durante a comemoração dos 450 anos da cidade²¹, observou-se haver uma preocupação com a intervenção do projeto no contexto urbano. A frase do arquiteto Alexandre Delijaicov, um dos responsáveis pelo projeto arquitetônico em EDIF, citada no referido texto, ilustra bem essa preocupação: “Cada CEU poderá reorganizar o desenho dos bairros periféricos da cidade”. Além disso, segundo o texto oficial, “a ideia central do projeto é aproveitar o conceito de **pracinhas** das

²¹Endereço eletrônico: <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp>, acesso em: 04 set. 2012.

periferias e de pequenas cidades do interior, ponto de encontro da comunidade”. (SÃO PAULO, 2004, grifo do autor).

Anelli (2004, p. 1) informa que as obras de construção dos CEUs foram “acompanhadas de ações de implantação de infraestrutura viária e de saneamento básico nas suas imediações”.

Como já foi dito anteriormente, o projeto partia ainda do conceito de “praça de equipamentos”, em que se buscava agrupar diferentes equipamentos públicos numa mesma localidade.

Souza (2010, p. 27), cuja dissertação de mestrado tratou das diferenças entre os CEUs na gestão de Marta Suplicy (PT) e na de Gilberto Kassab (DEM/PSD), afirma que “uma das discussões em relação à concepção arquitetônica desses novos equipamentos ocorre em relação a sua função. Seriam estes espaços Centros Educacionais Unificados ou Centros de Estruturação Urbana?”

A dubiedade de função, associada inclusive à sigla CEU, apontada por Souza e que transpareceu nos relatos (inclusive de pessoas que eram protagonistas no desenvolvimento do projeto, como Alexandre Delijaicov, Paulo Roberto Padilha e Roberto da Silva) pareceu decorrer de finalidades complementares, direcionamentos políticos diferentes e possíveis para o mesmo projeto, pois se tratava de um projeto que, afinal, pretendia-se que fosse intersetorial, tema tratado posteriormente neste capítulo.

Tal dubiedade parecia estar relacionada ainda à forma de ter sido concebido o projeto.

O relato sobre o surgimento do projeto feito por Maria Aparecida Perez, que trabalhou desde o início da gestão, tornando-se Secretária de Educação nos dois últimos anos do governo, permite-nos perceber a forma como ele foi concebido. Ele não foi gestado no debate com a rede municipal de educação, ou ainda com os diversos setores da sociedade civil organizada, nem mesmo partiu dos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. Também não foi uma proposta que surgiu nos debates promovidos pelo Orçamento Participativo durante o primeiro

ano de governo, na medida em que não se pode solicitar algo que sequer foi concebido. Ele foi criado no gabinete da prefeita Marta Suplicy.

Se o processo de elaboração do projeto excluiu os principais interessados em sua elaboração (trabalhadores da educação, pais e alunos, partindo-se do princípio de que era um projeto educacional), bem como os setores da sociedade civil organizada, embora tenha sido posteriormente apresentado e discutido com a comunidade, podemos dizer que não se tratou de um processo democrático. Tal processo manteve a tradição de implantação de projetos elaborados por um grupo de intelectuais, de maneira centralizada, a ser executado pelo aparato burocrático existente.

Essa forma de elaborar o projeto, aliado ao fato de que diversas secretarias participaram de sua implantação, executando partes distintas, pode ter contribuído para ampliar uma percepção diferenciada sobre a sua função primordial.

Os CEUs foram ainda concebidos como partes “integrantes de uma rede de proteção social que articula equipamentos públicos da cidade para fazer avançar ações de promoção dos direitos sociais e desenvolvimento integral da comunidade, respeitando suas características socioculturais.” (DORIA; PEREZ, 2007, p.161)

A educação no período de implantação do Projeto CEU, segundo Perez (2007, p. 127), era entendida como “eixo norteador das intervenções sociais no combate à pobreza”. Os princípios contidos em todos os projetos, segundo a autora, eram: “(1) a participação popular como fator de mudança; (2) a relação da escola com o território; (3) a cultura como elo de ligação entre educação e território.” O CEU, nesse contexto, foi pensado como mecanismo para enfrentar a violência, a pobreza, a desigualdade social nas periferias da cidade, ou seja, para Perez, a resposta escolhida pelo governo era a educação e não a repressão. Em outras palavras: o CEU, em vez da polícia, como representante do Estado nas periferias.

De acordo com Maria Aparecida Perez (2007), o CEU era parte de um caminho escolhido pelo governo de Marta Suplicy para transformar São Paulo em uma Cidade Educadora.

Em documento da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo denominado *EducAção* (2001, p.4-5), o conceito é explicitado:

Homens e mulheres, adultos e crianças, nascem e vivem nas cidades. Sua qualidade de vida e as condições de desenvolvimento de sua cidadania dependem, em grande medida, da forma como se estabeleça e se articule o seu potencial econômico, social, urbano, ambiental e cultural. Ainda que as políticas e ações locais não dependam exclusivamente do município, é inegável que no âmbito da cidade esse potencial pode ser explorado e colocado a serviço da maioria da população. Nesse processo, a educação tem lugar de destaque. Entendemos que São Paulo em todos esses campos pode desenvolver ações educativas que contribuam para a auto-organização e a emancipação dos cidadãos, para a preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades e para uma vida saudável. Por acreditarmos que São Paulo pode se transformar em uma **Cidade Educadora** buscaremos trabalhar de forma articulada as políticas educacional, ambiental, cultural, esportiva, de saúde, urbana, assistencial e econômica em âmbito de governo.

Ao discutir o conceito de Cidade Educadora, Souza (2010) afirma que ele remetia à construção de uma cultura voltada para a solidariedade, refletia um projeto comprometido com a emancipação dos setores explorados da população. Pretendia-se, com o propósito de constituir São Paulo em uma Cidade Educadora, que tanto a cidade educasse a escola como, por outro lado, fosse a cidade educada por ela. Souza, em consonância com o discurso do governo, retoma a importância de reestruturar o cenário urbano da cidade de São Paulo: havia a predominância de centros financeiros, comerciais, residenciais, culturais nas regiões centrais da cidade em detrimento das regiões periféricas. O CEU, nesse contexto, tinha um papel de contribuir para a “reversão dos processos de exclusão social, cultural, tecnológica, esportiva e educacional em andamento nos bairros afastados do centro da cidade de São Paulo.” (SOUZA, 2010, p. 34)

Gadotti²² (2005, p. 6, grifos do autor), diretor do Instituto Paulo Freire (IPF), uma das instituições contratadas pelo governo petista para assessorá-lo, afirma que

a cidade pode ser ‘intencionalmente educadora’. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. [...] Para uma cidade ser educadora ela precisa promover e desenvolver o **protagonismo** de todos e de todas, - inclusive das crianças – na busca de um novo direito, o **direito à cidade educadora**.

O conceito de cidade educadora se articulava às discussões sobre educação formal e não formal. Para Gadotti, convencionalmente, a educação formal, oferecida em escolas, universidades, está relacionada a diretrizes educacionais, a objetivos claros e precisos, a processos burocráticos e hierárquicos. A educação não formal prescinde de sequências rígidas, sendo menos burocrática, hierárquica, tendo durabilidade variável, maior flexibilidade em relação ao tempo e à criação / recriação de espaços e tradicionalmente associando-se ao conceito de cultura. Entretanto, adverte o autor, “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional”. (p. 2)

Para Gohn (2011) pode-se pensar a educação a partir de três categorias: educação formal, informal e não formal. Segundo Gohn (2011, p. 106-107), a educação não formal associa-se a algumas áreas de abrangência: “a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, [...] por meio da participação em atividades grupais”; a capacitação dos indivíduos para o trabalho; “aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos”, que seria a “educação para a civilidade”; “a aprendizagem de conteúdos da educação formal, escolar, em formas e espaços diferenciados”; “educação na e

²²Professor Doutor Moacir Gadotti (Unicamp e FEUSP) atua no Instituto Paulo Freire (IPF), que juntamente com a Fundação Instituto de Administração da USP (FIA/USP) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) atuaram no processo de implantação dos CEUs durante o período de administração petista.

pela mídia”; “educação para a vida, para a arte de bem viver”. A educação não formal, portanto, está atrelada a objetivos específicos, diferentemente da educação informal, que “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.” A diferença entre a educação formal e não formal diz respeito “à organização e à estrutura do processo de aprendizado” (GOHN, 2011, p. 108), havendo maior flexibilidade em relação às categorias de espaço e de tempo na educação não formal.

Para Gadotti (2005, p.3), “não se trata, portanto, [...] de opor a educação formal à educação não formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos e, particularmente, das crianças.”

As características do projeto do Centro Educacional Unificado agregariam as características da educação formal e não formal. De maneira esquemática, poder-se-iam associar as escolas à educação formal e as demais atividades promovidas pelos núcleos de educação, esporte e cultura do CEU à educação não formal.

Do ponto de vista da discussão de políticas públicas, um conceito tão amplo de educação pôde justificar o uso de verbas da educação para a implantação de outras políticas sociais, o que se constituiu em um retrocesso político no uso das verbas públicas. No âmbito da cidade de São Paulo, essa ampliação do que poderia ser entendido como “educação” gerou a alteração na legislação, como relatado anteriormente.

Moacir Gadotti (2004, p. 2, grifos do autor) afirma que o projeto começou a circular na Secretaria Municipal de Educação em 2002 e que a concepção original era a de

fortalecer a escola pública, associando-a ao **desenvolvimento comunitário** [...], [era um] projeto de **educação popular**, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O Projeto dos CEUs foi constituído, desde a sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio

ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

Para Gadotti (2004), com o CEU, o quadro de “exclusão social, tecnológica, cultural, educacional” deveria ser transformado. O CEU deveria levar cultura e lazer para a periferia, contrapondo-se à tradicional concentração desses equipamentos nas regiões centrais da cidade. Ele ainda considera que, na medida em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tinha por princípios a democratização da gestão, do acesso e a qualidade social da educação, os CEUs serviriam para consolidar tais princípios.

De acordo com Perez (2007), o projeto partia do conceito de “praça de equipamentos” e previa 13 mil m² de área construída, funcionando diariamente das 6h30min às 23h. A orientação política era a de que cada CEU deveria buscar a construção de sua própria identidade a partir do “contexto sociocultural” em que se inseria, a partir do envolvimento das escolas e da comunidade do entorno. O cotidiano do CEU deveria proporcionar a todos a educação em suas diferentes dimensões (ética, estética, cognitiva), considerando as diferentes linguagens, visando estimular o desenvolvimento de identidade local. Além disso, o CEU deveria ser espaço de participação e de organização dos segmentos e dos movimentos sociais, de forma a afirmar direitos, promover cidadania.

A concepção do CEU atendia, segundo o documento *EducAção* nº 4, a três objetivos: “I – Desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos. [...] II – Polo de desenvolvimento da comunidade. [...] III – Polo de inovação de experiências educacionais.” (SÃO PAULO, 2003, p. 14) A promoção do protagonismo infanto-juvenil é incorporado como objetivo posteriormente no Regimento Padrão dos CEUs, aprovado através do Decreto 45.559 de 30/11/2004.

De acordo com o documento *EducAção* nº 04, a ideia presente no primeiro item era a de que a educação formal e a não formal estivessem presentes no cotidiano do CEU. O segundo item articulava-se com a noção de “gestão compartilhada com a comunidade local”, com a integração entre as secretarias e com

“uma proposta educativa de base local comunitária, territorializada e solidária, auxiliando na criação da identidade local.” (SÃO PAULO, 2003, p.14) O terceiro item demonstrava a intencionalidade de que os CEUs se transformassem em centros de referência para as demais escolas do entorno, através do desenvolvimento de experiências educacionais inovadoras.

É importante ressaltar que o projeto idealizado tinha uma pretensão intersetorial: as bibliotecas subordinavam-se à Secretaria Municipal de Cultura (SMC); os telecentros à Coordenadoria do Governo Eletrônico²³; os núcleos de Ação Cultural e de Esporte e Lazer deveriam considerar as orientações técnicas respectivamente de SMC e da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação (Seme), bem como as indicações de pessoas para os cargos eram de responsabilidade dessas secretarias; as unidades escolares estariam submetidas hierarquicamente às diferentes Coordenadorias de Educação da SME.

Durante o período de governo de Marta Suplicy foi criado um Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI) vinculado ao gabinete da Secretaria Municipal de Educação, com representantes de SME, SMC, Seme, Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social (SMCIS) e Secretaria Municipal das Subprefeituras (SMSP)²⁴, considerando a necessidade do trabalho articulado e conjunto. Essa intencionalidade de trabalho intersetorial foi abandonada pelos governos posteriores.

Padilha e Silva (2004) informam ainda que, na tentativa de que as unidades escolares da rede municipal de educação não tivessem tratamentos diferenciados, os planejamentos dos CEUs deveriam explicitar como seria o atendimento à comunidade e às escolas da região, no sentido de evitar privilégios aos alunos das escolas que constituíam os CEUs.

²³ Após o Decreto nº 45.820/2005, a Coordenadoria do Governo Eletrônico e Tecnologia da Informação e Comunicação passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão, de acordo com o informado no sítio da prefeitura da cidade de São Paulo: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/planejamento/governo_eletronico/organizacao> Acesso em: 15 nov. 2013.

²⁴ Atualmente (2014) denominada Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras.

Esse planejamento era considerado importante porque os alunos das escolas dos CEUs teriam acesso a equipamentos sociais inexistentes nas demais escolas da rede municipal, o que significava, no mínimo, a possibilidade do enriquecimento da experiência cotidiana. Entretanto, tal opção política reduziu a discussão curricular das escolas inseridas no CEU, que deveriam ser tratadas como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino. Essa opção política manteve o estudar no CEU restrito exatamente a essa possibilidade de vivência, não alterando o currículo escolar para além disso.

De acordo com a pesquisa sobre a implantação dos CEUs realizada por Carvalho e Schilling (2004, p. 23), os CEUs

têm escolas, mas não são equipamentos escolares – são muito mais. Esse é um equívoco que precisa ser desfeito, divulgando os CEUs como um projeto de política pública intersetorial. Seu objetivo de polos de desenvolvimento local parece não ser claramente percebido, o que se deve à propaganda inicial dos CEU e ao fato de eles serem geridos pela SME, obliterando de alguma forma a atuação das demais secretarias.

Para os autores, a intersectorialidade poderia ter um significado real na vida das comunidades no sentido de alterar a qualidade de vida local. Segundo eles, são necessárias as “ações integradas que contemplam a indivisibilidade dos direitos humanos e [que cabem] ao poder público [...] garantir.” (CARVALHO; SCHILLING, 2004, p. 41).

Entretanto, esses aspectos da política pública intersectorial foram minimizados pelos governos posteriores, enfatizando-se a atuação de SME em detrimento das demais secretarias e priorizando as escolas no equipamento.

Para Carvalho e Schilling, todavia, com o projeto CEU, procurou-se

mitigar a ênfase histórica que os currículos e as práticas escolares tradicionais têm dado aos aspectos cognitivistas ao desenvolvimento. Nesse sentido, sua enunciação procura sublinhar a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento afetivo, estético, ético, motor e que, para isso, recorre a linguagens e

experiências que costumam ter pouca ou nenhuma presença ou importância no currículo padrão de uma escola básica, como a apreciação e a produção da dança, da música, do teatro, do cinema etc. (CARVALHO; SCHILLING, 2004, p. 47)

O projeto foi alvo de muitas críticas. De acordo com Fasano (2006), cuja dissertação de mestrado teve por objetivo verificar até que ponto o CEU possuía “princípios e práticas contra hegemônicas”, os termos escolhidos para as manchetes das matérias de jornal sobre o CEU no período do governo de Marta Suplicy eram pejorativos (“escolão”, “inferno” – em contraponto a CEU, por exemplo).

Nos documentos da grande imprensa escrita que tratavam sobre os CEUs pesquisados por Souza (2010), a maior crítica relacionava-se ao volume de investimento de dinheiro público nos CEUs.

Pacheco amplia as críticas sobre o projeto, de modo a rebater os argumentos utilizados pelos autores ligados ao Partido dos Trabalhadores que promoveram o projeto. O autor enfatiza que as verbas da educação foram utilizadas para atender as demandas de esporte, lazer e cultura. Para ele, “o discurso sobre os benefícios de uma ação integrada no campo das políticas sociais foi legitimador da política educacional”. (PACHECO, 2009, p. 20) Além disso, questiona: “escolas de pequeno porte não têm qualidade social?”, “não agregam a comunidade?” Outra ideia discutível segundo ele é a de que a população teria reivindicado o CEU nas assembleias do Orçamento Participativo²⁵ e por isso o projeto tenha sido elaborado e desenvolvido pelo governo petista. Para o autor, tal ideia disseminada parece ser apenas mais uma forma usada “para legitimar uma determinada forma de intervenção já decidida longe dos ‘palpites’ da população” (PACHECO, 2009, p. 44)

De acordo com Pacheco, o projeto considerou: a) soma considerável de recursos públicos para a educação; b) limitação orçamentária para cultura,

²⁵Durante a gestão de Marta Suplicy (PT- 2001-2004) foi instituído o Orçamento Participativo em que a população podia participar da definição de prioridades para o orçamento público da cidade. A partir de 2003 foi instituído o Orçamento Participativo – Criança, desenvolvido em parceria pelo Instituto Paulo Freire e pela Coordenadoria do Orçamento Participativo nas escolas municipais visando a inclusão das crianças e adolescentes nos processos decisórios relativos ao orçamento da cidade.

esportes e lazer; c) construção de equipamento com impacto urbano em áreas carentes de equipamentos; d) resultados eleitorais pós-implementação. A ideia de “redenção” dos socialmente segregados é entendida pelo autor como uma falácia.

Zuin (2008, p. 5) censura o sistema comunicacional arquitetônico do CEU por ser semelhante ao da indústria da produção:

Indústria enquanto complexo de produção de bens adequados ou tentando se adequar à realidade local, mas também totalizante, que se organiza de acordo com as peculiaridades do discurso autoritário. É essa visão que se depreende do CEU dentro da periferia/favela; reproduzindo-se, coloniza política, artística e geograficamente o território.

Mesmo ao considerar os problemas do estilo e do projeto arquitetônico do CEU, inclusive o fato do projeto não ter sido criado em conjunto com os educadores e com os alunos da rede municipal de ensino, nem com as comunidades da periferia, podemos questionar se o acesso da população a bens historicamente produzidos pelos trabalhadores na sociedade capitalista como piscina, teatro, quadras de esporte cobertas, telecentro, entre outros elementos existentes no CEU, é realmente parte de um “discurso totalizante”. Ao contrário, o projeto reverteu a lógica política de oferecer equipamentos de baixa qualidade às populações pobres.

Apesar das críticas, principalmente as da mídia (as demais mencionadas são posteriores à implementação), o projeto foi mantido e ampliado pelas gestões subsequentes dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab, de forma que atualmente estão construídas as quarenta e cinco unidades previstas durante o governo de Marta Suplicy.

De acordo com Souza (2010, p. 215-216), alguns fatores favoreceram a permanência do projeto, embora com reduções nos processos democráticos e nas dotações orçamentárias, em administrações contrapostas em termos políticos e ideológicos: 1 – a ousadia de optar pela periferia, ampliando o debate sobre os

investimentos em educação na primeira gestão; 2- a exposição na mídia (que, apesar das críticas, resultou no reconhecimento da marca CEU)²⁶; 3 – convivência entre educação escolar e educação social proporcionada pelo modelo arquitetônico; 4 – modelo de gestão que estabeleceu relações intersecretariais minimamente.

4.3 O CEU nos governos subsequentes (Serra/Kassab)

Embora os CEUs construídos na gestão petista tenham sido mantidos e as construções dos demais previstos no projeto original tenham ocorrido paulatinamente, houve mudanças no projeto arquitetônico. Os teatros ficaram menores, o número de piscinas diminuiu (de três para duas), a qualidade das construções decresceu, os espaços das escolas ficaram restritos (principalmente as áreas de convivência e recreação), priorizaram-se as questões de acessibilidade.

Ana Maria Quadros, responsável pela Sala CEU (local onde são planejadas as ações de SME para os CEUs da cidade de São Paulo), durante a 3ª reunião com a assessoria da FIA realizada em 26/01/2005, segundo Relatório de Andamento (RA 12), já indicava a orientação que seria a marca do governo de José Serra (PSDB – 2005-2006) para os CEUs: a instituição de atividades no contra turno escolar e o uso dos espaços de maneira a garantir a maior quantidade de alunos possível:

- 2) privilegiar os sábados para atender aos estudantes de EJA;
- 3) adotar o gradualismo na introdução do contraturno;
- 4) manter o que existe e ampliar para as escolas da região;
- 5) priorizar as atividades e espaços que comportem atividade para pelo menos 100 alunos. (SÃO PAULO, 2005, p. 190)

²⁶ Zuin também reconhece a importância da Marca CEU. Para essa autora, trata-se de um signo criado intencionalmente e que remete à ideia de educação divina, benéfica, salvadora, pois a palavra céu, popularmente, remete à religiosidade. É um signo para designar “educação de qualidade”, remete à noção de “intervenção salvadora”.

Posteriormente, tais orientações foram institucionalizadas pelo prefeito José Serra (PSDB – 2005-2006) através do Decreto 46.017/05, que deu origem ao “Programa São Paulo é uma Escola”. Para concretizar tal Programa ocorreu a contratação de Organizações Não Governamentais (ONGs). As diferentes ONGs contratadas propunham várias oficinas e as escolas escolhiam aquelas que melhor se aproximavam de seus projetos pedagógicos. Os responsáveis pelas oficinas foram denominados oficineiros. O objetivo era implementar uma educação de tempo integral.

Cangussu (2010) informa que houve também parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), com o Projeto Guri e com as Fábricas de Cultura, mediante financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse programa se estendeu a todas as escolas municipais, compreendendo, portanto, as escolas existentes nos CEUs.

A proposta governamental do PSDB era que todos os espaços com tempos ociosos existentes na cidade de São Paulo pudessem ser organizados de forma a ser utilizados nas atividades: dessa forma, escolas, Centros Educacionais Unificados, clubes da cidade, o Sambódromo, espaços do centro da cidade foram identificados como potencialmente importantes para o desenvolvimento do Programa.

De acordo com José Aristodemo Pinotti (2005, p. 2), Secretário Municipal de Educação, ao apresentar o Programa:

esta proposta se fundamenta em duas iniciativas importantes da atual Política Educacional: a ampliação do tempo para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem; e a revitalização e uso dos espaços ociosos da cidade. Alguns dos graves problemas detectados por esta administração. [...] As escolas da Rede Municipal da cidade de São Paulo, que possuem espaços disponíveis, deverão aderir aos pressupostos do referido Programa.

Segundo Pinotti (2005, p. 3-4), o Programa auxiliaria os alunos a melhorarem seu rendimento escolar ao utilizar recursos disponíveis na cidade:

O Programa São Paulo é uma Escola estrategicamente se propõe a transformar os espaços e/ou horários disponíveis em oportunidades de enriquecimento cultural, na expectativa de que a população infanto-juvenil se aproprie destes patrimônios, potencializando-os como espaços de produção de conhecimento e de integração com diferentes grupos, tornando São Paulo uma Cidade Educadora.

O Decreto 46.017, de 01 de julho de 2005 que instituiu o Programa São Paulo é uma Escola definiu que o programa seria direcionado às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e às Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e consistiria no oferecimento de atividades de “caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas inseridas em horário pós-escola”.

De acordo com o artigo 4º do Decreto 46.017/05:

Art. 4º. Na escola, o planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos serão de responsabilidade do Diretor de Escola, do Coordenador Pedagógico e do Professor que desempenhará o papel de Coordenador Comunitário; nos CEUs, tais incumbências caberão ao Gestor e aos Coordenadores de Núcleo de Ação Cultural, do Núcleo de Educação e de Esporte e Lazer.

Os CEUs, portanto, tornaram-se responsáveis pelo desenvolvimento do programa destinado às unidades escolares através da equipe da gestão, que ficava completamente implicada com esse programa. Além disso, o uso dos espaços deveria ser priorizado para o atendimento às atividades desse programa.

De acordo com pesquisa de Cangussú (2010) efetuada no CEU São Rafael, as ações de fato priorizavam números de acesso ao CEU e atividades que superlotassem os espaços. Todos os alunos do CEU deveriam frequentar as atividades, permanecendo por um período integral. Segundo a autora, a falta de planejamento adequado gerou disputas entre comunidade,icineiros e professores pelo uso dos espaços. Além disso, havia dificuldade com as oficinas decorrentes de problemas com os contratos com ONGs, além das faltas de icineiros, dos horários confusos, das grades mal planejadas...

As ações previstas para o CEU, segundo Cangussú, partiram de uma concepção abreviada do conceito de CEU, desconsideraram os Projetos Político-Pedagógicos ao oferecer atividades a eles desconectadas, não favoreceram a apropriação do CEU pela comunidade.

Para Cangussú, o governante que sucedeu José Serra (PSDB), Gilberto Kassab (Democratas – DEM, 2006-2011; Partido Social Democrático – PSD, 2011-2012) não tinha o CEU como uma das prioridades elencadas para a área da educação. Entre essas prioridades, havia apenas a proposta de oferta de ensino técnico no CEU através de parceria com o governo estadual.

As atividades no contraturno escolar foram posteriormente organizadas mediante as orientações do Decreto 52.342 de 26 de maio de 2011, que instituiu o Programa Ampliar, objetivando ampliar o tempo de permanência prioritariamente dos alunos das EMEFs para até sete horas diárias. A Portaria 2750/2011 definiu o papel dos CEUs nesse novo programa:

Art. 13 – Os Centros Educacionais Unificados – CEUs – participarão do Programa “Ampliar” por meio da integração de suas atividades às programadas pelas Unidades Educacionais que o compõem e/ou do entorno.

Parágrafo Único – Compete às Equipes Gestoras dos equipamentos educacionais envolvidos, a articulação de seus planos de trabalho, visando a efetivação das atividades do Programa.

4.4 Educação Integral?

Educar quem? Para quê? Como? Ao propor um projeto como o CEU para a cidade de São Paulo essas questões foram colocadas na pauta do debate político pelo Partido dos Trabalhadores. Deixaram de estar restritas aos profissionais da área da educação.

Porém, uma única resposta estava clara: a proposta estava destinada às camadas populares, nos locais com os piores índices de qualidade de vida do município de São Paulo. As demais respostas eram difusas, mesmo para os membros

do Partido dos Trabalhadores, que apresentaram o projeto de diferentes formas: como centro educacional, praça de equipamentos, centro de reestruturação urbana.

Como? Com exceção do projeto arquitetônico, os demais elementos do projeto não estavam definidos ao final de 2004. O Regimento Padrão, que definiu funções, atribuições, a forma de gestão, de organização e de articulação entre os equipamentos sociais e as diversas secretarias somente foi promulgado em dezembro de 2004, ou seja, nos últimos dias do mandato de Marta Suplicy.

Para quê? A construção do CEU para garantir a visibilidade do governo e aumentar a possibilidade da reeleição e, portanto, da permanência do partido no governo da cidade de São Paulo apareceu posteriormente nos escritos acadêmicos sobre o CEU. No entanto, como já foi dito anteriormente, para alguns intelectuais do partido ou vinculados a ele (IPF, Cenpec), o projeto CEU era explicado pela possibilidade de proporcionar à comunidade a inclusão “tecnológica, cultural, educacional” através da “intersectorialidade”. O projeto era também associado às propostas de “educação popular”, de “educação cidadã” e à de “cidade educadora”, sendo divulgado ainda como uma “proposta educacional inovadora”. Tais discussões apareciam, portanto, associadas à proposição de uma educação integral, embora não necessariamente escolar e destinada a toda comunidade.

As palavras de Gadotti ([s.d.], p. 1), do IPF, sintetizam essas relações:

Em 2004 a Cidade de São Paulo candidatou-se para fazer parte da rede de Cidades Educadoras e apresentou o projeto CEU (Centro Educacional Unificado) como um exemplo concreto de construção da cidade educadora. O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersectorial, somando a atuação de diversas áreas [...], inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender a toda a cidade. Situados todos nas periferias da cidade de São Paulo, os CEUs além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais, eles se constituem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania. Os CEUs fundam-se no conceito de educação com qualidade social.

Nos primeiros documentos oficiais da SME, considerando que os CEUs tornaram-se parte da Secretaria Municipal de Educação, os objetivos propostos foram: “desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos”, “polo de desenvolvimento da comunidade” e “polo de inovações educacionais”, além de “protagonismo juvenil”.

Todos esses termos introduzidos pelos intelectuais da área da educação no debate sobre o CEU, que se implantava como política pública para a cidade de São Paulo pelo governo petista de Marta Suplicy, justificavam-no ideologicamente.

A partir do referencial teórico de Gramsci, podemos observar que o partido político teve significativo papel tanto na elaboração quanto na difusão de novas concepções no campo da educação. A ação dos intelectuais como “elementos de coesão principal”, nas palavras de Gramsci, foi essencial para dar sentido ao projeto do partido. Contudo, as ideias circularam pela sociedade de maneira fragmentária, heterogênea na forma de divulgação e provavelmente na de compreensão. Tal difusão, embora não tenha garantido a reeleição da candidata do Partido dos Trabalhadores, aparentemente garantiu a permanência e a expansão do projeto, pois assegurou certo consenso da sociedade sobre ele.

Entretanto, garantida a permanência da base material e a sua ampliação (os governos subsequentes finalizaram as construções previstas pelo governo petista), o conteúdo educacional, pelas próprias possibilidades e incertezas quanto aos seus objetivos, continuou nebuloso.

A ampliação do conceito de educação simplesmente foi abandonada. A proposta do governo Serra (PSDB) era a de usar o CEU meramente para ampliar o tempo de permanência das crianças nos diversos ambientes, o que se mostrou insatisfatório, demonstrando inclusive a fragilidade do equipamento para atender as crianças de EMEI e EMEF em horários prolongados (locais inadequados para o número de pessoas desejado por Ana Maria Quadros, ausência de dormitórios para as crianças pequenas da EMEI, banheiros distantes das quadras etc.), além dos problemas pedagógicos elencados por Cangussú (2010). Os governos subsequentes

de Kassab foram abandonando paulatinamente as propostas de educação de tempo integral, retomando-as com o Programa Ampliar em 2011.

Porém, a retomada dessas propostas de ampliação da carga horária oferecida aos alunos não aparece vinculada a uma proposta de educação integral.

De acordo com Moll (2012), a ampliação do tempo da jornada escolar é necessária, porém como

condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, senão reforçadas, pela cultura escolar. (p. 129)

De acordo com Paro (2009, p.13), “educação integral, em última instância é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação.” Para o autor, a cultura equivale a toda a produção humana no domínio da liberdade. O ser humano se faz humano-histórico

por meio da apropriação e da transformação da cultura. Então, esse é o sentido da produção humana da educação. É a partir da apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação. (PARO, 2009, p. 17-18)

Para Gonçalves (2006, p.130), a educação integral, em seu conceito mais tradicional,

considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. [...] É um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

Portanto, a concepção de educação integral propõe a ampliação do currículo escolar, o que tem por consequência a ampliação do tempo escolar. Mas, a simples ampliação do tempo escolar, mantendo as atividades do currículo atual das escolas, portanto, não significa que as escolas municipais de São Paulo estejam caminhando no sentido de oferecer educação integral.

Deve-se ainda considerar que a educação integral não está estreitamente relacionada apenas à variável tempo, mas também à variável espaço. Segundo Moll (2012, p. 132), há necessidade de “debate acerca do espaço físico, necessário à ampliação do tempo de permanência na escola.” Para a autora, parte da resposta está na “reorganização do espaço das próprias escolas”, mas também na “articulação da escola com seu território e seus equipamentos públicos”.

Moll (2012, p.142) ainda enfatiza que o esforço de políticas públicas intersetoriais e de articulação da escola com a comunidade são fundamentais:

inúmeras experiências em curso têm demonstrado que a convergência para o território escolar de políticas públicas nos campos da cultura e artes, esportes e lazer, desenvolvimento ambiental sustentável, direitos humanos, comunicação e mídias, promoção da saúde, entre outras, colaboram para o enriquecimento dos processos de aprendizagem e alargamento da leitura de mundo dos estudantes.

Nesse sentido, o CEU, pela convergência em um mesmo território de diversos equipamentos sociais, poderia ser bastante relevante para o enriquecimento de processos de aprendizagem. Contudo, o simples contato com outras linguagens ou práticas culturais não tem um caráter formativo.

Ao comentar a importância do acesso das pessoas a outras linguagens e práticas culturais nos CEUs, Carvalho e Schilling (2004, p. 49) enfatizam que o simples contato e a apreciação das diversas áreas já representam um “ganho expressivo”, mas que

cabe ressaltar que o caráter educativo de uma atividade transcende a mera **vivência**, exigindo esforços conscientes dos educadores no sentido de transformar o vivido em reflexão, em formação, ou numa palavra, em **experiência**. Isso não significa

transformar atividades culturais em *conteúdos didáticos*, mas pode-se planejá-las para que tenham impacto educativo, seja pelo tema abordado, pela progressiva incorporação da estrutura, das peculiaridades e das sutilezas das diferentes linguagens ou pela oportunidade de organizar discussões – prévias ou posteriores – que aprofundem a compreensão dessas diferentes formas de expressão da cultura.

Considerando o conceito de educação integral, podemos afirmar que não houve em nenhum momento, portanto, uma proposta de educação integral efetivamente planejada para o CEU e implementada. Os espaços e os equipamentos sociais diferenciados (teatro, biblioteca, telecentro, piscina etc.) inseridos em um mesmo espaço não produziram inovações educacionais por si mesmos, muito menos o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como proposto nos documentos por SME. A proposta de intersetorialidade, que poderia ter promovido ações educacionais interessantes, foi abandonada logo no início do governo Serra (PSDB). Seria necessário um planejamento organizado intencionalmente para que houvesse uma educação integral, o que nunca existiu no CEU.

O que o CEU proporcionou foi a possibilidade, e isso foi fundamental, das pessoas terem acesso a espaços e atividades de esporte, lazer e culturais, antes inacessíveis.

5. A gestão do Centro Educacional Unificado

5.1 O processo de discussão inicial no governo petista sobre formas de gestão e a legislação instituída

O CEU esteve desde o princípio vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Contudo, a legislação existente para as escolas municipais não atendia as especificidades e a complexidade de um projeto que congregava equipamentos subordinados a diferentes secretarias. Era preciso determinar como iriam ser administrados e para isso foi elaborado um Regimento Padrão para os Centros Educacionais Unificados.

Os primeiros CEUs, inaugurados em 2003 e 2004, funcionaram inicialmente sem o Regimento Padrão, instituído pelo Decreto nº 45.559 de 30/11/2004, publicado, portanto, nos últimos dias de governo de Marta Suplicy e após o resultado desfavorável obtido na eleição municipal para prefeito da cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores.

De acordo com Padilha e Silva (2004), o regimento foi fruto de longo processo de discussões e negociações, em que seis versões provisórias foram elaboradas. Segundo os autores, a versão final incorporou “as contribuições dos vários segmentos pertencentes aos CEUs, às Coordenadorias²⁷ de Educação, às assessorias e outras instituições. Teve por referência as recomendações da Assistência Técnica legislativa e a revisão final do Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.” (PADILHA; SILVA, 2004, p.77)

²⁷A Secretaria Municipal de Educação, de maneira esquemática simplificada, mantém órgãos intermediários na hierarquia, organizados em regiões, aos quais as unidades escolares e os CEUs se subordinam. A partir do Decreto 40.430 de 10/04/2001, denominaram-se Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Após a Lei 13.399 de 01/08/2002, que criou as subprefeituras, e da Lei 13.682 de 15/12/2003, que estabeleceu a estrutura organizacional das subprefeituras, foram extintos os NAEs e as unidades escolares subordinaram-se às Coordenadorias de Educação, que passaram a compor a Subprefeitura, deixando de pertencer à Secretaria Municipal de Educação. O Decreto 45.787 de 23 de março de 2005 determinou a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras para a Secretaria Municipal de Educação. A Lei 14.660 de 26/12/2007 alterou a denominação das Coordenadorias de Educação para Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Mesmo entre o grupo que assessorava o governo de Marta Suplicy no tocante ao CEU, que incluía a Fundação Instituto de Administração (FIA/USP), vinculada à Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Instituto Paulo Freire (IPF), havia divergências sobre o modelo de regimento a ser instituído.

Os embates políticos travados entre as forças integrantes do governo resultaram no Decreto 45.559/2004, que expressa, portanto, uma síntese desse processo.

Como afirmam Camargo e Adrião (2001, p.70), “é bom lembrar que todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes.”

Segundo Padilha e Silva (2004), ligados ao IPF, a proposta inicial do Regimento Padrão foi apresentada pela FIA.

A apresentação da proposta fazia parte do “Projeto de Assessoramento à Implementação dos CEUs” contratado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e consta como Anexo II do Relatório RT, de 02 de maio de 2003, apresentado pela FIA/USP, conjuntamente com SME. De acordo com o relatório, era importante detalhar o modelo organizacional para que fosse possível apresentá-lo durante a capacitação dos futuros gestores, cujo módulo inicial já tinha sido iniciado.

No modelo de gestão apresentado no Anexo II, a coordenação do CEU estaria sob a responsabilidade do gestor e foram consideradas unidades de serviço sob sua coordenação o CEI, a EMEI, a EMEF, a Cultura, os Esportes, o telecentro e a Biblioteca. Haveria três “núcleos organizacionais”: órgãos de gestão, unidades de serviço, unidades de suporte.

Os órgãos de gestão seriam: o Conselho de Gestão Comunitária, a Diretoria Executiva e o Conselho de Supervisão. O primeiro seria um “colegiado, composto por representantes das unidades de serviços, representantes da

administração municipal e representantes dos usuários e funcionários”. (SME; FIA/USP, 2003, Anexo 2, p.3) A Diretoria Executiva seria um órgão colegiado, que reuniria os dirigentes das unidades prestadoras de serviços, presidida pelo gestor. O Conselho de Supervisão seria um colegiado composto pelos representantes das diversas secretarias municipais envolvidas no CEU, sem função deliberativa, mas de articulação entre as secretarias e de avaliação e supervisão dos serviços prestados.

As unidades de serviço, conforme a concepção da FIA/USP, seriam CEI, EMEI, EMEF, Núcleo de Gestão Cultural, Núcleo de Gestão Esportiva, telecentro, Biblioteca.

As áreas de suporte agregariam a Assessoria de Projetos Educacionais (substituto imediato do gestor), Assessoria Comunitária, Coordenação Administrativa e Financeira, Coordenação de Recursos Físicos e Secretaria do CEU. No documento, não há explicação para o que seria cada uma dessas áreas. Há apenas a ressalva de que todas as unidades de serviço se articulariam aos “órgãos centrais para gestão de recursos financeiros, materiais e humanos”. (SME; FIA/USP, 2003, Anexo 2, p.9)

O documento privilegia a discussão sobre os órgãos de gestão, propondo inclusive as competências de cada um deles. Para a Diretoria Executiva foram propostas como competências: a elaboração de plano de trabalho anual do CEU, a definição dos critérios de uso dos espaços pelas unidades do CEU e pelas escolas do entorno, programas de atendimento integral à comunidade atendida pelo CEU, bem como:

- Aprovar as diretrizes e políticas educacionais gerais a serem seguidas pelas Unidades de Serviços no desenvolvimento de seus programas e projetos, como instrumento de integração operacional; [...]
- Desenvolver, em parceria com as escolas públicas, projeto que visem a efetivação da ação educacional;
- Incentivar a ocupação do CEU como um espaço público de convivência, participação, promoção social e trocas interculturais;
- Promover, aglutinar e irradiar experiências educacionais inovadoras;
- Buscar convênios com órgãos da iniciativa pública e privada para desenvolver e integrar o CEU à comunidade. (SME; FIA/USP, 2003, Anexo 2, p. 7)

Entre as competências sugeridas para o gestor no documento da FIA/USP (2003, anexo 2, p. 7) estão o:

- Coordenar a implantação dos planos de trabalho anuais do CEU;
- Acompanhar e assessorar a elaboração dos planos de trabalho das unidades de serviços;
- Administrar os equipamentos e o espaço físico do CEU;
- Acompanhar e avaliar a implementação dos Planos de Trabalho das unidades de serviços.

O gestor teria um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido por mais um mandato. Também seria demissível por quem o nomeou. O documento sugere dúvidas sobre quem faria a nomeação, que poderia ser o subprefeito ou o secretário de educação. Contudo, na Portaria 2.212/03 expedida por SME em março, que definiu as regras para a eleição de gestor, já estava definido que seria o Secretário Municipal de Educação.

Sobre as competências do Conselho de Gestão Comunitária foram indicadas pela FIA/USP (2003, Anexo 2, p. 7-8): a aprovação do Plano Anual, a definição de áreas prioritárias de ação, a aprovação de convênios com órgãos da “iniciativa pública e privada”, a fiscalização da Diretoria Executiva, a elaboração e o envio de lista tríplice com sugestão de nomes para os subprefeitos²⁸ para nomeação do gestor. Sobre sua composição, a sugestão era a de representação das diversas unidades de serviços, de representantes de entidades regionais, usuários, professores e demais funcionários, além dos representantes de órgãos municipais da região e da subprefeitura.

Conforme a crítica elaborada por Padilha e Silva (2004, p. 79, grifos dos autores), o esboço realizado pela FIA/USP

privilegiava um modelo de regimento que concebia os CEUs como uma ‘*unidade prestadora de serviços*’ à comunidade. Com tal concepção, a proposta limitava a

²⁸ O documento, que era uma proposta da FIA/USP, estava em desacordo com a Portaria de SME nº 2.212/03, como dito anteriormente.

participação democrática da comunidade e ampliava as competências e atribuições do gestor, elevado à posição de instância máxima de decisão dentro do CEU.

Embora esse modelo represente uma restrição à participação democrática, conforme defendem os autores, há a sugestão, na proposta da FIA/USP, de elementos importantes relacionados a uma gestão democrática: há a indicação de nomes para gestor pela comunidade (elaboração de lista tríplice) – embora a eleição já estivesse normatizada mediante a Portaria 2.212/03 de 25 de março de 2003 – e a sugestão de implantação do Conselho de Gestão Comunitária, com um papel na definição dos objetivos do CEU, avaliação e fiscalização.

Outro elemento polêmico existente na proposta da FIA era o da subordinação hierárquica das “unidades prestadoras de serviço” ao gestor.

Ainda segundo Padilha e Silva (2004, p.78), o IPF e o CENPEC defenderam contrariamente à FIA uma proposta que “buscava contemplar o conceito de democracia representativa – já conhecida da rede pública de ensino – com a prática nova da democracia direta” e na qual previa-se a participação de todos os segmentos e não somente da comunidade escolar.

O documento adiante (Figura 2), fornecido pelo Prof. Dr. Roberto da Silva²⁹, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, membro do Instituto Paulo Freire, que atuou durante o período estudado na assessoria à Prefeitura do Município de São Paulo, apresenta uma versão da proposta defendida pelos membros do IPF.

De acordo com as informações fornecidas por ele sobre o organograma adiante, previa-se a supressão dos conselhos de escola. A proposta defendia a existência de assembleias que congregariam os segmentos. Dessa forma, haveria quatro assembleias: da juventude (envolvendo crianças, adolescentes e jovens), dos educadores, das famílias (independente de ter filho matriculado no CEU), das entidades. Essas assembleias elegeriam representantes para formar os seus

²⁹ O Prof. Dr. Roberto da Silva concedeu acesso a seus arquivos pessoais sobre o CEU guardados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em março de 2012.

respectivos conselhos: da juventude, de famílias, educacional, comunitário. Cada conselho elegeria os representantes para compor outro Conselho (que envolvesse todos os segmentos). Nota-se na proposta também a existência de comissões. As setas parecem indicar a circularidade do poder, em diálogo entre as assembleias e entre os conselhos.

Figura 2 - Gestão do CEU concebida pelo Instituto Paulo Freire, segundo informação verbal do Prof. Dr. Roberto da Silva. Fonte: arquivo pessoal do Prof. Dr. Roberto da Silva.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação (Figura 3), de acordo com modelo fornecido pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, também de seus arquivos particulares, mantinha os conselhos das unidades escolares, criando conselhos

relacionados ao Centro Comunitário, ao Centro Esportivo, ao Centro Cultural, ao telecentro. Esses conselhos estariam representados no Conselho Gestor através de seus representantes. Aparece ainda na figura 3 um Colegiado de Integração articulado ao Gestor. Parece haver uma indicação de coordenação e integração dos diversos setores que comporiam o CEU (CEI, EMEI, EMEF, Centro Comunitário, Centro Esportivo, Centro Cultural e telecentro).

Figura 3 - Gestão do CEU, segundo modelo idealizado por SME, de acordo com informação verbal do Prof. Dr. Roberto da Silva. Fonte: arquivo pessoal do Prof. Dr. Roberto da Silva.

Como se trata de um documento elaborado na forma de esquema, não há precisão dos termos. Por isso, não se pode dizer o que significaria um Colegiado

de Integração, qual seria o papel do Conselho Gestor e do Gestor nessa proposta. Podemos apenas supor que o formato dos conselhos a serem criados seguisse o formato usual dos Conselhos de Escola da Secretaria Municipal de Educação.

Da proposta da FIA/USP observa-se a permanência da ideia de existir uma Diretoria Executiva, que se confunde aparentemente com a do Colegiado de Integração (proposta de SME): o Decreto 45.559/04 utiliza o mesmo termo definido por SME, mas entre a composição e as competências do Colegiado de Integração (CI) estão aquelas propostas pela FIA/USP para a Diretoria Executiva.

A composição do CI proposta pelo Decreto 45.559/04 é similar à da FIA/USP, pois o Decreto define como membros do CI os diretores das unidades escolares, o coordenador do telecentro, os Coordenadores dos Núcleos, e determina que o CI seja coordenado pelo gestor.

Entre as competências definidas pelo Decreto 45.559/04 aparecem:

- I - articular, no âmbito do CEU, as ações, projetos e políticas públicas desenvolvidas pela Subprefeitura, suas coordenadorias, supervisões, órgãos e autarquias municipais, estaduais e federais e organizações da sociedade civil;
- II - analisar e consolidar os planos de trabalho dos núcleos e espaços do CEU e os projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional em um único Projeto Educacional [...];
- III - analisar o Projeto Educacional do ponto de vista de sua compatibilização com a legislação social brasileira [...];
- IV - analisar as propostas inovadoras apresentadas pelas diversas instâncias do CEU, nos campos educacional, cultural e esportivo, apresentando seu parecer por escrito ao Conselho Gestor;
- V - analisar as propostas de estágios, monitorias, pesquisas, ações e projetos do ponto de vista da conveniência pedagógica e da integração com o Projeto Educacional do CEU;
- VI - analisar as propostas de difusão das inovações educacionais, culturais e esportivas desenvolvidas no CEU;
- VII - envidar todos os esforços necessários para consolidar o CEU como polo de inovações educacionais no âmbito da Subprefeitura.

São, portanto, atribuições que se assemelham à proposta da FIA/USP, com algumas variações: há a determinação na legislação de que o CEU articule ações de políticas públicas planejadas em outros órgãos ou instâncias de governo.

A legislação trata ainda das atribuições do CI, algo não previsto no modelo proposto pela FIA/USP. Os artigos 48 e 49, do Decreto 45.559/04, definem ao CI os papéis de articulação e de execução de políticas públicas definidas nas instâncias superiores:

Art. 48. O Colegiado de Integração tem por objetivo assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas secretarias municipais, coordenadorias, comunidade interna e comunidade externa do CEU, promovendo a unicidade e a organicidade do Projeto Educacional em seus objetivos educacionais, culturais, esportivos, sociais e políticos.

Art. 49. Coordenado pelo Gestor, o Colegiado de Integração representa o **braço executivo das políticas públicas definidas nas instâncias superiores**, tendo a função de articular, sistematizar e consolidar as propostas setoriais, internas e externas, principalmente quanto à integração operacional dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários à consecução dos objetivos do CEU. (grifos nossos)

Essa forma de conceber o Colegiado de Integração, como executor de política pública, não estava explícita em nenhuma das propostas apresentadas, embora as fontes consultadas sejam limitadas. Talvez o conceito de “unidade prestadora de serviço” proposto pela FIA/USP, que não está definido explicitamente no documento, sugerisse algo nessa direção.

O Decreto 45.559/04 também definiu a existência de um Conselho Gestor (CG), como proposto por SME. Podemos perceber que o Conselho de Gestão Comunitária sugerido pela FIA/USP está parcialmente contido no que foi definido pela legislação: para a FIA/USP, como descrito anteriormente, seria papel do Conselho de Gestão Comunitária fiscalizar a atuação da Diretoria Executiva, algo que não foi incorporado ao Decreto; a elaboração de uma lista tríplice para escolha de

gestor foi pensada como função do Conselho de Gestão Comunitária, mas aparece na legislação como incumbência da Assembleia Geral.

No Decreto 45.559/04 ficou definida a composição do CG de forma tripartite: funcionários públicos municipais (lotados ou não no CEU); membros da comunidade usuária; representantes de organizações da sociedade civil na região de abrangência da subprefeitura onde se localiza o CEU. Sobre esse item também não há divergências explícitas com a proposta da FIA/USP.

Também foi incorporada à legislação a divisão da gestão do CEU em núcleos de trabalho (núcleos de esporte e cultura), como proposto pela FIA /USP, com a inclusão do núcleo de educação.

Da proposta do Instituto Paulo Freire (IPF) permaneceram a assembleia (como elemento de democracia direta) e as assembleias setoriais. Contudo, foram esvaziadas em grande parte de seu conteúdo democrático ao perderem o caráter deliberativo. A proposta de haver um Centro Comunitário também foi mantida, mas desarticulado da gestão do CEU.

Havia ainda na proposta da FIA um órgão colegiado para garantir a intersetorialidade. Esse órgão não foi contemplado no Regimento Padrão. A função supervisora, que incluía representantes das diversas secretarias municipais, prevista para ele foi desconsiderada, ficando a supervisão do CEU a cargo dos supervisores existentes na estrutura hierárquica de SME. A Assessoria de Projetos Educacionais parece ter originado o Núcleo de Educação e as coordenações administrativa, financeira e de recursos físicos ficaram sob a responsabilidade do gestor, mantendo-se apenas a Secretaria do CEU entre as áreas de suporte sugeridas pela FIA/USP.

A ideia de substituição do gestor por aquele que compreende o projeto a ser desenvolvido é o que sugere a proposta da FIA/USP de substituição pelo Assessor de Projetos Educacionais. Tal ideia parece ter sido mantida, pois a substituição segundo o Decreto deveria ser realizada pelo Coordenador do Núcleo Educacional.

As concepções de gestão das assessorias parecem ter em comum uma preocupação em garantir que cada CEU produzisse um Projeto Educacional em que todos os núcleos e as unidades que o compõem estivessem organicamente articulados. O produto final, instituído por SME através do referido Decreto, talvez tenha permitido a segmentação do trabalho, ao admitir que cada unidade escolar deva produzir um projeto pedagógico, embora compatível com o Projeto Educacional do CEU. Não foi prevista a interlocução entre os conselhos escolares e o Conselho Gestor, apenas houve a determinação de participação dos responsáveis pelas unidades no Colegiado de Integração. Isso sugere que, na prática, o Projeto Educacional, desde o princípio do CEU, contemplasse o trabalho dos núcleos e equipamentos a eles vinculados, mas não integrasse de fato as unidades escolares.

O Decreto 45.559/04 definiu ainda que a estrutura organizacional do CEU seria composta por uma Secretaria Geral, pelos Núcleos de Ação (Núcleo Educacional, Núcleo de Ação Cultural, Núcleo de Esporte e Lazer), por unidades regulares (CEI, EMEI, EMEF, telecentro), unidades especiais (padaria-escola e centro comunitário) e equipamentos e espaços do CEU (biblioteca, teatro, ateliês, estúdios, sala de uso múltiplo, quadra coberta, piscinas, sala de dança e ginástica, pista de skate, áreas livres de uso comum).

A ideia defendida pela FIA/USP de subordinação das unidades de serviço ao gestor foi parcialmente descartada, sendo mantida a autonomia das unidades escolares na elaboração de seus projetos pedagógicos nos mesmos moldes das demais unidades da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo. O Decreto 45.559/04 definiu que as unidades regulares estariam subordinadas tecnicamente às secretarias de origem, não vinculadas a qualquer núcleo, mas subordinadas administrativamente ao gestor.

Durante a pesquisa de campo, o primeiro gestor do CEU Santa Terezinha, André, relata em sua entrevista que no momento de implantação dos CEUs havia muita tensão nas relações entre os diretores das escolas e o gestor:

As escolas, a gente sabe que tem autonomia, mas mesmo as escolas viam o gestor como alguém que estava acima deles. A gente procurava colocar que não. Até hoje

tem gente que pensa isso. No começo era meio isso, tinha diretor que não queria pegar CEU porque achava que tinha que prestar contas ao gestor.

Ainda de acordo com André, havia muita disputa de poder entre as secretarias, que ele vivenciou no início de seu trabalho como gestor em 2003:

No final do ano vieram o pessoal pra trabalhar no teatro. Só que foi escolhido lá pelo povo da Cultura [...] Saiu no edital, eles alegavam que era o perfil técnico, só que as pessoas que vieram aqui, vieram tipo pra obedecer a Cultura. A princípio você tinha a Educação, o Esporte e a Cultura. [...] Eles fizeram a seleção do pessoal, era um contrato provisório, e fizeram a formação. E esse Coordenador de Cultura ele veio pra cá dizendo que ele se reportava à Cultura, né. [...] Houve a disputa de poder, na verdade, e como o CEU não tinha nem Regimento ainda, aí tinha um conflito. A Cultura queria mandar [...], até pra indicar e o Esporte também... Mas aí o que mais pegou foi a Cultura. Tinha uma pessoa [na Secretaria Municipal de Cultura] que era responsável pelo pessoal do CEU e que se dizia chefe deles. E se tivesse alguma coisa aqui no CEU, ela ligava pra eles pra ver se podia fazer e não se reportava a mim. E aí nós tivemos muito conflito. [...] Começaram a burocratizar, o teatro só podia pedir pra ela [a Coordenadora de Cultura]... Teve CEUs por aí que o NAE pedia pra usar e a Cultura não cedia. Teve altas brigas.

Esse tensionamento se ampliava na medida em que havia uma disputa de poder entre o gestor e o Coordenador de Educação local. Embora a legislação citada definisse a subordinação do gestor ao Coordenador de Educação local, na prática, o gestor se reportava diretamente à Sala CEU e não à Coordenadoria de Educação à qual o CEU estava vinculado. Dessa forma, muitos gestores não aceitavam as diretrizes da supervisão, bem como os diretores escolares resistiam às orientações e solicitações efetuadas pelos gestores.

Embora as unidades regulares, bem como os equipamentos e os espaços, funcionem igualmente aos similares não localizados nos CEUs, os demais elementos que compuseram inicialmente a estrutura organizacional do CEU precisam ser apresentados para que possamos compreender o que é um Centro Educacional Unificado.

Os três Núcleos de Ação mencionados se reportavam diretamente ao gestor, característica que foi mantida nas legislações subsequentes.

O Núcleo de Ação Educacional, de acordo com o Decreto 45.559/04 (artigo 61, inciso V), era composto pelo Coordenador de Ação Educacional, pelos Coordenadores de Projetos Estratégicos de Integração (Coordenadores de Projetos Educacionais), pelo Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno, pelo Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer designado para atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração; por “outro colaborador ou profissional de núcleos, unidades, espaços ou equipamentos do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacado ou designado para atuar em projetos estratégicos de integração do Centro”.

O Coordenador de Ação Educacional, responsável pelo núcleo, além de substituir o gestor em seus impedimentos ou ausências, deveria, em resumo, segundo o artigo 63 do Decreto 45.559/04, contribuir para o desenvolvimento de ações e projetos “intencionalmente educacionais”, coordenar o processo de elaboração do Plano Educacional junto com o gestor, de forma a assegurar a “unicidade e a organicidade das ações” dos núcleos; acompanhar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos desenvolvidos nas unidades regulares e nos núcleos do CEU, bem como coordenar as atividades de integração com a comunidade e com as escolas do entorno. Os demais funcionários do núcleo deveriam atuar no desenvolvimento dos projetos sob a responsabilidade do núcleo.

O Núcleo de Ação Cultural (NAC), de acordo com o Decreto 45.559/04, art. 65, inciso V, era composto pelo Coordenador de Ação Cultural, pelo Coordenador de Projetos Culturais (Articulador Interno) e Coordenador de Projetos Culturais (Articulador Externo) e o Coordenador de Projetos Culturais (Articulador Biblioteca) e outro “colaborador ou profissional de núcleos, unidades, espaços ou equipamentos do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacado ou designado para atuar em projetos estratégicos de integração do Núcleo”.

O Coordenador de Ação Cultural deveria coordenar as ações do núcleo, de forma integrada ao Projeto Educacional do CEU. Ele deveria organizar as apresentações culturais, os cursos e eventos na área cultural, de acordo com a comunidade atendida, bem como coordenar o trabalho de artistas,icineiros, técnicos de som, luz entre outros, que desenvolvessem as oficinas, aulas, cursos ou realizassem espetáculos no CEU. Os demais funcionários do núcleo acima mencionados atuariam no desenvolvimento dos projetos do núcleo, sendo que o articulador interno estabeleceria a interlocução com o núcleo educacional. A biblioteca foi colocada sob a coordenação do NAC. Todos os equipamentos e espaços culturais do CEU ficaram sob a responsabilidade desse núcleo.

O Núcleo de Esporte e Lazer (NEL) era formado pelo Coordenador de Esportes e Lazer, por dois Coordenadores de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer, um deles com a responsabilidade de atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração, Técnicos de Educação Física (TEFs) e voluntários (nos mesmos termos dos mencionados para os outros núcleos) para desenvolvimento de projetos relacionados ao esporte e ao lazer. O Coordenador de Projeto Estratégico de Integração atuaria também ligado ao núcleo educacional.

O Coordenador de Esportes e Lazer, responsável pelo núcleo, coordenaria, além da equipe mencionada, o trabalho dos salva-vidas, dosicineiros, dos voluntários, estagiários que atuassem na área de esportes e lazer, além de coordenar o uso dos espaços pela comunidade. O núcleo deveria organizar oficinas, cursos, atividades programadas de esportes e recreação para a comunidade. O zelo dos materiais esportivos e os cuidados com os espaços relacionados à prática esportiva e ao lazer ficaram sob a responsabilidade do núcleo.

O NAC deveria atentar também para as orientações da Secretaria Municipal de Cultura e o NEL, para as da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação. Todos os funcionários poderiam participar do Conselho Gestor e os responsáveis pelos núcleos compunham o Colegiado de Integração.

É importante ressaltar que o Núcleo Educacional contava com a participação do Coordenador de Projetos Culturais (articulador interno) e com o

Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração, que atuavam respectivamente no NAC e no NEL. Essas participações seriam essenciais para garantir a elaboração de um Projeto Educacional em que houvesse “unicidade e organicidade” no trabalho desenvolvido pelos núcleos, conforme o proposto na legislação. Contudo, essa atribuição de trabalho conjunto desapareceu na legislação posterior.

As Unidades Especiais criadas eram a padaria-escola e o centro comunitário. A padaria-escola seria destinada ao desenvolvimento de projetos relacionados à formação profissional para a atuação em padarias ou para a formação de profissionais autônomos ou ainda profissionais de empresas individuais. De acordo com Carvalho e Schilling (2004, p. 12), “até agosto de 2004, só três padarias comunitárias funcionavam e, ainda assim, parcialmente – nos CEU Parque Veredas, Campo Limpo e Perus.” O projeto da padaria-escola dependia da ação de voluntários ou de patrocinadores, não sendo custeado por verbas públicas. Essa dependência da esfera privada ocasionou a restrição do projeto, que não foi desenvolvido na maioria dos CEUs.

O Centro Comunitário não seria uma unidade administrativa do CEU e não faria parte de sua esfera decisória. Tratava-se de espaço de discussão e participação da comunidade, sem local próprio, dependente da cessão de espaços pelo gestor para as reuniões em que a comunidade poderia discutir assuntos de seu próprio interesse. Contudo, os assuntos relativos ao CEU deveriam ser encaminhados ao Conselho Gestor. Previa-se a coordenação voluntária, definida por eleição válida para mandato de dois anos, sem recondução sequencial. O Conselho Gestor seria o articulador do Centro Comunitário no CEU.

O primeiro Regimento Padrão dos CEUs (2004), no artigo 31, definiu também que a gestão seria democrática e ocorreria através das seguintes instâncias:

I – Conselho Gestor, como instância de participação representativa;

II – Assembleia Geral, como instância de participação direta.

§ 1º O Conselho Gestor ou a Assembleia Geral poderão decidir pela realização de assembleias setoriais dos segmentos representados no conselho, para fins de eleição

segmentada dos conselheiros ou para discussão de assuntos de interesse exclusivo dos respectivos segmentos.

§ 2º Poderão ser constituídas comissões temáticas por quaisquer interessados em discutir temas específicos a qualquer momento.

A Assembleia Geral tinha, porém, caráter consultivo. Deveria ser convocada anualmente pelo gestor antes do início do ano letivo para definir as prioridades para o CEU, além de avaliar o Projeto educacional do ano anterior, aprovar o plano de recursos, opinar sobre a estruturação dos espaços e discutir alterações do regimento. Poderia ser convocada extraordinariamente por solicitação de maioria simples dos membros do Conselho Gestor, por solicitações de usuários, desde que aprovadas pelo Conselho Gestor (CG) ou por solicitação do gestor. Também era da competência da assembleia elaborar a lista tríplice para eleição de Gestor, trinta dias antes do término de seu mandato. Uma vez criadas, as assembleias setoriais deveriam discutir os problemas e os encaminhamentos para as questões referentes ao respectivo segmento.

Parece-nos, contudo, que o caráter consultivo deixava à gestão a possibilidade de desconsiderar as definições de prioridades, as avaliações realizadas pela Assembleia. E, se a gestão podia escolher consultá-la ou se acataria as sugestões, havia a desqualificação da assembleia como instância democrática.

O Conselho Gestor era um colegiado composto de forma tripartite: membros da comunidade, funcionários públicos municipais e membros de organizações da sociedade civil. Tinha caráter deliberativo e consultivo, sendo permanente. O gestor, membro nato, não necessariamente era o presidente, que deveria ser escolhido entre os membros do CG. Dever-se-ia garantir a proporcionalidade entre os três segmentos, o que seria obtido fazendo primeiramente a eleição dos funcionários públicos. Após a eleição dos representantes desse segmento, as demais eleições seriam realizadas, garantindo-se que os representantes da comunidade interna e externa fossem eleitos em número semelhante. O número mínimo de membros deveria ser de 39 pessoas e o máximo

de 63 pessoas eleitas, de forma a sempre garantir um número ímpar e, contando o gestor no segmento dos funcionários.

Para a eleição dos funcionários deveria ser garantida a representatividade de CEI, EMEI, EMEF, escolas do entorno, Núcleo de Ação Cultural, Núcleo de Esporte e Lazer, Núcleo Educacional, telecentro, Guarda Civil Metropolitana, representante da Subprefeitura e da Secretaria Geral do CEU. Os membros da comunidade interna deveriam ter mais de dez anos. Também estava previsto que cada eleitor votaria em três candidatos.

Entre as atribuições do Conselho Gestor estavam o viabilizar a implantação de diretrizes das secretarias municipais envolvidas no CEU, participar da elaboração de políticas públicas, cumprir a legislação brasileira, analisar, discutir e aprovar o Projeto Educacional do CEU, opinar sobre convênios e contratos de interesse do CEU, realizar a avaliação institucional, decidir sobre a aplicação dos recursos nos projetos. Deveria haver um calendário prévio das reuniões, que precisariam ocorrer no mínimo mensalmente.

O Colegiado de Integração tinha a seguinte composição: o gestor do CEU, os três coordenadores dos Núcleos de Ação Cultural, Educacional e de Esportes e Lazer, os diretores de EMEI, CEI, EMEF e o coordenador do telecentro. Ele foi proposto com a finalidade de integrar operacionalmente as diretrizes das diversas secretarias municipais, da comunidade interna e externa, de forma a haver coerência no Projeto Educacional. Deveria articular, sistematizar e consolidar as propostas, integrando operacionalmente os recursos humanos, materiais e financeiros existentes. As reuniões deveriam ser quinzenais. Instituiu-se como competência do Colegiado de Integração: a articulação dos projetos das diversas secretarias, a análise e consolidação dos planos de trabalho dos núcleos, a análise do Projeto Educacional do ponto de vista de sua adequação à legislação existente, a análise das propostas inovadoras, estágios, monitorias, pesquisas de acordo com a conveniência pedagógica, considerando o Projeto educacional do CEU, o enviaar esforços para que o CEU fosse polo de inovações educacionais.

Segundo Souza (2010), o Colegiado de Integração (CI) proposto no Decreto 45.559/04 tinha a finalidade de integrar os conselhos setoriais e o Conselho Gestor. Ele seria um “órgão técnico”, “especializado em promover a integração entre a comunidade externa e a comunidade interna desses complexos, além de articular as ações entre os órgãos governamentais e as entidades não governamentais presentes na região de cada Centro Educacional Unificado.” (SOUZA, 2010, p. 42)

As Comissões Temáticas poderiam ser organizadas livremente com composição de membros sem nenhuma restrição ou ordenamento. Serviam para discutir assuntos específicos e elaborar propostas para encaminhar para as instâncias decisórias.

De acordo com o primeiro Regimento Padrão, o gestor, responsável legal pelo CEU, seria eleito para mandato de dois anos, podendo ser reeleito por mais dois anos. A Assembleia Geral deveria elaborar lista tríplice para a eleição. Como requisito para a eleição, havia a exigência de que os candidatos fizessem parte dos quadros de SME há pelo menos três anos. Portanto, poderia ser professor, coordenador pedagógico, diretor de escola ou supervisor escolar.

A existência de eleição pressupunha: o exercício do poder, a necessidade de considerar a relação da pessoa eleita com os interesses da comunidade e o caráter político do projeto a ser desenvolvido. Contudo, a ideia de lista tríplice implicava também que o governo manteria controle sobre a eleição, podendo vir a nomear, entre os indicados pela lista tríplice, aquele que lhe conviesse e não necessariamente aquele que foi realmente desejado pela comunidade. Nessas condições pode ocorrer de ser nomeado, por exemplo, o terceiro colocado da lista, que pode ter recebido um número de votos inexpressivo no processo de indicação para a lista tríplice.

O organograma adiante sintetiza os dados apresentados sobre a gestão local do CEU, conforme o Decreto 45.559/04.

Organograma da gestão local do CEU

Decreto 45.559/04

Legenda:

- Instâncias Consultivas da Gestão do CEU
- Gestão do CEU
- Unidades Subordinadas administrativamente ao gestor, mas subordinadas tecnicamente às secretarias de origem
- Núcleos, equipamento social (biblioteca) e unidade especial (padaria-escola) sob a responsabilidade do gestor

Figura 4 - Organograma da gestão local do CEU (Decreto 45.559/04). Fonte: autora, de acordo com o Decreto 45.559/04.

5.2 Mudanças legislativas ocorridas nos governos subsequentes

Ao final do primeiro ano de seu mandato, o prefeito José Serra (PSDB), através do Decreto 46.701, de 1º de dezembro de 2005, delegou ao Secretário Municipal de Educação a competência para aprovar, através de Portaria, o novo Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados.

É importante ressaltar que o artigo segundo deste decreto também revogou o Decreto 45.550 de 2004, ou seja, foi revogado o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados que havia sido instituído legalmente no governo de Marta Suplicy.

Dias depois, o Secretário Municipal de Educação aprovou um novo Regimento Padrão através da Portaria 7.356, de 20/12/2005. No ano seguinte, novas

alterações ocorreram no Regimento Padrão, através da Portaria de SME 4.672/06, de 05/12/2006.

Entre as primeiras alterações referentes à gestão do CEU, realizadas com a Portaria 7.356/05 e mantidas com a 4.672/06, constam a supressão das Assembleias Gerais, das Assembleias Setoriais e a inclusão da APMSUAC (Associação de Pais e Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do CEU), como instituição auxiliar, nos moldes das Associações de Pais e Mestres das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. As Comissões Temáticas foram mantidas. Estas alterações foram sintetizadas no quadro adiante.

Instâncias da Gestão do CEU, de acordo com as modificações na Legislação do município de São Paulo

Legislação	Assembleia Geral	Assembleias Setoriais	Conselho Gestor (CG)	Colegiado de Integração (CI)	Associação de Pais e Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do CEU (APMSUAC)	Comissões Temáticas
Decreto 45.559 de 30 de novembro de 2004. Regimento Padrão dos CEUs.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Portaria 7.356 de 1º de dezembro de 2005. Aprova o regimento Padrão dos CEUs. (Após DECRETO Nº 46.701 de 1º de dezembro de 2005, que além de delegar ao Secretário Municipal de Educação a competência para aprovar o Regimento Padrão do CEU, revoga o Decreto 45.559 de 30/11/2004).	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Portaria 4.672 de 05 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento Padrão dos CEUs.	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 2 – Instâncias da gestão do CEU, de acordo com as modificações na legislação do município de São Paulo.
Fonte: autora, segundo Decreto 45.449/04, Portaria 7.356/05, Portaria 4.672/06.

O organograma adiante mostra a estrutura organizacional do CEU após o Decreto 46.701/2005 e as Portarias 7.356/05 e Portaria 4.672/2006. Há, todavia, uma grande diferença entre as Portarias de 2005 e de 2006, referente às unidades escolares: em 2005, elas foram mantidas subordinadas administrativamente ao gestor na elaboração e execução do Projeto Educacional do CEU, mas em 2006, essa subordinação administrativa deixou de existir. O organograma adiante considerou essa situação de não subordinação.

Organograma da gestão local do CEU
 Decreto 46.701/2005 e Portaria 4.672/2006

Legenda:

- Instância Consultiva
- Instituição auxiliar da gestão do CEU
- Gestão do CEU
- Unidades Educacionais Autônomas, subordinadas à SME, integradas à estrutura organizacional do CEU
- Telecentro: unidade especial, cujas atividades são de competência da Secretaria Municipal de Comunicação³⁰
- Núcleos, equipamento social (biblioteca) e padaria-escola sob a responsabilidade do gestor
- Indicador de Subordinação
- Indicador de Integração

Figura 5 - Organograma da gestão local do CEU (Portaria 4.672/06). Fonte: autora, de acordo com a Portaria 4.672/06.

O termo “subordinação administrativa” era motivo de muitos conflitos entre os gestores e os diretores. Isso ocorria porque significava mudar a situação das escolas dos CEUs em comparação com as demais escolas da rede municipal: estas subordinavam-se, na hierarquia de SME, às Diretorias Regionais de Educação, mas no

³⁰ Em 2014, o telecentro integrava a Secretaria Municipal de Serviços.

caso das escolas inseridas no CEU havia a possibilidade de subordinarem-se ainda à gestão do CEU, o que não era aceito pelos diretores.

Em 2004, no Anexo Único do Decreto 45.559/04, estava determinada a subordinação administrativa das unidades regulares ao gestor:

Art. 18. São unidades regulares do CEU aquelas com similares na estrutura da PMSP e que, no Centro, **subordinam-se administrativamente ao Gestor**, mas não se vinculam diretamente a qualquer de seus núcleos de ação:

I - CEI - Centro de Educação Infantil;

II - EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil;

III - EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental;

IV - Telecentro.

Art. 19. As unidades regulares do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as unidades similares instaladas fora dele, devendo, contudo, atentar para as especificidades de sua atuação nesse Centro.

Art. 20. As unidades regulares do CEU constituem unidades autônomas em relação aos núcleos de ação, **subordinadas tecnicamente às suas respectivas secretarias municipais** de origem, integrando-se, do ponto de vista operacional e administrativo, à estrutura organizacional do Centro. (grifos meus)

Na Portaria nº 7.356/05, em seu anexo único, lia-se:

Art. 57 - São Unidades Educacionais Regulares do CEU aquelas com estruturas similares na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e que, no CEU, subordinam-se administrativamente ao Gestor, na elaboração, execução e avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU:

I) Centro de Educação Infantil - CEI;

II) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI;

III) Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF;

IV) Telecentro

[...]

Art. 58 - As Unidades Educacionais Regulares do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as unidades similares externas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atentando para as especificidades de sua atuação no CEU, em seus projetos, programas e ações.

Art. 59 - As Unidades Educacionais Regulares do CEU constituem unidades administrativas educacionais autônomas, subordinam-se a Secretaria Municipal de Educação e integram-se, do ponto de vista operacional e pedagógico, à estrutura organizacional do CEU, na promoção da multi e interdisciplinaridade, em parcerias com os Núcleos de Ação Educacional, Cultural e de Esporte e Lazer do CEU.

Houve praticamente uma cópia da legislação anterior, com algumas mudanças significativas: unidades regulares tornaram-se Unidades Educacionais Regulares; toda Unidade Educacional Regular (o que incluía o telecentro) estaria subordinada à Secretaria Municipal de Educação e era considerada regular por haver outra similar em SME e não na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP). O telecentro, contudo, nunca foi subordinado à Secretaria Municipal de Educação.

O Regimento Padrão do CEU aprovado no ano seguinte (Portaria 4.672/06, anexo único) alterou isso substancialmente:

Art. 57 - São Unidades Educacionais do CEU aquelas com as mesmas estruturas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive com a instalação de Sala de Leitura ou Espaços de Leitura e Laboratório de Informática Educativa:

I) Centro de Educação Infantil - CEI;

II) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI;

III) Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF.

[...]

Art. 58 - As Unidades Educacionais do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as outras unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atentando para as especificidades de sua atuação no CEU, em seus projetos, programas e ações.

Art. 59 - As Unidades Educacionais do CEU constituem unidades administrativas educacionais autônomas, subordinando-se à Secretaria Municipal de Educação e integrando-se, do ponto de vista operacional e pedagógico, à estrutura organizacional do CEU, na promoção da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, em parcerias com os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, as Unidades Especiais e os Equipamentos e Espaços do CEU.

O termo Unidade Educacional Regular foi substituído por Unidade Educacional. O telecentro deixou de ser incluído no mesmo grupo das escolas, pois obviamente não era uma unidade educacional e a subordinação administrativa das escolas ao gestor foi excluída do Regimento Padrão.

O Colegiado de Integração continuou composto pelas lideranças formalmente instituídas pela Prefeitura do Município de São Paulo: o gestor, os diretores de escola, o coordenador do telecentro e os responsáveis pelos núcleos educacionais, mas a partir de 2005 incluiu o coordenador da biblioteca (mantido na Portaria 4.672/06). O Colegiado de Integração continuou sendo coordenado pelo gestor.

A nova legislação determinou ainda a alteração na composição do Conselho Gestor, que deixou de ser tripartite. Passou a ter uma proporção de 50% de representantes dos responsáveis pela educação no CEU e 50% da comunidade, entendida como formada por alunos, pais das escolas do CEU e do entorno, funcionários das escolas do entorno, membros da sociedade civil da região. O número mínimo de membros foi reduzido para 20 pessoas e o máximo, 40.

Outra mudança instituída referiu-se à periodicidade das reuniões: as reuniões do Colegiado de Integração passaram a ser mensais e as do Conselho Gestor bimestrais (devendo ocorrer três reuniões por semestre).

Posteriormente, o Decreto 50.738/2009, que regulamentou a Lei 14.662/08 – que dispõe sobre a criação dos Conselhos Gestores nos CEUs –, determinou que as reuniões ordinárias do CG fossem mensais e estabeleceu um número fixo de representantes para cada segmento (quinze da comunidade interna e quinze da comunidade externa). A lei incluiu ainda a participação de membros de equipamentos sociais do entorno entre os membros da comunidade interna.

Percebe-se que o espaço de democracia direta (Assembleia Geral) foi suprimido, permanecendo apenas os espaços de democracia representativa, mas com modificações expressivas: o controle social da comunidade foi restringido, pois anteriormente o segmento dos funcionários equivalia a apenas 1/3 dos membros do CG, e após a alteração do Regimento padrão, passou a ter 50% dos membros da composição do CG. Entre as competências do CG desapareceram o opinar sobre convênios e contratos e a decisão sobre o uso dos recursos. O gestor deixou de ser eleito e a escolha e nomeação ficaram inicialmente a cargo de SME, depois se tornou prerrogativa do prefeito, de acordo com o Anexo III, da Lei 14.709, de 03/04/2008. O retrocesso na legislação é evidente.

Além disso, não apareceu nos dois últimos Regimentos qualquer referência à articulação entre as secretarias municipais, deixando de ser almejada a intersetorialidade. Também não houve a preocupação com o estabelecimento de propostas educacionais inovadoras. A preocupação com o protagonismo juvenil, que estava inclusa nos objetivos do CEU, igualmente desapareceu da legislação.

Pacheco (2009, p. 106), ao discutir tais mudanças, afirma que o Regimento de 2006 “destaca-se pelo seu autoritarismo. É impressionante mesmo a aversão que a administração Serra-Kassab (2005-2008) teve com relação à participação popular e formas alternativas de democracia direta.”

A Portaria 7.356, de 01/12/2005, alterou também a composição dos núcleos, mudança que foi mantida na Portaria 4.672/06, de 05/12/2006.

Os coordenadores dos três núcleos foram mantidos na legislação, também como cargos de livre nomeação e exoneração.

O Núcleo de Ação Educacional, de acordo com o primeiro Regimento Padrão, contava com Coordenadores de Projetos Estratégicos de Integração e com a participação de um integrante proveniente do NEL e do NAC. Nessa composição havia uma intenção explícita de promover a construção de projetos organicamente articulados, ao menos entre os núcleos. A partir de 2005, a composição do Núcleo Educacional manteve o Coordenador do Núcleo, alterou-se a denominação dos Coordenadores de Projetos Estratégicos de Integração para Coordenador de Projetos Educacionais Internos e Coordenador de Projetos Educacionais Externos. A presença dos integrantes do NEL e do NAC no Núcleo de Educação foi suprimida. O Decreto ainda previa a possibilidade de haver outros colaboradores, elemento que desapareceu nas Portarias.

Essa supressão de integrantes inviabilizou a atribuição dada legalmente ao Núcleo de Ação Educacional de articulador do trabalho dos três núcleos, e que garantiria a organicidade do Projeto Educacional. Uma vez que há uma relação horizontal entre os coordenadores de núcleos, sem a presença dos integrantes dos demais núcleos trabalhando diretamente com o Coordenador de Educação, ficou bastante difícil o exercício de qualquer papel de liderança ou de articulador do trabalho.

A mudança na composição do Núcleo de Ação Educacional parece, portanto, ser mais um elemento a dificultar a elaboração de um Projeto Educacional que garanta coerência ao trabalho realizado no CEU. Sem uma proposta articulada entre os núcleos, o Projeto Educacional tenderá a ser apenas uma soma das diversas ações realizadas, não necessariamente voltadas para objetivos comuns.

Os demais núcleos não tiveram suas composições alteradas. Houve apenas a mudança na nomenclatura, além da supressão da presença de dois de seus integrantes no Núcleo de Educação, como dito acima. No Núcleo de Cultura, o Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno tornou-se Coordenador de Projetos Culturais Internos; o Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Externo foi denominado Coordenador de Projetos Culturais Externos; o Coordenador de Projetos Culturais - Articulador da Biblioteca passou a ser chamado de Coordenador

de Projetos da Biblioteca. No Núcleo de Esportes e Lazer, o Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer designado para atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração foi denominado Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos; o Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer passou a ser denominado Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos. Os Técnicos de Educação Física³¹ foram mantidos, bem como a presença dos voluntários nos dois núcleos.

A presença dos voluntários, algo que permanece na proposta política dos diferentes governos, é também questionável, pois como se estabelece política pública contando com ação voluntária? De que forma ela se integra ao projeto? Qualquer ação de “boa vontade” é desejável?

A Lei 14.709, de 03 de abril de 2008, criou os cargos do CEU, todos de livre provimento em comissão pelo prefeito. Não houve alteração do número de pessoas na composição dos núcleos, apenas a denominação dos cargos foi modificada novamente.

³¹ A partir da Lei 14.591, de 13 de novembro de 2007, o cargo de Técnico de Educação Física passou a ser denominado Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas – Educação Física.

Cargos de Livre Provisamento no CEU		
Denominação do cargo Portaria 7.356/05	Denominação do cargo Lei 14.709/08	Número de funcionários (Lei 14.709/08)
Gestor de CEU	Gestor de CEU	01
Coordenador do Núcleo de Ação Educacional	Coordenador de Ação Educacional	01
Coordenador de Projetos Interno; Coordenador de Projetos Externo	Coordenador de Projetos – Núcleo de Ação Educacional	02
Coordenador do Núcleo de Ação Cultural	Coordenador de Ação Cultural	01
Coordenador do Núcleo de Esportes e Lazer	Coordenador de Esportes e Lazer	01
Coordenador de Projetos Culturais Internos; Coordenador de Projetos Culturais Externos; Coordenador de Projetos da Biblioteca	Coordenador de Projetos – Núcleo de Ação Cultural	01 01 (com diploma em Artes, Comunicação, Letras ou Ciências Humanas) 01 (com diploma de bibliotecário)
Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos; Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos	Coordenador de Projetos – Núcleo de Esporte e Lazer	02
Assistente Técnico	Assistente Técnico I	02

Quadro 3 – Cargos de Livre provimento no CEU

Fonte: autora, de acordo com a Portaria 7.356/05 e Lei 14.709/08

5.3 Gestor

Antes de ser elaborado o Regimento Padrão dos CEUs, foi criada a função de Gestor Geral através da Portaria 2.212, de 25 de março de 2003. Na legislação subsequente sobre o CEU (tanto nos decretos quanto nas portarias citados

neste capítulo), a função é denominada apenas de Gestor ou Gestor do CEU. A Lei 14.709, de 03 de abril de 2008, criou os cargos de provimento em comissão dos CEUs e o cargo manteve a denominação de “Gestor de Centro Educacional Unificado”.

A Portaria 2.212/03 determinou à função de gestor a “incumbência de exercer liderança, articulando e coordenando o funcionamento geral de todas as ações e projetos desenvolvidos pelos diversos equipamentos que compõem os CEUs, numa gestão participativa e compartilhada” (artigo 2º). Esta Portaria determinou que haveria processo eletivo para a indicação de lista tríplice e que os candidatos poderiam ser aqueles que tivessem licenciatura plena, estivessem em exercício na Rede Municipal de Ensino, pudessem trabalhar 40 horas semanais, inclusive nos finais de semana, comprovassem experiência em desenvolver projetos comunitários e uma proposta de trabalho que atendesse os objetivos do CEU.

Participariam do processo de escolha, segundo a Portaria 2.212/03:

Parágrafo Único: A eleição de que trata este artigo será efetuada pelo conjunto de, no máximo, três representantes de:

- a) Conselhos de Escola das Unidades Escolares situadas no entorno do CEU;
- b) Associação de moradores da comunidade correspondente à região do CEU;
- c) Movimentos e grupos organizados nas áreas de cultura e lazer;
- d) Lideranças e movimentos comunitários;
- e) Coordenadorias de Educação / NAEs, Secretaria Municipal de Cultura - SMC e Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação - SEME.

O processo eletivo seria coordenado pela Coordenadoria de Educação de cada região. Contudo, ele ocorreu de forma diferenciada em cada região, apesar da normatização, pois em alguns lugares não houve candidatos, em outros lugares, optou-se por eleição aberta a toda comunidade, e, em outros, seguiram-se as determinações da referida Portaria.

A eleição para a função distinguia-se do que ocorria nas demais funções de liderança na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo dentro das unidades educacionais. O cargo³² de diretor de escola³³ era, e ainda é, ocupado por aquele que foi aprovado em concurso de títulos e provas e em ordem de classificação escolheu uma vaga entre as disponíveis nas escolas. A eleição para diretor de escola ocorre apenas quando o titular do cargo está afastado do exercício da função ou quando o cargo está vago, decorrente de aposentadoria, exoneração ou falta de indicação para escolha após o concurso de remoção. Há ainda na estrutura hierárquica da rede, os cargos de livre provimento em comissão. Considerando a normatização da rede, a existência de eleição para a liderança de um equipamento de SME apareceu, portanto, como um avanço.

De acordo com Paro (1996), uma liderança³⁴ concursada tende a descurar dos aspectos políticos envolvidos no cotidiano educacional, a não estabelecer vínculo com a comunidade, atuando como preposto do Estado. Na medida em que o concurso escamoteia o aspecto político, tal situação é reforçada. Além disso, a estabilidade do cargo favorece o agir de maneira negligente.

Segundo Paro, a eleição, ao contrário da seleção por concurso, favorece a escolha de pessoas que tenham compromisso com a comunidade e com os objetivos da instituição, o que é essencial, pois o Estado não é um fim em si mesmo, mas deve servir aos interesses da população. O líder eleito vincula-se a uma concepção ascendente de poder. A existência de eleições proporciona ainda a discussão sobre as diferenças sociais e os interesses divergentes existentes entre os atores em dado universo, ou seja, favorece que os conflitos sejam explicitados. Ao

³² Na rede municipal da cidade de São Paulo, diretor de escola é um cargo provido por concurso público de títulos e provas.

³³ A partir da Lei 14.660/2007, o concurso de provas e títulos para o cargo de diretor, definido como da classe dos Gestores Educacionais, destina-se somente aos professores concursados da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O artigo 8º, inciso II determina que o provimento deve ocorrer “mediante concurso de acesso, de provas e títulos”.

³⁴ O autor escreve sobre questões pertinentes à eleição de diretores. Contudo, consideramos que os argumentos são igualmente válidos para a função de gestor, na medida em que se trata do exercício de liderança.

ampliar a participação da comunidade, beneficia ainda a ampliação do controle social do Estado.

Considerando os argumentos de Paro, percebe-se que a eleição da liderança é um elemento muito importante para a democratização da gestão em educação. Certamente sua existência isolada não garante a efetividade de uma gestão democrática, mas é um de seus elementos centrais.

Entretanto, a eleição por lista tríplice, embora decorra do envolvimento da comunidade no processo de escolha e rompa com a aceitação passiva da nomeação segundo a vontade dos governantes, garante ainda ao Estado certo controle, mediante a escolha de um dos três nomes segundo os interesses político-partidários. De acordo com o autor, o ideal seria a eleição direta e uninominal.

No caso dos gestores do CEU, depois do processo de indicação da lista tríplice, os candidatos participaram de um curso para formação de gestores, ministrado pela FIA/USP. Esse curso, com oito encontros com duração de oito horas cada um, ocorreu no mês de maio (Portaria 3.242/03), com dispensa de ponto dos candidatos. A observação acerca da participação dos candidatos durante o curso forneceria subsídios para decidir o futuro gestor de cada CEU.

Após a escolha dos gestores dos 21 CEUs, foi oferecido também pela FIA o segundo módulo do curso, com a duração de dez dias no mês de junho do mesmo ano, com duração de quatro horas diárias, para prepará-los para o exercício da função em um equipamento que era ainda desconhecido. Depois, houve um acompanhamento e apoio da FIA aos gestores no início de suas atividades.

O primeiro módulo do curso, de acordo com o Relatório de Consolidação da FIA/USP (2004, p. 34-35), discutiu os “desafios da gestão social” (exclusão social, descentralização, municipalização, programas e projetos sociais, relação Estado-Sociedade e redes sociais), a definição de “gestão”, a “gestão de experiências de integração de programas / projetos sociais”, a “proposta para os CEUs”, “a construção do modelo de gestão para os CEUs” e o papel dos futuros

gestores. O segundo módulo, de acordo com o mesmo relatório da FIA/USP (2004, p. 38-40), apresentou um primeiro esquema para o sistema de gestão para os CEUs, que foi sendo aprimorado ao longo do curso; os recursos disponíveis e as competências do gestor para a solução de problemas; as Secretarias de Esportes e Lazer e de Cultura apresentaram seus projetos para os CEUs; o grupo visitou as obras de dois CEUs; discutiram-se experiências de políticas públicas apoiadas na participação comunitária; planejamento e trabalho em equipe, bem como a minuta existente sobre o Regimento Interno do CEU.

Os gestores, posteriormente, receberam um Guia do Gestor, que continha informações de natureza operacional (organização de pessoas, regras básicas de funcionamento, procedimentos em emergências, contratos de prestação de serviços, recursos financeiros, materiais disponíveis e procedimentos para requisição de outros).

A preocupação em realizar uma escolha mais bem fundamentada dos gestores, em garantir a discussão sobre questões pertinentes à gestão do CEU e de forma a valorizar a participação da comunidade, além de oferecer informações operacionais, essenciais no cotidiano, transparecem nesse processo de eleição, escolha e formação dos gestores do CEU.

No entendimento da FIA/USP (2004, p. 33-34), no Relatório de Consolidação:

- A escolha comunitária inicial conferiu uma base alargada de legitimidade e aceitação aos gestores indicados pela SME, o que se constituiu, pelo menos em alguns casos, num fator de peso para a inserção e aceitação alcançadas pelos CEUs em suas respectivas comunidades.
- O desenvolvimento do módulo de 'sensibilização para o cargo' ajudou os candidatos a iniciarem o seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que, coletivamente, se construía o perfil do próprio cargo;
- O acompanhamento e apoio à gestão, que se organizou logo no início das atividades dos gestores selecionados, deu continuidade a esse processo de gestão do conhecimento, tratando-se de organizar e sistematizar, de forma permanente, as experiências acumuladas no cargo.

O conhecimento acumulado é sempre importante, porém tratava-se de uma função com identidade a ser definida e de preparar os gestores para um equipamento, cujo propósito, organização e implementação ainda estavam em andamento e discussão.

De acordo com as palavras de André, em entrevista realizada durante a pesquisa de campo, podemos perceber que cada gestor ia realizando sua gestão de acordo com as próprias concepções:

Durante a minha gestão, os membros do Conselho gestor [para representar as escolas] eram tirados do Conselho de cada Escola. Era pensando nessa integração. Além disso, eu tinha proposta de Assembleia, eu tinha uma disputa muito grande com a secretaria [de Educação] na época. [SME] Tinha proposta, mas não era deliberativa. [...] Tinha participação das escolas do entorno.

Posteriormente, com o Regimento Padrão do CEU, Portaria 7.356/2005, o cargo de Gestor do CEU passou a ser de nomeação realizada por ato do Poder Executivo, ou seja, foi extinto o processo eleitoral e as nomeações foram realizadas por critérios políticos.

Essa forma de nomeação no Brasil tradicionalmente vincula-se a critérios político-clientelistas. Na área da educação, na tradição do clientelismo, segundo Paro (1996), a escola é compreendida como “curral eleitoral” e o alinhamento político é fonte de favoritismo ou marginalização. De acordo com o autor, no clientelismo moderno, o político é um intermediário para o recurso do Estado. Além disso, os representantes parlamentares, juntamente com o prefeito, dividem a cidade em regiões, em “zonas” de indicação, considerando parentesco, compadrio ou influência política local para realizar as indicações para as nomeações para os cargos/ as funções públicas. A liderança nomeada, em troca, age como cabo eleitoral, colocando a instituição educacional sob ingerência político-partidária. Dessa forma, os interesses da comunidade, o controle sobre injustiças e irregularidades, os

critérios de igualdade deixam de ser relevantes, pois o compromisso do líder não é prioritariamente com a população a que a instituição deve servir.

A indicação política, do ponto de vista da governabilidade, garante que haverá um alinhamento dos nomeados com a política pública a ser implantada. Isso também tende a deixar explícito o compromisso político do líder nomeado com o governo e a uma defesa clara do programa de governo.

5.4 Gestão democrática: uma possibilidade?

É importante ressaltar que o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal determina como princípio a gestão democrática do ensino público. Trata-se de referência ao ensino formal, ministrado pelas escolas. O CEU, concebido como “praça de equipamentos”, ou como centro de estruturação urbana, contando com espaços de educação não formal, sendo ainda local de cultura, recreação e lazer não estaria, portanto, constitucionalmente obrigado à gestão democrática.

De acordo com Camargo e Adrião (2001, p. 70-71),

No texto constitucional de 1988, a previsão de mecanismos de democratização da gestão do Estado pode ser observada no âmbito dos direitos individuais e dos direitos sociais. No primeiro caso, constitui tema tratado no inciso XXXIII do Artº 5º, segundo o qual todos têm direito de acesso a informações de interesse individual, coletivo ou geral, a serem expedidas, sob pena de responsabilidade, por órgão público, no prazo que a lei determinar. [...] No caso dos direitos sociais, após definir a educação como um desses direitos (Art. 6º), a Constituição Federal assegura em seu Art. 10, a todos os trabalhadores e empregadores, a possibilidade de participarem em órgãos colegiados da esfera pública nos quais seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão. [...] No capítulo destinado à administração pública encontramos menções a procedimentos que ampliam a participação dos usuários de serviços públicos ou funcionários, na avaliação dos serviços prestados e no acesso a registros informativos da administração direta ou indireta (Art. 37).

O que podemos depreender do parágrafo acima é que, uma vez que a finalidade do CEU não se relaciona à esfera do trabalho ou previdência, como órgão público estaria obrigado apenas à prestação de contas ou à avaliação dos serviços prestados, entendimento que se aproxima à proposta da FIA. Porém, não estaria de acordo com a proposta de governo acerca da Cidade Educadora que, como vimos anteriormente, propõe a auto-organização e a emancipação dos cidadãos. Também não estaria de acordo com a proposta defendida pelo Instituto Paulo Freire. Dessa forma, o primeiro Regimento Padrão dos CEUs instituiu a gestão democrática, incorporando aspectos da democracia representativa e da democracia direta.

Diante do exposto acima, a definição do princípio de gestão democrática do CEU representa um avanço em termos legislativos. Nas palavras de Bobbio (2009, p. 40),

O processo de democratização [...] deveria revelar-se não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta, como habitualmente se afirma, quanto na passagem da democracia política para a democracia social – não tanto na resposta à pergunta “Quem vota?”, mas na resposta à pergunta “Onde se vota?” [...] O certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito.

Certamente, a possibilidade de presença da comunidade em um órgão deliberativo nos permite considerar o Conselho Gestor como um local em que há provavelmente discussões de problemas trazidos por seus membros, de conflitos importantes ao grupo, o que, por si mesmo, já justifica pensar na presença de elementos democráticos na gestão. A presença da comunidade também deve assegurar que situações promovidas pela instituição (CEU) e que se configurem como contrárias aos direitos assegurados legalmente sejam coibidas ou, ao menos, explicitadas. As comissões temáticas também podem ser importantes para o fortalecimento da participação dos diversos segmentos.

Contudo, a organização do CEU parece dificultar a elaboração de um projeto educacional que atenda aos interesses das camadas populares. Primeiro, há dois agrupamentos que não necessariamente dialogam, ou seja, de um lado, há a

organização em núcleos subordinados ao gestor e de outro lado, as demais unidades subordinadas a outras direções. Além disso, coexistem os conselhos escolares das três unidades e o conselho gestor. Nesse contexto, parece pouco provável a elaboração de um Projeto Educacional que envolva todos esses grupos. Sem que estejam claros os princípios, os objetivos do projeto, qual o sentido da gestão? Considerando isso, mesmo que haja a participação da comunidade, a gestão estará prejudicada, pois a pauta do Conselho Gestor não considerará questões essenciais.

Nesse contexto, o fluxo de informações tende a ser ainda mais difícil, o que pode ampliar a possibilidade de manipulação dos dados disponíveis por parte dos representantes da administração.

Outro problema parece estar no Colegiado de Integração: qual a legitimidade de diretores concursados e gestor nomeado por SME realizarem a articulação entre as unidades, o telecentro e os núcleos? Essa articulação atenderá os interesses da comunidade ou da administração municipal? Um órgão “técnico” está capacitado a realizar tal articulação, que tem caráter também político? É difícil esperar que, por ocuparem cargos de liderança definidos legalmente, tais pessoas possam representar os diferentes grupos, tanto de trabalhadores, como de usuários do CEU.

A constituição da APMSUAC, além de propor uma forma de participação associada à execução, pode indicar a ausência do Estado no financiamento do projeto, o que dificulta seriamente a gestão.

Outra questão importante é apresentada por Pacheco (2009). O autor alerta para o fato de que foram criados em cada CEU 13 cargos de livre provimento, o que favoreceu a manutenção de práticas clientelistas, tradicionais na política brasileira e que inviabilizam práticas democráticas de gestão.

Estas são questões levadas para a pesquisa de campo e que serão tratadas nos próximos capítulos.

PARTE II

6. CEU Santa Terezinha

6.1 O bairro, a comunidade e o CEU Santa Terezinha

O CEU Santa Terezinha³⁵, situado em um bairro da Zona Leste de São Paulo, foi criado em 2003, na gestão Marta Suplicy, para atender principalmente os distritos do Jardim do Povo e do Jardim Novo Sonho. Ele foi construído num terreno em que, segundo relatos de moradores, havia um campo de futebol de várzea, utilizado pela comunidade. Os arredores eram ainda usados pela população para jogar entulho. Criminosos também aproveitavam o local para “desova de corpos” ou de carcaças de automóveis roubados.

A região, desde o século XIX até meados do século XX, era rural, prevalecendo a criação de animais em uma única fazenda. Na década de 1940, uma família de imigrantes italianos adquiriu parte das terras e formou loteamentos para construção de casas, gerando o primeiro núcleo populacional. A instalação de indústria automobilística e de polo petroquímico nas cidades vizinhas a São Paulo nas décadas de 1960 e 1970 representou um aumento na oferta de empregos, que, aliado à construção de rodovias ligando a região às cidades próximas e ao centro de São Paulo, ocasionou uma mudança na forma de ocupação da região, que paulatinamente foi perdendo seu caráter rural. Na década de 1980, a criação de linhas de ônibus para atender o bairro facilitou a circulação das pessoas da região. Surgiram nessa década, os primeiros conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda. A maior parte da ocupação, contudo, aconteceu desordenadamente, sem ações do poder público, o que significou uma ausência de serviços de infraestrutura.

Diante das dificuldades, a ação dos movimentos sociais foi de fundamental importância para minimizar a falta de serviços relacionados a direitos básicos (habitação, saneamento, asfalto e iluminação, saúde e educação, entre

³⁵ O nome do CEU é fictício, bem como o dos distritos que atende.

outros). Destacaram-se, contudo, nas ações dos movimentos sociais, as lutas por moradia, trabalho, saúde e educação. Tais ações foram realizadas pela Comissão Pastoral da Moradia, por grupos de mães e por pessoas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

A ação dos movimentos sociais para a conquista do direito à moradia foi central à constituição do bairro em que se encontra o CEU Santa Terezinha. No local em que hoje está o distrito do Jardim do Povo, houve uma ação da cavalaria da Polícia Militar, por solicitação do Prefeito Jânio Quadros (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, 1986 – 1988), para expulsar a população que ocupava a área. Durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (PT, 1989 – 1992), em negociação com as lideranças do movimento social, foi providenciada a compra do espaço e lavrada a escritura.

Segundo os relatos dos moradores, o momento seguinte à conquista dos terrenos, foi marcado por muita discussão sobre a forma de construir as casas. No período, havia duas opções: a) a construção por processo de mutirão, com materiais de construção subsidiados pela prefeitura, seguindo o projeto elaborado por arquiteto da prefeitura; b) cada família construiria sua casa, segundo seus gostos e possibilidades financeiras. As pessoas, que estavam em situação emergencial, não podiam esperar a ação da prefeitura, também não desejavam seguir um projeto único para construção das casas. Dessa forma, houve a opção dos futuros moradores pela construção particular. Isso resultou em casas que avançaram em áreas de outros terrenos (o que gerou muitos conflitos dentro do movimento), em definições de largura de ruas que, na atualidade, não comportam a circulação de carros.

As casas ainda hoje mostram as dificuldades econômicas de seus moradores: muitas delas ainda não estão terminadas, apenas algumas se destacam por possuir acabamento. A maioria possui dois andares, mas as ferragens à vista na parte superior da construção parecem indicar o desejo de ampliação. Também se destacam as lajes na cobertura das casas, havendo telhado apenas em parte das residências.

Outras áreas públicas da região continuaram sendo ocupadas e loteamentos clandestinos foram realizados em áreas particulares. Em 2013, um dos problemas enfrentados pela população local estava relacionado à ocupação de áreas de risco.

Durante a pesquisa de campo pudemos perceber algumas dificuldades que afligiam os funcionários e usuários do CEU, como a violência cotidiana expressa no uso de drogas ilícitas na pista de skate, no roubo contínuo de carros no entorno do CEU. As falas dos moradores trouxeram referência ainda a outras questões: a luta por moradias, que continua, inclusive com o acompanhamento de ações governamentais para modificação das condições de moradores que estão em áreas de risco; as dificuldades com o transporte coletivo e a esperança de melhorias com a possível chegada do monotrilho à região; a dificuldade da população em conseguir vaga em creche para as crianças.

A construção do CEU Santa Terezinha na localidade é entendida pelos moradores como fruto de sua ação política, em decorrência de reivindicações encaminhadas ao poder público visando a construção de creches na região. O formato final da construção do CEU Santa Terezinha também foi fruto de negociações da prefeitura com a comunidade, pois não se previa campo de futebol no projeto original, mas um estacionamento. Mediante as negociações, excluiu-se definitivamente o estacionamento e foi garantida a construção do campo de futebol. Essa negociação foi mencionada pelos moradores que participavam das reuniões do Conselho Gestor durante a pesquisa, como um exemplo de sua capacidade de ação política.

Os moradores contam com orgulho a sua história, pois entendem que a ação do poder público na região sempre ocorreu a partir de suas lutas, de suas idas e vindas às instituições públicas para exigir providências, do exercício da pressão popular.

O CEU Santa Terezinha, do ponto de vista da administração municipal, também serviu para solucionar um dos problemas da região, que era a existência de

“escolas de lata”. Entre os primeiros alunos desse CEU estavam crianças que haviam sido transferidas de uma dessas escolas que funcionava na região.

Quando o CEU foi inaugurado, muitas pessoas da comunidade tornaram-se voluntárias. Havia atividades diurnas e noturnas, inclusive de madrugada. Instituiu-se uma “praia do CEU”, com atividades comumente vistas nas praias do litoral paulista, mas organizadas numa rua lateral em período noturno. O grupo de voluntários organizou um Conselho de Voluntários com vinte e duas pessoas, algumas delas foram posteriormente eleitas como membros do Conselho Gestor. Em momentos de dificuldades, como quando ocorreu uma greve dos seguranças, as mães e demais familiares se organizaram e se revezaram diariamente para garantir a segurança dos usuários.

Atualmente o voluntariado, embora exista, não é central ao funcionamento do CEU, diferentemente do período inicial de funcionamento, em que não havia funcionários suficientes e sequer previsão do quadro de servidores para atuar no equipamento.

A presença da comunidade é, portanto, menor, no envolvimento com as questões cotidianas referentes à organização e ao planejamento das atividades. Porém, há grande frequência da comunidade em todas as atividades oferecidas pelo CEU e muita procura pelo uso dos espaços, principalmente para as práticas esportivas e por grupos interessados em expor seus trabalhos (em sua maioria, escolas e academias particulares, que realizam apresentações de seus alunos às famílias; igrejas que têm projetos de apoio às famílias de usuários de drogas ou atividades voltadas à juventude; grupos de artistas da região que precisam de espaço para ensaiar). O grupo da terceira idade realiza bailes mensalmente e promove atividades manuais, além de participar de atividades do Núcleo de Esporte e Lazer, especialmente idealizadas para o grupo.

A fala de Rute, representante dos funcionários do CEU no Conselho Gestor e moradora na comunidade, evidencia a relação da comunidade com o CEU:

Eu sou um pouquinho de tudo. Eu sou comunidade, moro aqui na frente, a gente utiliza os espaços, tanto o parque como a piscina, na área de lazer. A gente vem no teatro, eu e minha família, meus filhos utilizam como escola e lugar de pesquisa: vem na biblioteca, telecentro. E eu trabalho aqui. Então fica assim, né... Já fiz curso aqui, aula de defesa [pessoal]... Então já fui aluna, sou funcionária, mãe de aluno, sou comunidade e participo do Conselho Gestor como funcionária do CEI.

6.2 Organização e funcionamento do CEU Santa Terezinha

O CEU Santa Terezinha funciona todos os dias: de segunda a sexta-feira das 7h00 às 23h00 e aos sábados, domingos e feriados, das 8h00 às 20h00. Fecha apenas nos dias 24, 25 e 31 de dezembro e nos finais de semana necessários para dedetização e limpeza de caixa d'água, datas definidas anualmente em Portaria expedida por SME.

No CEU Santa Terezinha funcionam um CEI, uma EMEI e uma EMEF – que, além do ensino fundamental regular, também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno à comunidade –, um telecentro, uma biblioteca e espaços para o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas: sala multiuso, teatro, salas de dança, ateliers de artes, ginásio de esportes, piscinas para crianças e adultos, quadras descobertas, campo de futebol, pista de skate, parque infantil.

Embora haja um local construído para abrigar uma padaria-escola, ela é inexistente. O local foi destinado ao uso de funcionários da empresa terceirizada de limpeza. Há ainda duas guaritas: uma ao lado do campo de futebol, outra na entrada de acesso para EMEI e EMEF. A segunda, que foi instalada posteriormente à construção do CEU, não é de alvenaria, ao contrário da primeira.

O uso do espaço da padaria é uma tentativa de assegurar mínimas condições de trabalho para os funcionários da limpeza: não há lugar adequado para guardar produtos de limpeza, instalar o ponto, para a encarregada organizar e sistematizar o trabalho dos grupos de trabalho. Os armários para guarda de objetos

de uso pessoal desses funcionários foram instalados em um dos vestiários destinados inicialmente aos usuários da piscina.

Os funcionários da empresa terceirizada responsável pela segurança não enfrentam o mesmo problema, pois a guarita de alvenaria é espaçosa e atende as necessidades mencionadas acima.

O CEU Santa Terezinha está dividido espacialmente: o bloco da gestão; o bloco pedagógico e as áreas externas. No bloco da gestão estão o ginásio, os ateliers, as salas de dança, a secretaria e os núcleos da gestão, o teatro e a sala multiuso, divididos entre os andares de um prédio. No bloco pedagógico estão as escolas (CEI, EMEI e EMEF), a biblioteca e o telecentro, em um prédio de dois andares. Uma parte das turmas do CEI está alocada em um prédio redondo adjacente. Na parte lateral do bloco pedagógico estão as piscinas e uma quadra aberta com arquibancada, nomeada de Espaço Fama, seguidas pelo parque infantil. Todos esses espaços e equipamentos são cercados: em parte, por uma grade de ferro e, em outra, por um muro.

Na área externa à grade estão a quadra descoberta, o campo de futebol e a pista de skate. Esse conjunto de espaços esportivos está separado dos demais por uma rua, denominada rua de lazer. A quadra e o campo de futebol (que inicialmente era de areia, mas hoje é de terra vermelha) são cercados por alambrados. Há portões fechando os dois extremos da rua de lazer. O único espaço de livre circulação é a pista de skate.

A rua de lazer, durante os dias letivos, é usada pelas crianças e adolescentes das escolas para atividades lúdicas e à noite serve de estacionamento para os carros dos professores e funcionários.

Funcionam três portarias principais: uma que permite o acesso a EMEI e EMEF, localizada no meio da rua de lazer, outra de acesso ao CEI e a terceira de acesso ao bloco da gestão.

A portaria de acesso ao CEI é restrita a funcionários, prestadores de serviço, pais ou responsáveis e alunos do CEI. A portaria de acesso à gestão é aberta a

todos, mas é monitorada por um vigia da empresa terceirizada, que solicita informações aos frequentadores sobre a atividade a ser realizada no CEU: ele controla o fluxo de pessoas e as encaminha para o local correto. Há uma inibição do fluxo de pessoas que se destinam à EMEF ou à EMEI, pois se espera que entrem pelo portão de acesso direto a esses dois equipamentos sociais, porém é liberada a entrada à biblioteca e ao telecentro por esse local, mesmo considerando o fato de estarem igualmente no bloco pedagógico.

Croqui do CEU Croqui do CEU Santa Terezinha (sem escala)

Legenda

Bloco da Gestão
Bloco Pedagógico
Piscinas
Espaço Fama
Campo de futebol e quadra
Pista de skate
Rua de Lazer
Parque Infantil

Figura 6 - Croqui do CEU Santa Terezinha, sem escala, realizado pela autora.

Figura 7 - Imagem de um CEU da cidade de São Paulo. Embora não seja do CEU Santa Terezinha, é representativa de seu padrão de construção. Da esquerda para a direita, imagens disponíveis em: www.encontraguaianazes.com.br. Acesso em: 05 mar. 2014.

Figura 8 - Imagem de um CEU da cidade de São Paulo. Embora não seja do CEU Santa Terezinha, é representativa de seu padrão de construção. Imagem disponível em: <www.arcoweb.com.br>. Acesso em 05 mar. 2014.

O trânsito de alunos, pais ou responsáveis, prestadores de serviço e funcionários de EMEI e EMEF, ocorre na calçada da rua de lazer, principal acesso ao portão de entrada para essas unidades escolares. Para evitar o contato de pessoas estranhas às escolas com as crianças e adolescentes em aula nas quadras e na rua de lazer, foi colocado um alambrado ao longo do passeio público. Nessa calçada ainda foram instalados os bebedouros usados por aqueles que estão em atividades físicas. O resultado foi um espaço estreito para andar, em que mal cabem duas pessoas que estejam caminhando juntas, além de tornar difícil o acesso aos bebedouros. É preciso ressaltar que andar por uma calçada inteira cercada por grades de ambos os lados é bastante desagradável.

O atendimento à comunidade pelas secretarias ocorre durante todo o expediente nos dois blocos.

A circulação dos alunos, funcionários e comunidade no bloco pedagógico é motivo quase permanente de discussão no Colegiado de Integração, pois, como o ambiente é compartilhado por todos, as regras precisam ser constantemente revistas para garantir a segurança.

Figura 9 - Imagem do bloco pedagógico. A imagem não retrata o CEU Santa Terezinha, mas segue o mesmo padrão de construção. Em primeiro plano estão as escadas de incêndio; no térreo, a biblioteca e o telecentro; no primeiro andar, um pátio escolar e, no segundo andar, as salas de aula. Imagem disponível em: <<http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>>. Acesso em 05 mar. 2014.

O telecentro é vinculado à Secretaria Municipal de Serviços (SES) e oferece cursos de informática à comunidade. É bastante frequentado pela comunidade, estando a maior parte dos computadores em uso todas as vezes que percorremos as dependências do CEU.

A biblioteca é menos frequentada, ficando quase vazia por longos períodos, apesar do ambiente acolhedor: há tapetes e almofadas no chão para as crianças lerem, mesas redondas para crianças e adultos, ambiente para o jogo de xadrez, exposição periódica de livros, enfatizando mensalmente novos temas.

Durante o primeiro semestre de 2013, foi determinado que o CEU seria um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de 2014, com a oferta de ensino semipresencial de vários cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Apesar da recepção positiva da ideia pela comunidade, isso causou certo constrangimento, pois o polo ocuparia parte das instalações da

biblioteca, o telecentro (no período noturno) e algumas salas da EMEF, usadas por EJA.

Até o momento do encerramento da pesquisa (agosto de 2013) não havia informações precisas sobre o destino do telecentro. No período, estava também em negociação a transferência de quatro turmas (das doze em andamento) de EJA para uma escola vizinha, havendo a previsão da discussão do assunto no Conselho de Escola da EMEF para setembro de 2013.

As atividades regulares³⁶ oferecidas pelos núcleos da gestão e observadas casualmente durante a pesquisa estavam sempre cheias. Observou-se grande demanda da comunidade pelo uso da quadra coberta e pelo campo de futebol. A pista de skate, em todos os momentos da pesquisa, esteve ocupada por jovens skatistas.

A exceção, relativamente ao uso dos espaços pela comunidade, é a piscina, cujo uso, segundo as discussões presenciadas e relatos de entrevistados, diminuiu muito ao longo dos anos (observamos a quase ausência de frequentadores, inclusive durante o final de semana). Esse problema, segundo as reclamações da comunidade efetuadas durante as reuniões do Conselho Gestor e os relatos dos entrevistados, estava ocorrendo por ser difícil para a comunidade atender a exigência da gestão em relação ao uso de roupa específica, pois nem todos possuem maiôs, sungas ou biquínis.

Segundo os relatos colhidos, as atrações oferecidas no teatro também nem sempre agradavam a comunidade: apresentações com artistas famosos geravam disputa para a obtenção do ingresso; apresentações de artistas da própria comunidade contavam com a presença de poucas pessoas.

As escolas usam o teatro mediante agendamento com o Núcleo de Ação Cultural; a quadra externa é destinada às aulas de Educação Física da EMEF e a

³⁶ As atividades serão apresentadas posteriormente.

rua de lazer, durante o período letivo, é utilizada exclusivamente para atividades com as crianças das unidades escolares.

Há no CEU Santa Terezinha a atuação de empresas terceirizadas, que prestam os seguintes serviços: segurança, limpeza, lavanderia, salva-vidas para a piscina, manutenção do elevador, fornecimento de técnicos de teatro (iluminação e som), merenda. Outras entidades também atuam no CEU, mediante contratação efetuada por SME ou por SMC, oferecendo oficinas à comunidade ou apresentando-se no teatro, assunto que será abordado posteriormente neste capítulo.

Durante o período da pesquisa, o CEU nunca esteve com a equipe que compõe a gestão completa. No segundo semestre de 2012, o Núcleo de Ação Educacional não tinha um dos dois Coordenadores de Projeto previstos na legislação, fato que se mantinha ao término da pesquisa em 2013; ao Núcleo de Esportes e Lazer faltavam dois especialistas em Educação Física (concursados); o Núcleo de Ação Cultural estava completo em 2012, mas faltava um dos coordenadores de projeto em 2013. O número de Auxiliares Técnicos Educacionais (ATE) somados ao dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas (AGPP) deveria ser de sete funcionários, mas o CEU contava com seis funcionários. Em 2012, havia dois Assistentes Técnicos I (cargos de livre provimento), em 2013, em agosto, somente um Assistente Técnico I havia sido nomeado.

Quadro de funcionários do CEU Santa Terezinha
(de agosto de 2012 a agosto de 2013)³⁷

Funcionários	Quantidade Prevista	2012	2013
Gestor*	1	1	1
Coordenador de Ação Educacional*	1	1	1
Coordenação de Ação Cultural*	1	1	1
Coordenador de Esporte e Lazer*	1	1	1
Coordenador de Projetos*	6 (2 em cada núcleo)	5	4
Coordenador de Projetos* (Biblioteca)	1	1	1
Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas - Biblioteconomia	03	3	3
Especialista em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas – Educação Física	7	5	5
Assistente de Gestão de Políticas Públicas (AGPP)	7 (na soma de AGPP e ATE)	4	4
Auxiliar Técnico Educacional (ATE)		2	1
Assistente Técnico I*	2	1	1

Quadro 4 - Quadro de funcionários no CEU Santa Terezinha

Fonte: autora, de acordo com o Anexo 4 da Lei 14.709/08.

* De acordo com o Anexo 4 da Lei 14.709/08.

Durante o primeiro semestre de 2013, os problemas advindos com a falta de funcionários se agravaram momentaneamente, pois a transição de um governo a outro ocasionou a troca dos ocupantes dos cargos de livre provimento. Inicialmente, o Núcleo de Ação Educacional ficou somente com uma Coordenadora de Projetos Externos, pois a Coordenadora de Ação Educacional solicitou sua exoneração no último dia do ano de 2012. Como o processo de escolha iniciou-se em março de 2013, encerrando-se em meados de junho de 2013, o trabalho do núcleo

³⁷ A Lei 14.709/08, que dispõe sobre padrão de vencimentos dos quadros de profissionais da educação, no Artigo 16, cria os cargos de provimento em comissão nos CEUs.

ficou prejudicado. Em março, a Coordenadora de Ação Cultural e uma Coordenadora de Projetos do Núcleo de Ação Cultural (NAC) pediram sua exoneração, e o núcleo atuou por quase um mês somente com uma Coordenadora de Projetos e a Coordenadora de Projetos da Biblioteca. O único núcleo que se manteve atuando com o mesmo número de funcionários foi o de Esportes, cujos integrantes aguardaram a exoneração concomitante à nomeação dos novos trabalhadores.

Os problemas referentes aos cargos providos por concurso permanecerão inalterados, até que haja novo concurso de títulos e provas para acesso aos cargos ou que ocorra um concurso de remoção. Soma-se ainda ao problema da inexistência do profissional, a insatisfação relatada pelos que trabalham na gestão do CEU: como os cargos de AGPP, de especialistas em biblioteconomia e em Educação Física não são da Secretaria Municipal de Educação, há dificuldades em obter os benefícios (como evolução e promoção) em suas carreiras e em conseguir remoção para trabalho em outras instituições mais próximas de suas residências.

O CEU Santa Terezinha não ficou sem gestor durante o processo de definição de novas nomeações instituído pelo governo eleito. Isso ocorreu porque havia um interesse pessoal da antiga gestora em incorporar benefícios aos seus proventos (após cinco anos de trabalho em cargos nomeados, incorpora-se uma gratificação). No caso de Marina, era necessário trabalhar até julho de 2013, em qualquer cargo que recebesse gratificação similar, mesmo que de referência inferior, para incorporá-lo. Por outro lado, também a Diretora Regional de Educação da região, segundo o relato de Marina e de Francisco (o gestor em 2013), julgou adequado manter Marina no CEU, em outra função de menor relevância (coordenadora de projetos no NAE) para que ela pudesse obter tal benefício.

6.3 Projeto Educacional

Em 2012, o grupo na gestão elaborou o Projeto Educacional “CEU Santa Terezinha: a conquista pela educação”. Em 2013, em decorrência da mudança

do grupo a compor a gestão, não foi elaborado um Projeto Educacional, ao menos até o momento em que foi encerrada a pesquisa.

O Projeto Educacional do CEU trata especificamente do trabalho desenvolvido pela gestão, apartado do que é de competência das unidades escolares.

Muitas ações têm o formato desenvolvido por SME, delegando-se à gestão a execução. Algumas dessas ações são pontuais, ocorrendo em datas específicas e de curta duração, como, por exemplo, o “Recreio nas Férias”³⁸ (evento coordenado por SME que oferece atividades de cultura e lazer durante uma semana das férias escolares para qualquer criança ou adolescente que se inscrever, com duração de oito horas diárias), o “INTERCEUS” (competição em diversas modalidades esportivas entre as crianças e adolescentes de todas as escolas municipais da cidade de São Paulo, com calendário anual específico, cujos vencedores seguem para competições estaduais; algumas etapas ocorrem nos espaços dos CEUs) ou o “Dia do Desafio” (evento anual, promovido pelo município de São Paulo, em consonância com outras prefeituras, de caráter mundial, ocorrido na última semana de maio, para estímulo às atividades físicas).

Há outras ações pontuais que são definidas internamente, como os Festivais de Natação ou de Futebol de Campo.

Muitas atividades ocorrem semanalmente, sendo oferecidas à comunidade com definição de público alvo pelos Núcleos de Esporte e Lazer, Núcleo de Ação Cultural e Núcleo de Ação Educacional.

A programação do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL) ocorre durante a semana, inclusive aos sábados e domingos, em horários diversos (manhã, tarde e noite). Há atividades dirigidas para crianças (a partir de seis anos), adolescentes e jovens, adultos e idosos.

De acordo com o Projeto Educacional, as atividades desse núcleo buscam contemplar não somente atividades esportivas, que são mais especializadas

³⁸ Informações em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

e organizadas, como também as atividades físicas, que favorecem o gasto energético e visam a saúde e a melhoria da qualidade de vida. Por isso, o CEU Santa Terezinha oferece uma lista de atividades que contemplam as duas vertentes: iniciação esportiva, basquete, voleibol, futsal, rugby, tênis de mesa, boxe, karatê, natação, hidroginástica, xadrez, ginástica, ginástica artística, caminhada e atividades para o Grupo Conviver (apenas para maiores de 55 anos), entre outros. Também desenvolve o projeto “Peso Certo”, para crianças e adultos com sobrepeso.

De acordo com Paulo, Coordenador do NEL e membro do Conselho Gestor, mediante informações obtidas durante sua entrevista, as atividades direcionadas ao grupo Conviver buscam a qualidade de vida e incluem atividades junto ao Núcleo de Ação Cultural. Essas atividades conjuntas envolvem o ouvir *contação* de histórias na biblioteca, a participação em aulas de artesanato, a promoção do Baile da Melhor Idade, promovido pelo NAC em parceria com a Comissão do Idoso.

Essas atividades, em sua grande maioria, são oferecidas pelos Especialistas em Informações Técnicas, Culturais e Desportivas – Educação Física, embora haja algumas que são desenvolvidas por voluntários.

O Núcleo de Ação Cultural (NAC) é responsável pelo acompanhamento dos Projetos PIÁ, Vocacional, VAI e Guri Santa Marcelina, realizados em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e com o Governo do Estado de São Paulo.

O Projeto Vocacional³⁹, da Secretaria Municipal de Cultura, atua no CEU Santa Terezinha especificamente com Teatro Vocacional e Dança Vocacional e destina-se a pessoas com mais de quatorze anos. Os seus coordenadores e artistas-orientadores são contratados anualmente.

³⁹ Informações obtidas em:
<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/>>. Acesso em:
16 nov. 2013.

O Projeto PIA⁴⁰ - Projeto de Iniciação Artística, também da Secretaria Municipal de Cultura, destina-se a crianças de cinco a quatorze anos, sendo que cada turma deve trabalhar com ao menos duas linguagens artísticas. No CEU Santa Terezinha foram criados grupos de música e artes visuais; teatro e dança; música e dança.

O Guri Santa Marcelina oferece cursos regulares de música para pessoas de seis a dezoito anos. É um projeto de iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e é gerido pela Santa Marcelina - Organização Social de Cultura.⁴¹ Para as crianças de seis a nove anos há a iniciação musical e, para os demais, aulas de instrumentos de corda, sopro e percussão, escolhidas de acordo com o interesse do aluno pelo instrumento.

O Projeto VAI – Valorização de Iniciativas Culturais, também da Secretaria Municipal de Cultura⁴², consiste em um programa de subsídios fornecidos a iniciativas culturais de jovens, principalmente de baixa renda, com idade entre 18 e 29 anos, moradores de regiões periféricas do município. Entre os projetos escolhidos por SMC, um grupo que organiza Oficinas Literárias da região foi contemplado e se apresenta na biblioteca do CEU Santa Terezinha, também sob a coordenação do NAC.

É importante dizer que as funcionárias que compunham o NAC em 2012, quando procuradas por artistas da região em busca de espaço para ensaiar suas atividades, orientavam-nos sobre a existência dessa iniciativa de SMC, inclusive auxiliavam na escrita dos projetos para que pudessem ter acesso ao subsídio, conforme pudemos observar em algumas ocasiões.

Articulado a esse trabalho do núcleo está a cessão de espaços e horários para que os grupos artísticos de variadas linguagens (música, dança, teatro, artes visuais etc.) da região possam ensaiar e desenvolver seus trabalhos. Há também

⁴⁰ Informações obtidas em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465>> Acesso em: 16 nov. 2013

⁴¹ Informações obtidas em: <<http://www.gurisantamarcelina.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2013

⁴² Informações obtidas em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura>>. Acesso em: 16 nov. 2013

a tentativa de promover a troca de experiência entre os grupos, inclusive com artistas de outras regiões vinculados aos CEUs e auxiliar a divulgação dessas produções.

O NAC é ainda responsável pela organização dos eventos no teatro: há as atividades contratadas por SME, através de um sistema de credenciamento de eventos culturais e artísticos, nas áreas de contação de histórias, show de mágica, circo, dança e teatro denominado PROART⁴³; os eventos contratados por SME para compor a programação denominada “CEU é Show”⁴⁴, compostos por artistas renomados, shows e peças de prestígio; apresentações ou eventos das escolas que compõem o CEU, da Diretoria Regional e das escolas públicas do entorno, bem como de outras entidades públicas e particulares, inclusive igrejas da região, que solicitam o uso do espaço.

A biblioteca também está sob a responsabilidade do NAC, que organiza sistematicamente eventos mensais, envolvendo contação de histórias, leitura lúdica de livros, trabalhos de apreciação de livros de diversos gêneros literários, exposições de diferentes acervos. Tais atividades são destinadas à comunidade em geral, mas algumas, como as leituras lúdicas e a apreciação literária, têm o objetivo de atender especificamente aos alunos de CEI, EMEI e EMEF (incluindo EJA), em ações articuladas com as unidades escolares que compõem o CEU.

O telecentro⁴⁵, que funciona no CEU sob a responsabilidade da Coordenadoria de Conectividade e Convergência Social da Secretaria Municipal de Serviços, além do uso dos computadores pela comunidade, oferece cursos de informática à comunidade e aos alunos da EMEF.

O Núcleo de Ação Educacional (NAE) coordena o trabalho desenvolvido por oficinas de Organizações Não Governamentais contratadas por SME para ampliar o horário dos alunos da EMEF. No CEU Santa Terezinha tais ações são destinadas apenas aos adolescentes que estudam no período da manhã. São oferecidas oficinas de karatê e Capoeira, compondo duas horas diárias (das 13h00 às

⁴³ Informações obtidas em: <<http://proart.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

⁴⁴ Informações obtidas em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2013

⁴⁵ Informações obtidas em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/servicos/inclusao_digital/. Acesso em: 16 nov. 2013

15h00) de segunda a quinta-feira. Também monitora o uso dos espaços cedidos às escolas para o desenvolvimento de atividades que visem ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, quando necessário ou solicitado por uma unidade escolar.

Também esteve sob a responsabilidade desse núcleo o desenvolvimento do Jornal Mural, que continha informações sobre as atividades desenvolvidas no CEU, não somente pela gestão, mas também pelos demais equipamentos sociais.

O Núcleo de Ação Educacional ainda é responsável por realizar os encaminhamentos necessários para a realização das Reuniões Pedagógicas Unificadas (RPU), que, embora não constem nas determinações de SME, foram propostas pela gestão e unidades escolares e realizadas no CEU Santa Terezinha. O esforço inicia pela tentativa de assegurar duas datas (uma no primeiro e outra no segundo semestre) que sejam mantidas no calendário de atividades de cada unidade escolar e da gestão do CEU e depois em assegurar um tema comum de interesse às escolas. Em 2012, além das Reuniões Pedagógicas Unificadas, ocorreu o Seminário de Inclusão, realizado integralmente pela gestora Marina e pelo núcleo educacional, com o objetivo de auxiliar no processo de reflexão e de formação dos servidores das unidades escolares do CEU Santa Terezinha.

Nas propostas de trabalho de todos os núcleos constantes no Projeto Educacional encontram-se a necessidade de participar do horário de estudo dos professores nas unidades educacionais ao menos quinzenalmente e a atuação na Reunião Pedagógica Unificada. Na medida em que a RPU fica sob a coordenação da gestão, tal participação acontece conforme o planejado. Mas a atuação no horário de estudos não se tornou prática constante, ocorrendo esporadicamente, conforme a necessidade de divulgação das atividades da gestão ou mediante ações pontuais decididas no CI ou no CG. Essa frequência irregular é um entrave ao desenvolvimento de uma tarefa essencial do Núcleo de Ação Educacional, que é articular o trabalho dos núcleos e dos equipamentos sociais existentes no CEU Santa Terezinha.

Para Marina, 49 anos, gestora do CEU em 2012 e início de 2013, outras questões também estão envolvidas na dificuldade de desenvolver um projeto educacional articulado no CEU. Segundo ela, seria importante

a gestão [...] estar trabalhando junto, os coordenadores de projetos, os coordenadores de núcleo junto com os coordenadores pedagógicos, os diretores de escola, com os professores, nos horários coletivos, pensar junto esse projeto... A gente tenta, a gente faz algumas ações, mas são pontuais, não são coisas que tem continuidade. E aí vem uma outra questão, que é a da troca de pessoas, né. Então, a equipe nunca se forma, a equipe 'tá sempre recomeçando. E aí, quando sempre se começa... O equipamento é complexo, o equipamento não é assim, você chega hoje, já entende tudo e já sabe o que fazer. Não tem isso. Para você conseguir entender um pouco a dinâmica do CEU, primeiro você tem que acreditar no projeto, você tem que [...] acreditar que ele pode promover transformações e você precisa de um tempo, pra entender o equipamento e começar a fazer projetos para poder articular. Aí o que acontece: isso demora um ano praticamente. Aí quando 'tá tudo certinho, que a equipe já 'tá articulada, trabalha junto, aí sai um membro e entra outra pessoa que nunca pôs um pé dentro do CEU... Então começa tudo de novo...

Além disso, para Marina, há ainda as dificuldades inicialmente enfrentadas pelas pessoas que não são da Secretaria Municipal de Educação e que atuam nos núcleos:

Tem toda uma dinâmica, né, que precisa entender como funciona... [O CEU] está dentro de uma rede municipal, que tem todo um caminho para se perseguir. Inclusive, na questão burocrática. Então, isso também leva um tempo. Pra entender como essa máquina funciona. E aí, muita coisa emperra na legislação. Muita coisa que não nos permite, que não nos dá liberdade pra fazer algumas coisas. Demora muito, é moroso... Por exemplo, a gente gostaria de fazer um seminário, mas não tem verba...

Acrescentam-se aos problemas mencionados, de acordo com Ulisses, diretor da EMEI do CEU, o fato dos funcionários não se conhecerem:

Eu [...] estou aqui há oito anos e se eu conheço meia dúzia de professores do CEI é muito. Conheço mais aqui da EMEF porque sou professor. Trabalho à noite. Porque os professores durante o dia e à tarde eu vejo, e conheço muito pouco. O pessoal da gestão, a gente conhece aqueles que a gente tem mais contato e muitas vezes via telefone. [...]

Há também, segundo Ulisses, outras questões relacionadas à forma de agir das direções e dos corpos docentes das escolas e que prejudicam a relação entre as unidades:

Há um certo ranço: “aqui é meu espaço, [...] se você vem pra cá tem que pedir permissão”. Tem umas coisas assim... [...] “Aqueles crianças ali, não são da EMEI, o que elas tão fazendo aqui?” ou “aquela professora? Quem deu autorização para ela estar usando o meu pátio?” Então, tem umas coisas meio fortes. Uma coisa de que “aqui é meu, quem manda sou eu, vai ser do meu jeito!”

6.4 A Gestão no CEU Santa Terezinha: o Conselho Gestor

As reuniões do Conselho Gestor ocorreram quase regularmente: no segundo semestre de 2012, aconteceram mensalmente conforme determina a legislação, mas no primeiro semestre de 2013, ocorreram alguns entraves.

Em janeiro, não houve reunião, por ser período de férias de muitos funcionários. Em fevereiro, houve uma convocação às pressas, para a quarta-feira de cinzas, ou seja, houve um quórum mínimo. Isso ocorreu porque a gestora havia sido comunicada que seria exonerada assim que terminasse o processo de escolha do novo gestor. Estava preocupada em comunicar a mudança aos membros do CG, principalmente porque na reunião de fevereiro deveria ser organizada uma comissão para dar início ao processo eleitoral para escolha dos conselheiros para o próximo biênio. Segundo ela, esse processo precisaria ser adiado até a chegada do novo gestor.

Ocorreu a reunião de março, mas não a de abril, porque Marina considerava incorreto participar como gestora, já sabendo que não seria ela a implementar as decisões. Disso resultou que somente voltaram a ocorrer as reuniões do Conselho Gestor após a realização das novas nomeações.

A primeira reunião do Conselho Gestor, já com o gestor Francisco, ocorreria em maio, no mesmo dia da reunião da Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU (APMSUAC), em 11/05/2013. Entretanto, os membros da comunidade, bem como os membros da administração, não compareceram e a reunião foi cancelada. O gestor estava bastante incomodado com o fato de não ter conseguido contato com os representantes da comunidade no CG, principalmente com o Presidente.

Em maio, sem contato com Sr. Bernardo, novamente a reunião foi postergada. Em julho, ocorreu uma reunião com a presença de apenas uma representante da comunidade. Finalmente, ao final de julho, conseguiu contato com os representantes e a reunião de agosto contou com a presença de todos os membros.

Até o final da pesquisa, o processo eleitoral não havia acontecido e, de acordo com a vontade do novo gestor, que dizia seguir orientações de SME, esse processo somente ocorreria em 2014.

Os temas em pauta nas reuniões do Conselho Gestor puderam ser agrupados em cinco itens: planejamento, manutenção e conservação de espaços e mobiliários, uso dos espaços, segurança, avaliação e informes.

Entre as questões de planejamento tratadas no CG estiveram a Reunião Pedagógica Unificada (RPU), o Seminário de Inclusão, os diversos eventos planejados pelos núcleos, o Projeto Horta (do Grêmio Estudantil da EMEF), o Calendário de Atividades, a Festa Junina, o Aniversário do CEU, o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar e o Jornal Mural.

Entretanto, a RPU foi mais bem discutida no CI, bem como o Seminário de Inclusão, sendo negociadas as datas e a implicação dessas ações nas demais

atividades que ocorrem cotidianamente no CEU no CG, bem como quase todas as demais. A primeira observação possível é a de que se planeja coletivamente principalmente o episódico, ficando as questões centrais afastadas da discussão.

As avaliações estiveram atreladas ao desenvolvimento dessas atividades e aos resultados obtidos.

Quanto às questões de manutenção e conservação dos espaços e mobiliários, podemos dizer que se referem a três eixos: a) **prestação de contas**, no sentido de justificar onde e como ocorreu o uso da verba pública (no caso do CEU, se trata apenas da verba destinada à gestão para realização de pequenos reparos); notificação dos procedimentos efetuados pela gestão para solicitar aos órgãos competentes a realização de obras para reformas ou grandes obras necessárias; baixa de bens patrimoniais; b) **organização do trabalho das empresas terceirizadas** de limpeza e lavanderia, de manutenção dos elevadores, entre outros; c) **normas e procedimentos** adequados para conservação dos espaços e mobiliários a serem adotados pelos funcionários e usuários.

O uso dos espaços foi uma discussão constante no Conselho Gestor: as regras para cessão à comunidade dos diversos locais existentes e a organização das atividades desenvolvidas pelos núcleos da gestão e pelas unidades escolares estavam sempre em negociação.

Outro tema tratado foi a segurança: a constante preocupação com a organização do trabalho dos seguranças da empresa terceirizada para controle do fluxo de pessoas estava atrelada a preocupações com o uso de drogas lícitas e ilícitas no CEU, com o furto de equipamentos do CEU e de veículos dos funcionários, com a segurança das crianças e adolescentes que estudam no CEU.

As atividades desenvolvidas rotineiramente no CEU apareceram nas reuniões como informes à comunidade. Também as decisões do Colegiado de Integração foram tratadas como informes no Conselho Gestor. Havia ainda a preocupação da gestão em informar a todos sobre as questões legais.

Não presenciamos discussões sobre finalidades ou princípios a nortear o trabalho.

Em 2012, a gestora Marina marcava uma data com o Presidente do Conselho Gestor, Sr. Bernardo, para elaborar a pauta conjuntamente; também era convidada a vice-presidente, Dona Helena. Em 2013, em razão de dificuldades de ordem pessoal do Sr. Bernardo, o gestor Francisco não conseguia encontrá-lo e as pautas foram elaboradas pela gestão.

Marina relata os problemas enfrentados para elaborar a pauta:

Quando você vai montar a pauta, já é uma dificuldade, porque você não consegue fazer uma reunião, um grupo que possa pensar a pauta junto, pra você poder fazer uma pauta de acordo com a necessidade do grupo. [...] Ninguém dá opinião, ninguém fala, ninguém se envolve. Mas a reunião precisa acontecer uma vez por mês. Daí acaba que na dificuldade do dia a dia, a gente vai sentindo, vai colocando os pontos de pauta. No Conselho Gestor, na maioria das vezes, o Presidente do Conselho vinha e a gente pensava junto. [...] Mas não é sempre que acontece. (Marina)

De acordo com Rute, funcionária do CEI e membro do CG, a pauta também incluía itens dos demais membros do CG:

De início é assim, a gestora, que é membro nato e o Presidente pegam os tópicos. Eles que 'tão mais por dentro, veem o que mais se precisa, em questão até de calendário. Eu que estou aqui no CEI, o fulano que está em outra parte, vê uma outra coisa que acha interessante, leva isso. Então, até que fecha aquela pauta, é o que eles colocaram e aí os membros, o que vê, acrescenta. E aí se não acrescentar naquela pauta, na próxima já fica agendado.

Segundo Ulisses, diretor da EMEI, as escolas não são questionadas sobre as pautas do CG. Para ele, que participou apenas de algumas reuniões,

O Conselho Gestor era um balcão de reivindicação. Cada grupo ia tentar reivindicar, defender e de repente até conquistar aquilo que interessava. [...] Reivindicação de

acesso a algum espaço, melhoria de outros, investimento aquilo ou ali. Na verdade, era uma coisa muito partidária, partidária no sentido de cada um defender a sua parte. Tinha o pessoal do esporte que defendia o esporte, se tivesse funcionando tudo direitinho não importava o restante. [...] Também tinha interesses pessoais, que a gente percebe que quando a pessoa reivindicava alguma coisa, ela ‘tava interessada naquele benefício. E ficava naquela disputa. (Ulisses)

Embora, segundo Ulisses, as discussões e as deliberações que ocorrem no CG sejam restritas aos interesses de grupos, sua fala parece também indicar que as disputas entre grupos e interesses divergentes eram tratadas no CG do CEU Santa Terezinha. Isso significa que ele tem sido um espaço para o encaminhamento dos conflitos existentes.

Por outro lado, Lídia, diretora do CEI, entende que os assuntos tratados no CG tinham como eixo a organização e a execução de ações definidas por SME:

A gente via [nas pautas] o que vinha de cima, que já estava organizado por SME e é posto ao CEU e dentro disso, as reuniões eram planejadas visando essa organização... Das atividades culturais, esportivas, dos eventos, enfim. Fora isso, havia uma preocupação grande da Marina de fazer... Ela tem essa conduta de publicitar as ações, eu acho, então tudo que acontecia, de divulgar. Até pra gente poder pensar junto na questão da organização de espaços [...]. Tirando isso que vinha de fora, a pauta era elaborada em cima das necessidades do dia a dia. Na gestão anterior eu via uma preocupação grande de organização, mesmo, para que o equipamento funcionasse da melhor forma possível para todos.

De acordo com Paulo, Marina tomava cuidado para que as pautas do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração tratassem dos mesmos assuntos, embora com uma mudança de foco: o que era deliberado no Conselho Gestor virava informe no Colegiado de Integração e o que era definido no Colegiado de Integração, desde que não interferisse em questões envolvendo a comunidade, virava informe no Conselho Gestor. Segundo Paulo, “Marina sempre teve esse cuidado: tudo que ela

falava no Colegiado, ela falava também no Conselho Gestor. Então, assim, e vice-versa. Ela não tratava um assunto aqui e outro lá.”

As reuniões ocorriam em dias da semana diferentes, inclusive aos sábados e também em horários diversos, embora predominasse o horário noturno durante a semana e às manhãs, quando ocorria aos sábados. Essa organização do calendário era uma tentativa de garantir que todos pudessem comparecer, embora isso não tenha resolvido o problema, segundo Marina: “tem que ser no dia certo, no horário certo, mas tem que ser pra todos. Aí você vai atender um, não consegue, vai atender outro, não consegue.”

A entrega da convocação aos membros para a reunião, com a pauta dos assuntos a serem tratados, era realizada por um funcionário da gestão, com o auxílio do Presidente do CG. Depois, a convocação passou a ser enviada por *e-mail*, bem como o cancelamento de reuniões e as mudanças de datas.

6.4.1 A Participação no Conselho Gestor

O Conselho Gestor, como já foi dito anteriormente, é constituído pelo gestor (membro nato), por membros das unidades escolares do CEU (determinados pela legislação), pelos representantes dos funcionários do CEU (eleitos), pelos membros de equipamentos sociais do entorno (eleitos), pelos membros da comunidade (eleitos) e os membros dos núcleos (escolhidos entre os integrantes dos núcleos).

Na eleição para a composição do biênio 2011-2013 foram eleitos dentre os segmentos:

- a) funcionários: seis membros.
- b) Comunidade: cinco alunos, três pais de alunos e quatro usuários.

Houve, portanto, uma adequação da legislação à realidade do CEU Santa Terezinha. Como se observa no quadro adiante, a Legislação determina a

existência de trinta membros (quinze entre os representantes da administração e quinze entre os representantes da comunidade). Não houve candidatos à representação dos equipamentos sociais do entorno e diminuiu-se também o número de representantes da comunidade. A paridade foi mantida.

Composição do Conselho Gestor no CEU Santa Terezinha

DECRETO Nº 50.738, DE 15 DE JULHO DE 2009, que regulamenta a Lei nº 14.662, de 3 de janeiro de 2008	Composição do CG no CEU Santa Terezinha
I - 6 (seis) representantes dos equipamentos de educação integrantes do CEU, na seguinte conformidade: a) o Gestor do CEU, na condição de membro nato; b) o Diretor do Centro de Educação Infantil - CEI; c) o Diretor da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; d) o Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF; e) 2 (dois) membros escolhidos dentre integrantes dos Núcleos de Esporte e Lazer e de Ação Cultural e Educacional;	I- a) gestor; b) Diretora do CEI; c) Diretor da EMEI; d) Diretor da EMEF; e) Dois membros dos núcleos Total: 6 membros
II - 3 (três) representantes de outros equipamentos sociais do entorno do CEU;	II - Não há
III - 6 (seis) membros eleitos pelos professores e demais profissionais que atuam nos equipamentos que integram o CEU;	III – 6 representantes eleitos
IV - 15 (quinze) membros eleitos pelos alunos, pais e representantes da comunidade do entorno do CEU, assegurando-se a mesma proporção entre eles, ou seja, 5 (cinco) alunos, a partir do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, 5 (cinco) pais de alunos do CEU e 5 (cinco) representantes da comunidade.	IV – Doze membros eleitos: quatro alunos, quatro pais e quatro usuários (comunidade do entorno)

Quadro 5 - Composição do Conselho Gestor no CEU Santa Terezinha

Fonte: autora, de acordo com o Decreto 50.738/09 e ata de eleição do Conselho Gestor do CEU Santa Terezinha.

Não houve candidatos suficientes para que se garantisse um suplente para cada membro, conforme determina o Decreto Nº 50.738, DE 15/07/2009 e, por isso, havia dois suplentes para os representantes dos equipamentos de educação, um suplente para os funcionários públicos, nenhum suplente entre os representantes da comunidade.

Não foram eleitos os dois representantes dos núcleos educacionais, mas foram escolhidos entre eles a Coordenadora do Núcleo de Ação Educacional e o Coordenador do NEL. Houve, porém, um acordo entre eles, segundo Paulo, de que participariam aqueles coordenadores que estivessem presentes no horário da reunião do Conselho Gestor. De fato, sempre participaram os coordenadores dos núcleos que estivessem trabalhando no momento das reuniões.

Favoreceu essa participação o fato das reuniões do Conselho Gestor terem ocorrido no mesmo ambiente em que se localizam as equipes de trabalho dos núcleos da gestão e a secretaria do CEU. Trata-se de um ambiente amplo, sem paredes, com divisão dos espaços organizada mediante o uso de armários baixos, o que promoveu a visibilidade e a interação constante entre os funcionários e os membros da comunidade. As reuniões transcorriam em uma longa mesa, formada pela junção de algumas mesas retangulares e, embora somente os coordenadores de núcleo presentes se sentassem com o grupo para participar de toda a reunião, os demais funcionários ficavam atentos e, dependendo do teor da pauta, também emitiam suas opiniões.

No caso do CEU Santa Terezinha, não havia a representação de membros de equipamentos sociais do entorno, sequer houve um candidato deste segmento na última eleição.

Os representantes da direção das unidades escolares estiveram presentes principalmente nas reuniões que ocorreram durante o dia no período da pesquisa de campo. As atas das reuniões anteriores ao período da pesquisa atestaram a presença do diretor da EMEF inclusive nas reuniões à noite, porém à época da pesquisa ele se afastou do cargo e ao final de 2012 removeu-se para outra unidade escolar. A Assistente de Diretor de Escola (AD) da EMEF nunca compareceu, nem a diretora que se removeu para a EMEF em 2013. Notaram-se a presença da Coordenadora Pedagógica de CEI e/ou a da direção nas reuniões que ocorreram durante o dia e a do diretor da EMEI igualmente.

Segundo as entrevistas com os diretores de escola, suas ausências nas reuniões do CG ocorrem em grande medida por serem as reuniões fora de seus horários de trabalho.

De acordo com Lídia, diretora do CEI do CEU:

À reunião do Conselho Gestor é difícil a gente participar mesmo. Acaba que vai uma representante daqui, mas não sou eu, porque geralmente é fora do horário. Essa que vai ter... Dia 20, acho que vai ser à noite, às 19 [horas]. E a gente tem uma ATE⁴⁶, que trabalha aqui e ela é da comunidade, a Rute. Ela que acaba... Ela que representa a gente e acaba que traz as informações pra gente das coisas que estão acontecendo.

É interessante notar que o Decreto 50.738/09, que regulamenta a Lei 14.662/08, define que na ausência do diretor de escola, deve haver um representante da gestão escolar. Esse representante deve falar e votar, quando necessário, em nome da direção da escola. Contudo, na entrevista, Lídia afirma que Rute não pode falar em nome da direção do CEI. Parece que a representação de Rute é entendida apenas como alguém que trará os informes daquilo que foi decidido na reunião.

O fato de várias reuniões serem à noite é apontado também como motivo de ausência pela direção da EMEI, pois tanto o diretor quanto a assistente de diretor de escola trabalham durante o dia na EMEI e à noite na EMEF, lecionando na Educação de Jovens e Adultos. Ulisses, como professor de História e Alda, como professora de Geografia.

De qualquer forma, embora os diretores reconheçam a importância do CG não se mobilizaram para comparecer às reuniões à noite ou aos sábados. Também não se preocuparam em enviar representantes, exceto a diretora do CEI (embora Rute tenha sido eleita como representante dos funcionários do CEU). Isso parece indicar que não é tão relevante para o trabalho desenvolvido nas unidades escolares a presença da direção no Conselho Gestor.

⁴⁶ Auxiliar Técnica de Educação, que atua na função inspetoria.

Paulo, coordenador do NEL e representante dos núcleos no CG, acredita que há um desinteresse dos diretores em relação ao CG. Ele relata uma situação, que segundo ele, exemplifica tal desinteresse. O Conselho Gestor decidiu diminuir o tempo de uso do ginásio para atender um maior número de pessoas. A partir dessa decisão, cada grupo passou a ter uma hora e meia de uso do ginásio, sendo que antes poderia usá-lo por duas horas. Não havia ninguém das escolas nessa reunião. No dia seguinte, ele foi às escolas comunicar a mudança: “No outro dia, eu fui às unidades. E, eles: ‘tá, ‘tá. Comuniquei e eles não colocaram a opinião deles ali. No Colegiado de Integração, eu falo: vai mudar de duas horas para uma hora e meia. Vira informe.”

Talvez haja desinformação de Paulo acerca da duração das aulas da EMEF, que é de quarenta e cinco minutos. Considerando haver no currículo da EMEF três horas-aula semanais de Educação Física e que, no máximo, se agrupam duas horas-aula, o uso do Ginásio ocuparia noventa minutos e não cento e vinte minutos como definido anteriormente. A exceção ocorreria se fosse organizado algum evento esportivo, mas nesse caso haveria uma negociação da EMEF com a gestão e com a comunidade para o uso do ginásio especificamente para tal evento.

Talvez o desconhecimento da rotina da unidade escolar tenha influenciado negativamente a opinião de Paulo sobre o interesse da equipe técnica da EMEF ou talvez o exemplo utilizado por ele para justificar sua opinião não tenha sido o mais pertinente.

Entre os membros da comunidade foram eleitos também dois alunos do ensino fundamental regular da EMEF do CEU. Contudo, notou-se a ausência constante deles nas reuniões. Para os alunos, também é um dado explicativo para suas ausências o fato da maioria das reuniões ocorrerem à noite.

Eliane, 14 anos, aluna do 9º ano da EMEF Jardim do Povo, vice-presidente do Grêmio Estudantil, é filha do Presidente do Conselho Gestor, Sr. Bernardo e irmã de Gustavo, presidente do Grêmio Estudantil. Ela explica as ausências nas reuniões do CG:

Porque eu já tinha participado... Como aluna, eu já tinha participado... Basicamente isso, eu fui lá, disse que queria representar os alunos e foi aceito... Teve uma votação e fui aceita... Aí no ano seguinte, que teve o Grêmio... Teve nova votação [para o CG] e fui convidada para participar de novo... Aí sim, começamos a participar, mas não deu mais... A gente 'tava mudando pra casa da minha mãe... A gente tava na casa de meu pai e teve que mudar pra minha mãe... E nesse meio termo é muito longe e não dava pra vir de noite...

Entre os membros da comunidade, Dona Helena, a vice-presidente faltou em várias reuniões no segundo semestre de 2012, pois ficou doente. Porém, de forma geral, os demais membros foram bastante assíduos.

Entre as presenças constantes no CG notaram-se o gestor, os membros adultos da comunidade, os representantes dos núcleos e uma representante dos funcionários do CEU.

Paulo acreditava que a presença da comunidade estava vinculada á pauta da reunião:

As pessoas só iam nas reuniões quando era de interesse das pessoas. Quando era de interesse, aquela sala lotava e quando era pra decidir alguma outra coisa, não. [...] Vou falar do Esporte. Se fosse mexer em horário de ginásio, aquele Conselho Gestor lotava, porque eles tinham medo de perder o horário. Mas se fosse pra colocar alguma regra a mais, alguma coisa que..., não vinha ninguém. Ou pra tentar mudar, ou pra elaborar um campeonato, não vinha ninguém. [...] Se for deixar um pouco de responsabilidade pra comunidade aquilo esvaziava.

Além dos membros, a gestora, dependendo da pauta, solicitava a presença da encarregada de limpeza ou do líder da segurança para que tomassem ciência das deliberações ou esclarecessem os membros sobre algum aspecto do trabalho que fosse necessário para embasar decisões.

Contudo, João, um dos líderes da segurança do CEU, afirma que não foram convidados a falar:

A maioria das vezes é sempre para ouvir. Maioria das vezes a gente não tem colocação nenhuma. [...] Eu acho que é assim porque devido ao poder. Hoje, as pessoas que representam, elas vêm com os procedimentos e com as normas feitas. [...] A gente não tem, tipo, uma liberdade de expressão. [...] A gente [conhece] algumas normas de segurança há bom tempo e a gente não pode exercer devido a normas e procedimentos que são ditadas pela gestão. [...] E como a gente é cliente a gente tem que suprir as necessidades deles.

Dona Miriam, encarregada da limpeza, concorda com João, mas afirma que não fala porque tem vergonha:

Toda vez que tem reunião, eles me convidam, eu venho. [...] Mas eu não gosto muito. [...] Porque, às vezes, na fala eu tenho dificuldade. Porque, às vezes, eu posso me expressar de uma maneira e as pessoas expressam, na fala, de outra maneira diferente. Pro meu entendimento, [...] eu estou entendendo, as pessoas falam muito difícil demais. [...] Eu tenho medo de passar uma vergonha ou de responder de um jeito que não é a maneira que o outro quer ouvir, entendeu? [A reunião] é pra gente estar ciente, se houver alguma reclamação passar pra gente. Só pra ficar ciente do que está acontecendo. [...] Eu entro muda e saio calada.

Durante as reuniões ficou bastante claro que a presidência efetivamente ficava a cargo dos gestores, embora o membro eleito para a presidência tenha sido o Sr. Bernardo. Tanto na gestão de Marina, quanto na de Francisco, a condução das reuniões ficava a cargo do gestor: eles igualmente introduziam as pautas, davam as informações necessárias para o início das discussões, prestavam contas dos encaminhamentos realizados e das verbas usadas pela gestão e conduziam as discussões.

Contudo, isso era motivo de crítica por parte dos membros da comunidade. De acordo com César, representante da comunidade e presidente da Comissão de Esportes:

O presidente é o Bernardo, mas quem preside a reunião é a Marina. [...] Ela toma a palavra e vai embora. É uma ótima pessoa, nada contra ela, mas, entendeu, o

Bernardo devia conduzir. [...] Eu acho que é o papel que você tem que atuar, porque senão você acaba sendo um membro.

A comunidade, no entanto, e principalmente o Sr. Bernardo, sempre se mostrou atenta aos assuntos tratados.

Na última reunião observada durante a pesquisa, em 20/08/2013, o gestor Francisco disse ao grupo presente que não haveria eleição para o Conselho Gestor por solicitação de SME. De acordo com ele, estaria prevista para 2014 uma eleição geral para todos os Conselhos Gestores dos CEUs. Diante disso, houve o questionamento:

Sr. Bernardo (presidente do CG): – Tem validade? Quem prorrogou [o mandato dos membros atuais]? Teve portaria?

Francisco (gestor em 2013): – Não tem portaria. Então não fizemos esse movimento [de chamar a eleição]. É uma conversa que foi feita.

Sr. Bernardo: – Algumas pessoas na rua me chamaram e me disseram que teve uma chapa única.

César (membro da comunidade, presidente da Comissão de Esportes): – Teve um movimento pra montar uma chapa.

Francisco: – O senhor é o presidente, se o senhor não chamou, portanto, não teve.

Sr. Bernardo: – Se for prorrogado, tem que tornar válido... Vai pro Diário Oficial... Precisa questionar isso.

Essa mesma firmeza ao questionar a gestão foi demonstrada por César em outra reunião do Conselho Gestor com a Comissão de Esportes ocorrida em 14/08/2012. Havia um conflito entre Paulo (NEL) e César decorrente de procedimentos adotados pela gestão na cessão de equipamentos do esporte:

César: – Foi decidido que o CEU não emprestaria material para os grupos. Um dia o [grupo do] vôlei veio e não emprestou. Mas hoje, o Rodrigo emprestou a bola para outro grupo.

Paulo: – A gente não pode recolher RG, pois a legislação não deixa.

Rodrigo: – Você citou o meu nome, não o faça novamente.

Marina: – Mas ele está criticando todos. Tem uma regra, precisa ser seguida.

É evidente que, embora os gestores tenham conduzido as reuniões, as vozes da comunidade se fizeram presente de maneira contundente.

Segundo Rute, há uma sensação generalizada entre a comunidade de que se respeita o direito à opinião nas reuniões do CG: “Todos conseguem ter o seu momento. Ninguém sai dali... [...] Quanto tempo for necessário para que se sane [uma discussão]... É esgotada todas as chances, tanto de diálogo quanto de tempo. [...] Todos são ouvidos.”

Por outro lado, os membros da gestão não atribuem grande valor à participação no CG, como se observa na fala de Paulo. Ele, que esteve presente em todas as reuniões durante o período da pesquisa, não acreditava no trabalho do CG:

Era até uma coisa engraçada, que a gente fazia uma brincadeira entre os coordenadores, falava assim: quem vai pra comédia hoje? A gente ficava dando risada dos assuntos que surgiam no Conselho Gestor. Porque, tudo, se a gente decidia uma coisa ali, a gente sabia que ia ser uma reunião de uma hora e meia, duas horas ou até duas horas e meia discutindo. Você já percebeu o Seu Bernardo e a Dona Helena⁴⁷, que é aquela discussão. E que o assunto ia ficar ali parado. Nem o presidente, nem a vice-presidente vão tocar aquilo, porque eles só vão aparecer no CEU no dia da outra reunião.

Na fala de Paulo, há a banalização dos conflitos existentes entre os membros da comunidade no CG e uma cobrança de participação deles na execução das deliberações. Essa cobrança da presença dos membros do CG no cotidiano do

⁴⁷ Paulo refere-se ao presidente e à vice-presidente do Conselho Gestor. Eles fazem oposição um ao outro, num embate pessoal que remonta ao momento da ocupação das terras no bairro.

CEU apareceu em diferentes reuniões do CG e está relacionada à questão do voluntariado no CEU Santa Terezinha.

Por exemplo, na reunião do dia 14/08/2012 foi decidida a limpeza do campo de futebol a ser realizada no feriado do mês seguinte pelos membros da comunidade que fazem parte da Comissão do Esporte. Nessa mesma reunião se cobrou que eles acompanhassem os grupos que ocupam os espaços esportivos do CEU, para assegurar que cumpram as regras.

Há, parece, uma inversão de valores na fala de Paulo: os trabalhadores do CEU esperam que os membros da comunidade realizem papéis que fazem parte de suas atribuições. Mesmo que consideremos o número reduzido de funcionários para atuar das 7h00 às 23h00, todos os dias da semana, a ação voluntária da comunidade não pode ser entendida como obrigação, nem pode ser usada como critério para desqualificar o direito da comunidade de tomar parte de deliberações no CEU.

Os membros da comunidade, por outro lado, parecem concordar com a necessidade de colaboração no cotidiano da comunidade, como podemos inferir da fala do Sr. Bernardo na reunião do CG de 16/10/2012, quando se discutia sobre a responsabilidade dos seguranças em garantir que os banheiros usados pelos alunos da EMEF não fossem compartilhados com os usuários da quadra externa ou do campo de futebol: “nós do esporte colaboramos, para usar banheiro somente da Gestão... Eu mesmo cuido disso... Pra não ser o pessoal do esporte... Vocês estão muito sobrecarregados de responsabilidades... A segurança externa está muito afastada.”

Ao mesmo tempo, a crítica sobre o trabalho realizado pela empresa de segurança que atua no CEU Santa Terezinha sugere que a ação voluntária pode ser uma forma de concessão da comunidade para atenuar a cobrança da equipe gestora, garantindo legitimidade aos olhos dos funcionários do CEU e consequentemente mantendo boas relações com a equipe gestora.

6.4.1.1 As formas de decidir

Durante o período da pesquisa não houve discussões em que as deliberações no CG tenham necessitado de votação, embora os membros entrevistados façam referência a essa forma de decisão, utilizada em outros momentos.

Durante as reuniões observadas, invariavelmente, o problema a ser discutido era apresentado pela gestão, que ainda complementava as informações, quando necessário, com dados sobre a legislação pertinente ao problema, ou ainda com as possibilidades de ação das equipes de trabalho.

Essa fala inicial do gestor é entendida da seguinte forma pelo Presidente do CG, Sr. Bernardo: “Não só o gestor falando [...], [mas] para que as pessoas possam estar entendendo do que está se tratando, né, entendendo o que na reunião a gente ‘tá tentando encaminhar, ou seja, fazer.”

Houve bastante tempo dispendido nas reuniões para as explicações necessárias sobre os assuntos em pauta e isso causa uma primeira impressão de predomínio da fala dos gestores sobre os demais. Obviamente, a forma de introduzir um tema, os aspectos ressaltados de um problema podem orientar o foco da discussão e, portanto, dos encaminhamentos realizados. Contudo, sem essas informações preliminares as discussões não se consubstanciariam.

As informações dadas pela gestão, entretanto, eram complementadas ou contraditas pelos demais membros presentes, de forma que vários aspectos dos problemas emergiam.

A discussão sobre o fumo no CEU ressalta tais aspectos: inicialmente na reunião a gestora Marina expôs a legislação que determina a proibição de fumar no CEU e a necessidade de discutir o assunto, pois tem sido constante o encontrar restos de cigarro nas dependências do CEU. Também informou que o combinado entre os funcionários era o de que todos deveriam sair do CEU para fumar. O Presidente do Conselho Gestor e Rute apresentaram dados que expunham os problemas na organização das regras apresentadas pela gestão.

Inicialmente, Sr. Bernardo afirma: “Diz-se que os estudantes de EJA fumam e fica bituca de cigarro e, sem ter tido aula, havia bituca de cigarro no domingo. Chamei para que os seguranças presenciassem”.

O comentário se contrapõe à responsabilização dos alunos adultos pela prática de fumar nas dependências do CEU, ao mesmo tempo em que sugere ser essa responsabilização um discurso preponderante no CEU. O dado apresentado sugere ainda que funcionários da gestão também desconsideravam a proibição de fumar.

Rute, posteriormente naquela reunião, comentou a postura das funcionárias da empresa de limpeza e de outros servidores do CEU durante seus momentos de folga: “A portaria em frente ao CEI... A pessoa sai no portão e se encosta [pra fumar]. Se nossas crianças estão no parque... E conversa com o vigilante... Quem está no parque são nossos alunos, são todos bebês. Na hora do almoço fica cheio de gente ali.”

Embora a fala de Rute demonstre que muitos funcionários fumam fora das dependências do CEU, expõe o fato de que o princípio legal de resguardar a saúde dos não fumantes no espaço público não está sendo observado, pois a fumaça atinge os bebês.

As observações do Sr. Bernardo e de Rute apontaram, portanto, as falhas tanto no trabalho dos vigilantes, que não impedem outros funcionários e alunos de fumar no CEU, quanto dos combinados existentes e que precisaram ser revistos.

O segurança presente na reunião informou ser difícil abordar um aluno fumante, pois é comum que questione: “se o pessoal da escola fuma, por que eu não posso?”

Isso revelou ainda outra dimensão do problema: os funcionários das escolas não respondem ao gestor, mas ao diretor de escola e as deliberações do Conselho Gestor, sem a presença dos diretores de escola, não atingem todos os segmentos atuantes no CEU.

De forma geral, as sugestões de ações a serem adotadas para a solução dos problemas eram propostas por todos os presentes, com discussão de suas implicações.

Na discussão sobre o fumo decidiu-se por ações complementares, que atendessem os diversos problemas apresentados na reunião: a) o assunto seria levado para a discussão do Colegiado de Integração, para que os diretores de escola orientassem os funcionários das unidades escolares; b) a gestora orientaria as empresas terceirizadas e demais funcionários para fumar fora do CEU, perto de portarias que não fossem nas proximidades das unidades escolares; c) a legislação sobre a proibição do fumo seria colocada em todas as portarias para informação de todos os usuários e para dar legitimidade ao trabalho dos funcionários encarregados da segurança no CEU.

De acordo com o Presidente do CG, Sr. Bernardo, além das reuniões ordinárias, eram feitas reuniões extraordinárias, se necessário, para concluir uma discussão: “vamos tentar fechar tudo naquela reunião, mas se a gente não conseguir fechar, marca uma extraordinária para ‘tar fechando novamente ou fazer algum encaminhamento.”

Na opinião de Rute, contudo, nem sempre era possível concluir os assuntos em pauta, em decorrência de interesses divergentes entre comunidade e trabalhadores do CEU:

É um debate muito, assim, é bem discutido e muitas das vezes não consegue concluir e aquela discussão fica em aberto. Porque a mesa divide, entendeu? A mesa é feita por funcionários, mas a mesa é também feita por uma parte que é só comunidade. [...] E aí a comunidade quer usar, não importa, não entende que tem que prestar conta, que tem que, ah... Aí divide muito as opiniões, que é melhor parar e passar pra próxima e na próxima acontece de novo e acontece de novo. E a gente vai mantendo como dá, mas muitas ficam em aberto. [...] Nem todas ficam em aberto, mas algumas ficam.

Ainda de acordo com Rute, a participação da comunidade nas decisões também não se restringe ao momento das reuniões. Segundo ela, a comunidade age de maneira estratégica:

Por exemplo, se eu sei que meia dúzia não concorda, é um exemplo, eu vou assediá-los aqueles outros oito que, talvez, vindo... Entendeu? Então eu vou conversar extraordinariamente, informalmente, ou quando encontrar lá fora. E eu vou assediando pra conseguir que pelo menos naquela votação a gente encerre aquele assunto, para dar continuidade.

Durante o período da pesquisa de campo, assuntos em pauta que geraram maiores conflitos entre os membros foram “esvaziados” através de propostas de encaminhamentos protelatórios por parte da comunidade, como a de ampliar a discussão sobre o tema ou ainda a de realizar uma consulta mais ampla à comunidade, ações que sequer foram seriamente cogitadas nos meses seguintes. Entre esses itens de pauta está a segurança no CEU: os membros da comunidade entendiam que o enfrentamento dessa questão poderia resultar em prejuízo aos seus interesses, como o dificultar o acesso das pessoas ao CEU.

As decisões sobre os assuntos nem sempre eram fáceis. A comunidade tentava soluções que atendessem seu desejo de uso e a gestão atentava para os caminhos legais. Os encaminhamentos para resolver a queda do alambrado do campo e da quadra e as regras para o uso da piscina foram temas retomados continuamente nas reuniões e que ficavam sempre sem uma solução que atendesse os anseios da comunidade.

Em relação aos alambrados, a comunidade desejava ela mesma retirá-los integralmente, pois o risco de queda resultou na interdição dos espaços desde agosto de 2012 pela gestora. Marina solicitava continuamente nas reuniões que as pessoas da comunidade não o fizessem com medo do risco que uma ação não profissional poderia acarretar aos envolvidos na retirada. Enfatizava que já havia encaminhado memorando ao Setor de Prédios da Diretoria Regional e que esperava

uma ação de empresa contratada especialmente para isso. Ao final do período da pesquisa, em agosto de 2013, a questão ainda não estava resolvida.

O problema da piscina era igualmente insolúvel: segundo Paulo e Marina, as normas técnicas determinam o uso de roupas (maiôs, biquínis, sungas) de lycra ou produtos similares para garantir que não haja contaminação da água (decorrente de elementos presentes na composição dos demais tecidos). A comunidade, contudo, argumenta não ter condições econômicas para atender essa determinação. O resultado obtido foi o constante esvaziamento do uso da piscina pela comunidade. Mesmo considerando os problemas legais, cabe-nos a indagação sobre a possibilidade de se pensar em soluções de compromisso com a comunidade.

Por outro lado, de acordo com o relato de César, a comunidade respeitava o receio da gestora, pois reconhecia sua boa vontade. Entre os membros da gestão e do Colegiado de Integração, contudo, havia ainda a consciência da responsabilização funcional. As penalidades sofridas pelos dois primeiros gestores são mencionadas por Marina e Ulisses e confirmadas por André, primeiro gestor do CEU Santa Terezinha, que afirmou em sua entrevista ter recebido trinta dias de suspensão após processo de apuração preliminar. Ele também fez menção à suspensão determinada ao gestor seguinte.

É preciso dizer que nem sempre os problemas enfrentados pelo CEU Santa Terezinha poderiam ser resolvidos no âmbito local. Situações em pauta como o conserto do alambrado, o uso de substâncias ilícitas nas proximidades do CEU ou mesmo na pista de skate do CEU, o constante furto de veículos daqueles que estacionam nos arredores, entre outras, não podiam ser solucionadas no âmbito do CEU. Para essas situações, as discussões tratavam de possíveis encaminhamentos a serem feitos a outros órgãos públicos.

De acordo com Paulo, o Conselho Gestor nunca decidiu nada que mudasse algo no CEU: “sempre ficava a mesma coisa, nunca mudou”. Não obstante, ele afirma que era difícil trabalhar no NEL, pois “não podia tomar nenhuma decisão se não passasse pela Comissão de Esportes, da Comissão de Esportes passasse pro

Conselho Gestor. Não, passasse no Colegiado, depois, Conselho Gestor, pra gente tentar definir alguma coisa.”

6.4.1.2 Os encaminhamentos e a execução das deliberações

Nas palavras do Presidente do Conselho Gestor, Sr. Bernardo: “geralmente quem faz o que foi definido na mesa de reunião é o gestor, porque esse é o papel dele. [...] Ele que encaminha tudo, que faz acontecer”. Embora sob a responsabilidade do gestor, muitas ações ocorriam mediante a ação de sua equipe de trabalho.

Entre as deliberações do Conselho Gestor, aquelas relacionadas à manutenção do CEU ficavam usualmente a cargo do gestor do CEU, com o suporte dos funcionários designados para a secretaria, que atendiam e orientavam os trabalhadores contratados para a prestação de serviços. A contratação dos serviços para pequenos reparos emergenciais através do Adiantamento Bancário⁴⁸ é de responsabilidade do gestor, bem como o envio de documentos oficiais para a solicitação de obras e serviços a serem contratados pela Diretoria Regional de Educação ou outros órgão da Prefeitura do Município de São Paulo.

Segundo Sr. Bernardo: “eu tenho uma visão que é assim que a verba é pouca pra muitas coisas que precisa no CEU. Essa gestora que estava aí, ela se esforçou muito pra fazer muita coisa com pouco dinheiro”.

Diante do valor destinado ao Adiantamento Bancário, que é entendido como irrisório pela gestão, consideradas as características do equipamento (não apenas o tamanho da área construída, mas também o tipo de equipamentos – como os do teatro, por exemplo, cujas peças para reparos usualmente são bastante caras), algumas ações foram realizadas conjuntamente com a comunidade, como a retirada de pedras do solo do campo de futebol pelos componentes da comunidade da

⁴⁸ Adiantamento Bancário designa a verba pública destinada ao pagamento de despesa de pequeno valor e quantidade, desde que considerada emergencial, em manutenção de bens móveis e de prédios públicos, de acordo com a Lei municipal 10.513/88.

Comissão de Esportes. A comunidade desejava atuar igualmente na retirada dos alambrados, no que foi impedida pela gestora Marina, como já mencionado.

A orientação à empresa de segurança ficava sob a responsabilidade do gestor, bem como o informar a comunidade e as demais unidades que compõem o CEU no Colegiado de Integração sobre as alterações nos procedimentos das empresas terceirizadas.

Alguns eventos, definidos e organizados internamente no CEU Santa Terezinha, como a festa junina e o aniversário do CEU, contavam não somente com a atuação de todos os funcionários do CEU, como também com a ação de membros do CG, do grupo Conviver (formado pelas pessoas da Terceira Idade que frequentam o CEU) e entidades existentes no entorno do CEU (esta questão será retomada posteriormente).

Projetos planejados em órgãos centrais de SME, com parcerias com outras secretarias municipais, com o Governo do Estado de São Paulo, ou ainda com entidades não governamentais, embora não deliberados no CG, geravam ações de reorganização no uso dos espaços durante certos períodos. A execução, portanto, dessas ações, demandava a discussão e a deliberação no CG. A comunicação ou organização de mudanças na rotina do CEU deliberadas no CG, embora sob a responsabilidade última do gestor, ficava normalmente a cargo da equipe encarregada do acompanhamento do desenvolvimento das ações no CEU (NAC, NEL ou Núcleo de Ação Educacional).

Outras alterações definidas no CG quanto às regras e aos critérios para uso dos espaços deveriam ser instituídas pelos membros da gestão. A ação cotidiana, contudo, era alvo de críticas pela comunidade, pois nem sempre a cessão de espaços e equipamentos ocorria conforme as regras definidas no CG.

Alguns funcionários da gestão simplesmente descumpriam os combinados, conforme explicita Rute: “Muito do que se faz, do que se decide mesmo não é posto em prática. Não é porque o presidente não quer. Mas é porque você

depende de gente e gente depende de humor e de responsabilidade e nem todos têm isso. Então, levado pra prática, muito se perde.”

Essa fala é corroborada pela de Paulo:

O que é decidido no Conselho Gestor fica daquele jeito mesmo. Às vezes fica parado ali. [...] Às vezes, a gente fecha alguma coisa no Conselho Gestor e no dia seguinte aparece uma outra coisa, porque o CEU é muito dinâmico, então eles dão prioridade pro que apareceu ali na frente. E aquilo fica pra trás.

Os membros da gestão, por outro lado, solicitavam a presença dos membros do CG para que as cobranças se efetivassem, atribuindo aos membros da comunidade a responsabilidade pela verificação da execução, como expressa a fala de Paulo:

Aquele assunto ia ficar ali parado. Nem o Sr. Bernardo, como Presidente do Conselho Gestor, nem a Dona Helena, como vice-presidente ia tocar aquilo ali, porque eles só vão aparecer de novo no CEU Santa Terezinha no dia da outra reunião. Eles não estavam presentes. Tanto é que eu cobreí muitas vezes o Bernardo, a presença dele e ele falou que ele tinha que trabalhar. Então um dia eu falei pra ele: “então, por que você é presidente do Conselho Gestor?” [...] Porque se foi tomada a decisão de alguma coisa, ele tem que estar sabendo o que está acontecendo. E voltar pra comunidade de novo e dizer: “olha, está acontecendo, tá sendo feito...”

De fato, a comunicação com a comunidade envolve o conhecimento sobre o que está acontecendo no equipamento e seria importante o acompanhamento das ações no CEU realizado pelo presidente e pela vice-presidente, inclusive para cobrar a implementação do que ficou definido no CG. Entretanto, não é justo cobrar dos membros da comunidade a presença constante, uma vez que as pessoas trabalham em outros locais, diferentemente dos funcionários do CEU que fazem parte do CG.

A fala de Paulo indicaria ainda a dificuldade em cobrar dos demais membros de suas equipes de trabalho as ações definidas no Conselho Gestor? Ou

indicaria a ausência de número suficiente de funcionários prejudicado pelo sistema de trabalho de membros da gestão aos finais de semana, com consequentes folgas nos demais dias e, consequentemente, a necessidade de trabalho voluntário?

De qualquer forma, a falha na execução de várias deliberações do CG é apontada por membros da comunidade e da gestão nas entrevistas, aparentemente ocasionando a descrença no papel do Conselho Gestor no CEU.

Para Sr. Bernardo, Presidente do Conselho Gestor, contudo, o Conselho Gestor do CEU Santa Terezinha é um

conselho muito sério, é um conselho em que acontecem mesmo as cobranças. Os encaminhamentos... a maioria dos encaminhamentos foram resolvidos, não tem um que se diga que não foi! [...] A questão da piscina, a questão da quadra externa, a questão do alambrado, a questão de pista de skate que estava pra fora, aberta, e então achou que 'tavam tomando conta de forma não correta... Então, tem muita criança, tem o conhecimento que precisava fechar novamente e o presidente do conselho que colocou a questão. Então, é assim, tudo que a gente cobra tem um encaminhamento. A piscina? Teve invasão, foi resolvido. A quadra externa, foi resolvido. Falta se resolver o campo, mas também nós não fizemos nenhuma reunião desde o ano passado... Teve conversa, mas precisa dar uma reforçadinha!

Na medida em que a implementação das deliberações, é, em grande parte, papel da gestão, podemos depreender uma avaliação positiva do Sr. Bernardo também em relação ao trabalho desenvolvido por Marina e sua equipe.

César, por outro lado, avalia que, durante a gestão de Marina, o principal papel atribuído à comunidade pelos membros da gestão no Conselho Gestor tem sido o de estabelecer comunicação com as demais pessoas da comunidade, mas deveria ser o de atuar onde termina a possibilidade de ação dos funcionários:

A gente é mais responsável pra estar a par do que está acontecendo e passar para a comunidade. A gente até consegue brigar por alguma coisa, mas é aquilo que te falei. Você vai até um ponto e para, dali você não consegue avançar mais. [...] Se fosse antigamente, a gente já teria ido na Secretaria de Educação, Secretaria de Esportes... A gente precisa ir junto com a Gestão, não adianta brigar sozinho, porque

aí não tem necessidade de eu vir no CEU. [...] Então, assim, quando eu chegar lá, eu tenho que ter na mão o que foi decidido. “Olha, já mandamos e-mail pra tal lugar, mandamos e-mail, precisamos de resposta”. Ah, mas não tem resposta, não tem papel, tudo se perde... [...] E tudo fica por isso mesmo.

Segundo César, a comunidade gostaria de atuar em outras esferas governamentais, exigindo satisfação das autoridades competentes a partir do que foi deliberado no Conselho Gestor e encaminhado pela via administrativa, mas que ainda não teve uma resposta satisfatória para sanar os problemas. Contudo, segundo César, não havia informações suficientes fornecidas pela gestão do CEU para que a comunidade pudesse agir dessa maneira.

Na visão de César, a execução das coisas que dependiam de outras instâncias do governo ficou sem o apoio que poderia ter da comunidade e, como consequência, muitos problemas ficaram sem solução. Para ele, o exemplo mais evidente é o da obra que deveria ser realizada na área externa com a remoção dos alambrados: Marina informou aos membros do CG que a Diretoria Regional de Educação local foi notificada sobre o problema, contudo, ainda não havia previsão de atuação das instâncias superiores para a realização de uma obra no local. A maioria dos membros da comunidade revoltou-se, pois o problema já se estendia por quase um ano.

6.4.1.3 O papel das lideranças

Há duas formas de liderança presentes no Conselho Gestor: a formal, ou seja, aquela instituída pela legislação – o gestor e os diretores de escola – e aquela cuja legitimidade é obtida na ação política junto à comunidade – as lideranças comunitárias.

Entre as lideranças da comunidade, o posicionamento em relação à gestão é variável. Há uma aproximação maior entre Sr. Bernardo e Marina; César e Rute, apesar do respeito ao trabalho da gestora, têm várias críticas a ele.

César, durante sua entrevista, traçou um paralelo entre as formas de liderança exercida pelos gestores do CEU desde a sua implantação. Ele, juntamente com Sr. Bernardo, Dona Deise, entre outros, atuam no CEU Santa Terezinha desde o período de sua construção. César, através de exemplos, mostra como certas atitudes dos gestores podem potencializar ou conter a atuação da comunidade:

Quando o CEU ‘tava sendo construído, [...] tinha um estacionamento atrás⁴⁹ e aí o pessoal começou brigar para ampliar o campo, para chegar até a guarita... E aí, junto com a gestão, a gente começou: manda ofício, vê isso, vê aquilo e tal, e a gente foi brigando até uma parte que a gestão não podia intervir mais. “Até aqui a gente pode ir, a gente não pode mais falar com ninguém, já mandamos memorando. A gente já não pode fazer mais nada.” Aí nós fomos e continuamos. Acabamos montando uma reunião com o secretário de EDIF, [...] onde a gente levou o problema direto pra ele, entendeu? E aí a gente conseguiu reverter, o campo foi ampliado, tirou o estacionamento. [...] Então, a gestão parava e a gente continuava brigando.

Havia, portanto, uma ação conjunta e complementar, pensada pela gestão e pela comunidade. Contudo, essa situação não se manteve, de forma que a ação da gestão começou a conter a ação da comunidade. Segundo César,

hoje em dia não, vamos supor, um problema grave: a quadra é em cima do teatro. Ah, então vem [...]: “o dia que tiver peça não pode ter evento na quadra”. É um problema, a gente tem que achar a solução e não falar “corta!”. Falei, gente, vamos ver o que a gente pode fazer, se precisar ir à Secretaria nós vamos, vamos brigar! “Ah, não, a gente não pode fazer nada!” Beleza, vocês não podem, mas a gente pode. Aonde a gente vai? Com quem a gente fala? “Ah, não, deixa aqui, a gente vai ver, a gente vai passar... A gente vai passar e-mail e, dependendo do que vier, a gente traz”. E não deixavam e cortavam ali e a gente ficava esperando resposta e resposta, e não tem. A gente ia, parava ali e não continuava.

⁴⁹ O estacionamento ficaria entre a guarita e o campo de futebol. Com a mudança proposta pela comunidade, a ampliação do campo foi obtida retirando o estacionamento do projeto.

Ou seja, qualquer forma de pressão política às instâncias superiores articulada com o Conselho Gestor deixou de ser favorecida pela forma de agir da gestão. Obviamente, isso não atendeu às expectativas da comunidade.

Francisco, gestor nomeado em abril de 2013, afirma que:

Na visão aí do governo anterior, na gestão Serra/Kassab, quem ocupava esses espaços de gestor do CEU, que são cargos de nomeação. [...] Eles tinham uma política assim que, professor se possível, né, fica na sala de aula, não tem essa oportunidade. [...] Dentro do governo do PT, tem uma visão um pouco diferenciada e aí, o professor tem essa oportunidade de assumir esses cargos. [...] A Marina, ela exerceu o cargo de supervisora aqui, né, ela era designada. Ela é Coordenadora Pedagógica, então é esse perfil que eles pegavam... Porque eles não abrem espaço para que as pessoas possam vir pra esses cargos, alegando que faltam professores, tal. [...] É verdade que falta, mas você faz um chamado. [...] Eu acho que é uma forma deles mostrarem pro professor onde ele tem que estar, que ele tem que 'tar na sala de aula, não tem que ficar ocupando alguns espaços aí. Tem que manter a hierarquia, bem estilo Jânio. É um perfil de trabalho.

Esse perfil das nomeações favorecia, portanto, aqueles que já estavam acostumados com os procedimentos burocráticos da Secretaria Municipal de Educação.

Paulo, que coordenava o NEL, pensava que:

Marina era muito na lei. Eu falava pra ela assim, ela me explicava, eu entendia, eu tentava explicar o meu lado, ela não entendia, né. Algumas coisas travavam. [...] Que nem um campeonato. [...] Foi muito difícil da gente montar um time de futsal feminino. Conseguimos montar um time de futsal feminino, as meninas começaram treinar, treinar, treinar... Surgiu uma copa chamada Copa Diário de São Paulo, que é uma das maiores copas. A gente sabia que o nosso time ia sair na primeira fase, mas era uma oportunidade dessas crianças saírem e ir pra copa. Não foram porque não era uma coisa da prefeitura, a gente não podia simplesmente pegar essas crianças e levar. Eu falei: "E o pais? E se os pais levarem?" [Marina respondeu:] "Eu não posso deslocar um professor pra uma coisa que não é da prefeitura." Então ficou nessa

questão, sabe, de sair um professor da unidade e ir pra um lugar que não é da prefeitura. Foi até uma briga. “Isso é pra gente participar? Isso é um convite, não é convocação!” [...] Ela segurou muito os projetos, tinha professor que dizia: “Eu não vou fazer mais” e a gente tinha que ir lá e dizer: “Não, professor, vamos lá.”

Essa forma de lidar com as questões, que priorizava os aspectos legais, sem procurar outros caminhos que a própria legislação indica para solucionar os impasses, desestimulava igualmente os profissionais que atuavam na gestão. Na questão mencionada por Paulo, talvez bastasse solicitar à SME uma autorização para a ida do profissional ao evento.

Durante a reunião do Conselho Gestor de 20/08/2013, Francisco teve uma postura bastante diferente da gestora anterior e que se aproximou daquilo que César esperava de um gestor. Durante a reunião, novamente a questão da interdição do campo de futebol decorrente dos problemas no alambrado foi retomada:

Sr. Bernardo: E a situação do campo? Falta um pouco mais de pressão...

Francisco: Eu, como gestor, não posso autorizar, mas se eu chegasse aqui e tivesse abaixo [o alambrado] seria um alívio!⁵⁰

Sr. Bernardo: Deveria haver uma cobrança mais rígida... Tem muita reclamação... Se tiver vendaval pode machucar os que estão usando indevidamente.⁵¹ Poderia fazer uma comissão... E a Festa [do CEU]? Corre risco...

Sebastião: Você tem como abraçar isso?

Sr. Bernardo: Positivo... Com o César... Como fizemos antes [...] Na época, o André⁵² reforçou...

José: Se machucar criança...

Francisco: Se quiser usar espaço do CEU... Tem conversa com a Diretora Regional, tá no site... Não sei onde 'tá atravancando... Se tivesse contratado DL,⁵³ já 'tava resolvido... Já mediram, mas aí...

⁵⁰ A comunidade vinha prometendo destruir o alambrado à revelia da gestão.

⁵¹ Várias pessoas da comunidade, sem aceitar a interdição, simplesmente jogavam no campo, desconsiderando tal resolução.

⁵² Refere-se ao primeiro gestor do CEU Santa Terezinha.

José: Se o pessoal não partir pra cima...

Helena: Já tem gente na rua fazendo abaixo assinado...

Francisco: Agora isso aí não 'tá no nosso alcance... Se tiver parlamentar para mexer... Também ajuda...

José: Tem o Paulo... O Zico...

Luzia: Tem que pressionar.

César: Tira foto, junta documento e vai pra cima. A gente sabe que vocês, funcionários, podem ir até aqui, mas a gente, não, a gente vai embora...

A postura do gestor, que valorizou outros caminhos para a resolução dos problemas, para além dos trâmites burocráticos, favorece uma ação articulada com a comunidade.

Os conflitos não se originavam apenas na relação da administração com a comunidade. Muitos eram provenientes das disputas políticas existentes entre as lideranças, disputas que se acirravam em períodos eleitorais e que se manifestavam também no Conselho Gestor.

Paulo acredita que, quando o tema era desinteressante a certos grupos da comunidade, havia um boicote das pessoas à reunião:

No Jardim do Povo, que essa questão política é muito forte, e quando, assim, quando não é época de eleição política, é muito fácil trabalhar no CEU Santa Terezinha, muito fácil... Na verdade, quando chega na época [...] pra vereador e pra prefeito, é muito difícil, porque os líderes comunitários que estão dentro do Conselho Gestor e quando não é interesse de um, o outro não vai. São diferentes lideranças que estão dentro do Conselho Gestor e cada um trabalha para um partido, cada um trabalha para um vereador, pode até ser do mesmo partido, mas cada um trabalha para um vereador.

A fala de Paulo sugere, portanto, haver não somente a presença das lideranças no Conselho Gestor, mas daqueles que lhes dão suporte, inclusive partidário. Sugere também a ação articulada entre as lideranças.

⁵³ Dispensa de Licitação. O gestor refere-se à contratação de serviços de engenharia, realizada no âmbito da Diretoria Regional de Educação, em que serviços no valor de até 10% do previsto na alínea a do inciso II do artigo 23 da lei federal nº 8.666/1993 são contratados sem processo de licitação. Isso equivale a R\$ 15.000,00.

Como já citada anteriormente, a fala de Rute deixa bastante claro que o exercício da liderança ocorre para além dos momentos da reunião, mediante o “assédio” aos demais membros, através de “conversas informais” numa tentativa de conseguir o consenso e decidir sobre os assuntos em pauta.

De acordo com César,

Tem esses atritos de comunidade. A gente já foi mais atuante. Hoje em dia é cada um por si e Deus por todos. Isso acontece mais por parte do Jardim do Povo... Porque assim, a maioria dos líderes são do Jardim do Povo. Como eu sou da parte do Novo Sonho, não tem tanto atrito comigo, né. Então, assim, tem o Bernardo e a Helena, que são, que vêm desde a Associação de Moradores, que um era presidente, o outro não era e queria a presidência e deu uns rolos deles lá. E tem isso, e onde um ‘tá o outro não quer ‘tar, mas quer interferir. E essa briga já vem desde que o CEU foi fundado.

Os atritos entre o presidente e a vice-presidente são sempre lembrados pelos membros do Conselho Gestor, pois entre os entrevistados há a percepção de que a animosidade existente dificulta o trabalho.

Contudo, tal dificuldade não pareceu entravar a ação da comunidade. Conforme o observado na reunião de 20/08/2013, Sr. Bernardo e Dona Helena, mesmo com pendências particulares, diante da interdição do campo, que se arrastava por vários meses, apoiaram uma ação comum. Apesar das divergências, decidiu-se pela organização de uma comissão para exercer pressão política sobre as autoridades.

A trajetória do Sr. Bernardo no Conselho Gestor é relatada por ele em sua entrevista:

E eu sempre fui um dos que vencia. Sempre fui eleito, eleito. Sempre havia algum avanço. Então, as pessoas viam que estava sempre aqui dentro, sempre participativo, sempre junto com as pessoas. Sempre, “não, não é assim que funciona, se levar na base da ignorância a gente não vai resolver”. Sempre dando treinamento [de futebol] aí pra molecada, sem ter formação técnica. E as pessoas achavam que eu era uma pessoa nata pra estar ali. [...] Presidente do Conselho, foi quando entrou o Kassab. Aí

precisava ter um presidente e o vice-presidente. Aí veio a votação, vamos votar em quem pra presidente do Conselho? Aí colocou, todo mundo em votação e eu fui eleito presidente. Na verdade, eu vim de presidente para presidente porque eu já era coordenador da comissão de esportes.

A história dele demonstra a importância do lazer, especialmente do futebol de campo, no estabelecimento das relações naquela comunidade e que tem resultado no apoio político recebido ao longo dos anos, de forma a se manter na presidência do CG durante tanto tempo.

Na última eleição do CG houve uma disputa acirrada em torno da presidência do Conselho Gestor entre ele e Dona Helena. Ela, durante o atual mandato, tem também atuado na presidência da Comissão do Idoso, o que parece resultar também em grande influência na comunidade.

Sr. Bernardo afirma que está no CEU pra apoiar: “a gente ‘tá junto até hoje, todos que chegam são bem-vindos, a gente recebe com muito carinho, porque a intenção da gente é fazer o bem, né, pro próprio bairro, pras crianças aqui da gente, pros adultos, pai, mãe...”

Essa valorização da união, da ação conjunta e do convencimento através do diálogo permite-nos compreender a parceria estabelecida pelo Sr. Bernardo com os diferentes gestores que atuaram no CEU desde a sua implantação.

De acordo com Sr. Bernardo,

Teve um, se não me engano, dois anos de formação aqui no CEU pra formar os conselheiros do Conselho Gestor. Pro conselheiro não vir aqui falar do cabelo da vizinha, então, saber o que quer, o que ‘tá falando, o que é preciso, o que tem que encaminhar, como tem que cobrar, como tem que se dirigir às autoridades também na hora de cobrar.

Essa formação institucional, aparentemente, ajudou-o a compreender as expectativas daqueles que representam o Estado quanto às formas de proceder

dos representantes da comunidade e a precisar melhor as possibilidades reais daquele espaço político. Isso também parece ter contribuído para uma boa relação com os gestores.

Contudo, como explicitado anteriormente, a presidência do CG, formalmente nas mãos do Sr. Bernardo, de fato, foi exercida pelos gestores. Isso parece ser compreendido como uma boa parceria pelo Sr. Bernardo, que, em nenhum momento sente que seu papel tenha sido diminuído.

A ausência do Sr. Bernardo nas reuniões, que coincidiu com a saída de Marina da gestão e o início de Francisco no cargo, causou bastante constrangimento, expresso diversas vezes pelo novo gestor. Havia uma sensação de boicote à nova gestão, que realizou uma reunião em julho com a presença de apenas uma mãe na reunião.

Embora Sr. Bernardo e César tenham afirmado em suas entrevistas que não ocorreu o boicote (inclusive apresentaram seus problemas pessoais para justificar as ausências), o fato é que na reunião de 20/08/2013 apareceram quase todos os membros da comunidade no Conselho Gestor, com o retorno de Sr. Bernardo.

Para o Sr. Bernardo, faltou, ao final do mandato do CG, uma prestação de contas do trabalho para toda comunidade. Segundo ele seria fundamental

que a gente convidasse a comunidade, um dia, levasse ao teatro e fizesse uma palestra, mostrando, prestando conta de tudo o que foi feito. Ou seja, a comunidade também, [...] se tem uma ou outra coisa, que se manifestasse, colocando os pontos que faltam. [...] Pra que a comunidade seja convidada e saiba o que ocorreu, o que aconteceu, o que foi feito e o que não foi feito. [...]

De certa forma, a prestação de contas serve também para justificar o que foi realizado e para convencer os demais, cujas críticas ele conhece muito bem, de que o melhor possível aconteceu.

Embora lideranças formalmente instituídas em suas unidades escolares, no Conselho Gestor os diretores de escola não exerceram um papel de liderança. Contudo, a legislação determina a presença deles porque se espera que representem os interesses das unidades escolares no Conselho Gestor. Obviamente, os assuntos tratados no CG têm implicações na rotina do CEU e, portanto, nas unidades escolares. Mas essas implicações, na maioria das vezes, não são centrais à rotina das escolas. Apenas quando o assunto é relevante aos interesses de uma das unidades é que há um posicionamento mais contundente, caso contrário, a importância de suas falas é diminuta nas reuniões.

6.4.2 A representação no Conselho Gestor

No Conselho Gestor, o mandato dos membros está atrelado à representação de segmentos: funcionários, coordenadores e gestores, representantes de equipamentos sociais do entorno (representantes da administração); alunos, pais de alunos e demais usuários (representantes da comunidade).

Há um vínculo direto do representante com determinado segmento, mas não há mandato imperativo e sim livre representação. Os representantes são eleitos para um período determinado, não havendo revogação do mandato pelo segmento. Trata-se de mandato fiduciário, como o definido por Bobbio.⁵⁴

Inicialmente, segundo Sr. Bernardo, havia o desejo das pessoas participarem porque acreditavam que haveria algum tipo de pagamento:

Muitos, na época, que não é o meu caso, eu já tinha um conhecimento do Conselho Gestor, [digo], de Escola, disso e aquilo outro... Mas muitos pensavam que o Conselho Gestor era uma fonte de emprego. E muitos: “eu quero participar”, “eu também quero participar...” E aonde formou aquele Conselho grande. Um conselho aonde não teve eleição no princípio.

⁵⁴ A discussão sobre os mandatos está no Capítulo “Sociedade, Estado e gestão democrática”.

Em nenhum momento houve pagamento no Conselho Gestor, mas a legislação posteriormente definiu a questão. O Parágrafo 2º, do inciso IV, do artigo 3º do Decreto nº 50.738, de 15/07/2009, que regulamenta a Lei 14.662, de 03/01/2008, é bastante claro:

Os membros do Conselho Gestor do Centro Educacional Unificado não receberão, pela sua participação no colegiado, qualquer tipo de pagamento, a título de “jeton”, salário, ajuda de custo ou remuneração de qualquer espécie, sendo suas funções consideradas como serviço público relevante.

Entretanto, é relativa essa questão do não pagamento dos representantes, na medida em que os funcionários somente participam das reuniões quando em horário de trabalho. As exceções são o gestor e Rute, que apesar de eleita pelo segmento dos funcionários, muitas vezes fala no CG a partir da perspectiva de membro da comunidade, que ela também é.

Entre os representantes no CG determinados pela legislação e que não estão sujeitos à eleição (diretores de escola e gestor) há ainda uma segunda distinção a ser feita: o gestor é nomeado pelo prefeito e os diretores de escola são concursados⁵⁵.

Em linhas gerais, o concurso público, como já dito por Paro, faz com que, no exercício cotidiano de suas funções, o diretor de escola não se comprometa efetivamente com a comunidade e a nomeação ocasione a necessidade de agir em nome daquele governo que o nomeou. Mesmo que o diretor de escola não tenha um compromisso com um partido político, ele tende a seguir as determinações legais, de maneira a não criar problemas para si mesmo. Ele pode não se empenhar tanto, mas cumprirá suas funções.

⁵⁵ Na ausência ou impedimento legal do diretor concursado, há a eleição de um substituto. No caso do CEU Santa Terezinha os diretores de escola das três unidades são concursados.

Os diretores de escola do CEU Santa Terezinha, que são concursados, têm um discurso de compromisso com o CG, mas não há o empenho para participar do Conselho Gestor. Eles comparecem à reunião do Conselho Gestor, desde que não haja qualquer obstáculo. Também não demonstram grande empenho em colocar na pauta propostas que possam interessar suas unidades escolares. Há, aparentemente, uma situação de acomodação.

Segundo Ulisses, diretor da EMEI,

No caso do Colegiado, eu acho interessante e importante a participação. Do Conselho Gestor, eu sou membro porque a estrutura determina que os diretores das unidades sejam membros e participem desse Conselho, mas [...] é difícil eu participar das reuniões, a gente é membro, mas acaba participando muito pouco, é como se fosse apenas um cargo honorário, mas que você não tivesse uma participação efetiva.

O Decreto 50.738, de 15/07/2009, determina que, na ausência do diretor, alguém da equipe gestora pode ser indicado para representá-lo. Entretanto, ninguém é indicado pela EMEI. De acordo com Ulisses,

O problema é que quando as reuniões são à noite, o funcionamento da EMEI é até as 19h00, e aí também fica difícil arrumar alguém. E quando é durante o dia, também. O que acontece, é que, às vezes, as discussões, elas tomam um rumo que, em determinado momento tem que ter uma votação, uma decisão, e essa pessoa fica meio sem saber o que fazer. Não sabe se ela pode votar, se não pode, se a direção concorda com isso, se não concorda. Então é complicado. Nós já assistimos reuniões que foram enviados representantes e o representante ficava nessa situação: “Eu não posso decidir pela unidade, eu não sei...” Então era só um ouvinte, então, por ouvinte, você pode simplesmente consultar ali a ata e saber mais ou menos o que aconteceu.

Há uma prática, que se depreende dessa observação, de enviar qualquer funcionário para representar a escola. Contudo, a legislação define que seja alguém da equipe gestora, o que não parece ser observado pelos diretores de escola.

O Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer também observa ser um problema o envio de representantes, justamente por não ser alguém da equipe gestora. Segundo Paulo,

a participação das unidades era pouquíssima. Mandava representante, então assim, um representante do CEI. Mas não era um diretor do CEI, não era um CP⁵⁶ do CEI, não era... Era uma pessoa, ou um ATE⁵⁷, era uma pessoa que ‘tava ali, mas ela não sabia o problema mesmo, porque quem sabe o problema é o diretor, o CP, alguém que ‘tava vivendo aquilo e foi uma dificuldade.

De forma geral, pode-se dizer que a representação das unidades escolares no Conselho Gestor do CEU Santa Terezinha é precária.

Entre os gestores nomeados também há a diferença de postura proveniente do perfil defendido pelos partidos políticos no governo. A diferença do perfil de gestão de uma administração já foi mencionada anteriormente quando tratamos da forma de exercício de lideranças. Contudo, ela precisa ser retomada na discussão sobre representação para que outros aspectos possam ser debatidos.

Conforme dito anteriormente, Francisco mencionou o perfil técnico dos gestores nomeados na gestão Serra/Kassab. Isso tornou difícil o acesso ao cargo de gestor de CEU para os professores, e nesse sentido houve o favorecimento de supervisores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos na escolha para a nomeação.

Essa forma de escolha, baseada no que Francisco denominou “perfil técnico”, encobre parcialmente seu caráter político. Obviamente, se há a nomeação, está explícito se tratar de um cargo destinado a implantar os projetos de um governo. Mas o conceito de perfil técnico trata de enevoar o caráter político. Dessa forma, por exemplo, a contestação, a defesa dos interesses da comunidade, a atuação nos movimentos sociais não são elementos que fazem parte do perfil técnico, mas o

⁵⁶ Coordenador Pedagógico.

⁵⁷ Auxiliar Técnico Educacional.

conhecimento dos trâmites documentais na rede, da legislação existente, bem como a eficiência no exercício de suas funções (de acordo com as expectativas dos superiores na hierarquia) são elementos priorizados.

Quando a escolha priorizou critérios de vinculação política com os partidos no governo, como ocorreu após a eleição do Partido dos Trabalhadores, o gestor nomeado apresentou outro tipo de perfil.

Observar a trajetória profissional dos gestores do CEU Santa Terezinha é bastante esclarecedor, pois as diferenças explicitam a discussão sobre essa relação entre o aparentemente técnico e o explicitamente político.

A gestora no governo Kassab, Marina, trabalhou como professora na rede municipal e na rede particular. É atualmente Coordenadora Pedagógica na rede municipal, mas já exerceu a função de supervisora escolar. No período de implementação do CEU foi supervisora do CEU Santa Terezinha, o que ocasionou o estabelecimento de vínculos com as pessoas daquela comunidade. Fez Pedagogia com especialização em supervisão, administração escolar e educação infantil e pós-graduação em Psicopedagogia e em Gestão Pública.

Francisco, nomeado em 2013 pelo prefeito Fernando Haddad (2013 – , Partido dos Trabalhadores – PT), foi metalúrgico, fez parte do sindicato da categoria, atuando voluntariamente na formação sindical nos anos de 1980, nas comissões de fábrica e na formação de cipeiros. Na década de 1990, graduou-se em Geografia, posteriormente em Pedagogia. Ao final da década, começou a lecionar. Trabalhou em um programa educacional ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Atuou no SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SP), é membro do Partido dos Trabalhadores, do qual faz parte desde sua fundação. É vinculado a vários grupos que discutem política em educação na região do CEU Santa Terezinha.

O perfil dos candidatos escolhidos demonstra a diferença de proposta política para a gestão de um CEU, expressa a diferença de concepção de gestão

existente e tem como contrapartida o tipo de relação estabelecida com a comunidade.

Marina, mesmo considerando a boa relação com os membros da comunidade, o respeito aos seus interesses, a seriedade na condução do trabalho de sua equipe e do zelo com o equipamento, agia de maneira a conter os conflitos dentro do CEU e a manter o controle sobre os encaminhamentos realizados. Francisco, apesar de ser início de seu mandato, ao contrário, pareceu contar com o apoio da comunidade para a condução dos problemas no campo político, de forma a atender prioritariamente os interesses da comunidade.

Ambos os gestores têm clareza de que devem agir para a implantação dos programas e projetos propostos pelo governo que os nomeou e de que no Conselho Gestor representam a administração. São, portanto, prepostos do Estado. Entretanto, as concepções políticas diversas têm consequências diretas para a gestão, aproximando-os mais ou menos dos princípios democráticos.

Está claro que, em havendo conflito de interesses entre o Estado e a comunidade, o gestor deverá defender a posição do governo que o nomeou, sob a penalidade de ser destituído do cargo. Entretanto, como demonstram os dados da pesquisa de campo, o espaço para atuação da comunidade pode ser bastante ampliado dependendo da concepção de gestão que norteia a ação de um governo.

O Decreto 50.738 ainda determina a escolha de dois membros dos núcleos. Não explicita como deve ser realizada tal escolha. No CEU Santa Terezinha, segundo Paulo, representante do NEL,

o gestor escolhe alguns [membros dos núcleos] para participar do Conselho Gestor como representante da Gestão. Porque o nosso horário dentro da gestão, ele não é fixo. Então, tem dia que o Conselho Gestor é à noite, então quem 'tá de coordenador de núcleo vai lá e representa. [...] No estatuto lá, tinha um fixo, e eu era um fixo, mas se eu não 'tava, outra Coordenadora me representava. Então ficava de suplente.

Os demais membros foram eleitos, com exceção dos representantes dos equipamentos sociais do entorno, pois não houve candidatos para esse

segmento. A participação discente foi praticamente insignificante, assim como a participação dos funcionários praticamente se restringiu à de Rute. A participação sistemática é a dos membros adultos da comunidade.

Esses membros atuam politicamente fora do CEU Santa Terezinha, como já foi mencionado anteriormente. Participam não somente das associações de moradores de bairro, como de conselhos da área da saúde, dos conselhos escolares, atuam junto a vereadores de diferentes partidos, nos movimentos sociais na luta por moradia, por condições de trabalho, entre outros. São pessoas que conhecem os problemas e as demandas da comunidade.

É preciso ainda considerar que, se os alunos não participaram efetivamente das reuniões, os dois estudantes entrevistados mostraram ter clareza sobre o funcionamento do Conselho Gestor. Quando decidiram fazer uma horta no CEU, porque era promessa de campanha do Grêmio Estudantil, do qual são presidente e vice-presidente, compareceram à reunião, solicitaram colocar o tema em pauta e explicaram o projeto aos adultos.

Os alunos entrevistados, Eliane e Gustavo, talvez tenham muita desenvoltura para atuar nas diversas instâncias porque são filhos do Sr. Bernardo. Segundo Eliane,

A gente tem também... Vamos dizer, uma 'pequena grande' influência do meu pai... Que ele sempre participou de tudo e a gente, no meio da vida... Ah! Vamos participar também! E aí a gente começou a participar do Conselho de Escola, do Conselho Gestor...

Por outro lado, mesmo não sendo frequentes no Conselho Gestor, talvez a participação no Conselho de Escola e no Grêmio Estudantil tenham proporcionado a experiência necessária para saber onde tratar as questões e como apresentá-las aos adultos, de maneira a ter apoio para o desenvolvimento das ações que desejam realizar.

Dentro do Conselho Gestor existem duas Comissões em funcionamento: a Comissão de Esportes e a Comissão do Idoso. Elas agregam outras pessoas da comunidade e não funcionam apenas com os membros do Conselho Gestor.

No início da pesquisa de campo, havia três comissões em funcionamento: a Comissão de Comunicação, a Comissão do Idoso e a Comissão de Esportes. Como as reuniões da Comissão de Comunicação não ocorreram, ela foi formalmente encerrada na reunião do Conselho Gestor de março de 2012.

A Comissão do Idoso, liderada por Dona Helena, ficou sem se reunir durante o período em que ela esteve doente no segundo semestre de 2012. As reuniões estavam previstas para ocorrer aos sábados, às 10h. Os componentes dessa comissão, ligados ao Grupo Conviver, formado pelas pessoas da Terceira Idade que frequentam o CEU Santa Terezinha, entretanto, mantiveram todas as demais atividades do grupo, inclusive o Baile da Melhor Idade, que ocorreu periodicamente.

A Comissão de Esportes reunia-se mensalmente, na segunda terça-feira do mês, às 19h. Na reunião de 14/08/2013, a discussão entre os membros da Comissão com os do CG, explicitou algo sobre o seu funcionamento no CEU Santa Terezinha:

Marina: Porque a Comissão de Esportes... Cada dia está se perdendo. Precisa ter dois representantes de cada modalidade... Naquela época havia o Carlos... Mas ele não se inscreveu para ser do Conselho Gestor... Conversei com o pai dele, mas não vieram... [...]

César: Eu falei pra ele vir pra Comissão.

Marina: Mas para ser presidente da Comissão, tem que ser do Conselho Gestor. Então, qual é o problema? O César tem que saber. Paulo e Tiago são do NEL, acompanham a Comissão, mas não podem assumir.

Paulo: as modalidades não criaram vínculo com o César. Falta integração das modalidades com ele. Precisa vir nos jogos e se apresentar.

César, desde o princípio, atuou com o grupo do voleibol e Sr. Bernardo com o grupo do futebol de campo. Os demais grupos se ressentiam do não encaminhamento de ações que deveriam ser destinadas a eles, segundo Paulo:

Paulo: O ano passado a gente vinha no trabalho... Eu recebo a cobrança: “A gente ‘tá na Comissão e até agora não aconteceram os eventos...” O pessoal do hand⁵⁸, não teve o evento junto com o basquete e aí desanimaram.

Marina: A proposta é continuar. Tem que ter registro, tem que ter ata.

Paulo: Essa Comissão tem tudo pra dar certo. Tem o cara do basquete, do campo, do futsal, do vôlei, que tem filho... Precisa de estar mais próxima para ajudar um ao outro.

Há, portanto, uma cobrança dos representantes da administração para que não sejam privilegiadas as ações que interessam somente aos grupos do voleibol e do futebol de campo.

De acordo com o relato acima, embora tenha sido estabelecido que na Comissão de Esportes haveria ao menos dois membros de cada modalidade, isso não estava ocorrendo porque os demais representantes sentiam que não se executava aquilo que, em conjunto, haviam acordado entre eles na Comissão.

Também é evidente que os representantes da administração, ou seja, a gestora e o coordenador do NEL, nesse caso, colocaram em pauta os conflitos existentes entre os representantes da comunidade no CG e outros grupos da própria comunidade que não se sentiam representados por eles. O relato sugere que desconsiderar tais conflitos estava colocando em risco a própria existência da Comissão de Esportes, pois as pessoas estavam desistindo de participar.

De acordo com o observado na pesquisa, ser membro do CG não foi o único critério de escolha para presidir as comissões, pois todos os presidentes eram representantes da comunidade.

⁵⁸ Handebol.

As comissões, segundo o relato de César, tiveram ainda um papel bastante importante na resolução de problemas rotineiros. Segundo ele,

nós tínhamos várias comissões. Na Comissão de Esportes, o que dava pra ser filtrado, a gente filtrava ali. Não levava adiante. Tipo: o campo. Nunca chegou numa reunião de Conselho Gestor a manutenção do campo, por exemplo, porque já se resolvia na Comissão de Esportes, entendeu? Ah, o teatro: não chegava, porque já se resolvia na Comissão de Cultura. E, só quando não dava pra resolver mesmo! “Oh, tem um evento e a gente precisa resolver!” “Ah! Precisa de votação!” Se precisa de votação, vamos levar pro Conselho. [...] Quando entrava em conflito, por exemplo, o Esporte quer usar o teatro, a Cultura não libera. Aí leva-se pro Conselho.

Paulo, contudo, pensava que a participação nas comissões dependia do que se colocava em pauta:

a Comissão de Esportes, quando era a favor da comunidade, aquela sala tinha umas cinquenta pessoas. E quando você ia reclamar alguma coisa, que ‘tavam jogando, fumando no ginásio, bebendo, que era proibido, não aparecia ninguém. Então ficava um pouco complicado também, né, pra gente trabalhar.

Muitas comissões foram criadas desde que o CEU foi inaugurado. De acordo com Sr. Bernardo,

tinha as Comissões, do Conselho Gestor, tinha a Comissão do Esporte, a Comissão do Idoso, a Comissão de Preservação do Entorno, da Cultura, qual outra Comissão? Enfim, tinha várias comissões que não me vem agora em mente. E essas comissões, elas foram se desfazendo, então ficou a de Esporte. Então, a de Esporte é a Comissão que mais ficou atuante. Não! A de Inclusão, melhor dizendo.

A Comissão de Inclusão era uma das mais atuantes no CEU Santa Terezinha. Ela era liderada por Jorge, cuja deficiência física o levou a atuar intensamente a favor de políticas de inclusão. Junto dele, na Comissão de Inclusão, estavam algumas mães de alunos (com algum tipo de deficiência) das escolas do CEU

Santa Terezinha. Depois, Jorge aposentou-se por invalidez e não teve mais condições de ir ao CEU. Sem a sua presença, as demais pessoas não quiseram assumir a liderança da Comissão.

Outras comissões também foram se dissipando. De acordo com César:

Eu acho que muita gente desistiu por causa disso. Eu mesmo, teve uma época que eu abri mão da Comissão de Esportes porque na Comissão a gente votava alguma coisa, concordava na reunião e depois, chegava, e fazia completamente diferente. Aí quando a gente chegava e falava: “Mas não foi isso que a gente decidiu”. “Ah, mas o pessoal decidiu fazer desse jeito.” O pessoal: gestão, coordenação. Aí não tinha nexos. Por que ter comissão, entendeu? Pra que ter uma pauta, a gente votar nessa pauta e depois ser feito do jeito que eles queriam, entendeu? Aí eu acabei abandonando, foi a época que o Bernardo assumiu...

De acordo com Marina, quando iniciou como gestora no CEU Santa Terezinha, ela entrou em contato com as lideranças, na tentativa de convencê-las a retornar ao CEU. No início da pesquisa de campo, de fato, ela ainda tentava entrar em contato com outras pessoas que tinham deixado de frequentar as comissões e o Conselho Gestor. Algumas conversas informais com as pessoas sobre esse assunto ocorreram nas dependências do CEU e foram observadas durante a pesquisa de campo. Essas ações também foram comentadas por outras pessoas em conversas com a pesquisadora nos momentos que antecederiam ou sucediam as reuniões. Algumas dessas lideranças se recusaram a retornar.

Posteriormente, com a troca de gestor, Francisco também demonstrou interesse em contatar outras lideranças, contudo, com o encerramento da pesquisa de campo, não foi possível acompanhar esse movimento da nova gestão.

Pode-se dizer que a saída de algumas dessas pessoas resultou na extinção da Comissão que liderava, como ocorreu com a Comissão de Inclusão e a saída de outras, como a de um senhor que presidiu a Comissão de Esportes, implicou apenas na troca de liderança. Aparentemente, sempre houve o envolvimento de maior número de líderes na Comissão de Esportes.

A comunicação parece ser problemática no CEU Santa Terezinha, pois quem não participa do Conselho Gestor dificilmente sabe o que foi discutido ou o que foi decidido nas reuniões, mesmo entre os funcionários.

Esse problema de comunicação foi notado continuamente na pesquisa de campo, pois normalmente os seguranças desconheciam que haveria reunião, bem como os funcionários da gestão (com exceção dos coordenadores de núcleo e a gestora). Entre os funcionários das escolas que não foram entrevistados também se notou desconhecimento sobre as questões relativas aos encaminhamentos do Conselho Gestor.

A falha na comunicação foi mencionada pelo Sr. Bernardo durante sua entrevista. Note-se que não era uma questão de pesquisa feita aos entrevistados, o que enfatiza a dimensão do problema. Para o Sr. Bernardo seria importante fazer uma reunião com as pessoas da comunidade

pra que não ficasse tão fechado só entre o Conselho e mostrar pras pessoas que a gente realmente 'tá trabalhando para a comunidade dentro do CEU. Que a gente convidasse a comunidade, um dia, levasse ao teatro e fizesse uma palestra, mostrando, prestando conta de tudo o que foi feito. Ou seja, a comunidade também, [...] se tem uma ou outra coisa, que se manifestasse, colocando os pontos que faltam. [...] Pra que a comunidade seja convidada e saiba o que ocorreu, o que aconteceu, o que foi feito e o que não foi feito. [...] É tipo uma prestação de contas com a comunidade, do Conselho com a comunidade, entendeu? E até da gestora, né, porque a gestora trabalhou muito, então, muita gente bate na pessoa sem saber, entendeu, sem saber do que se trata, sem saber a dificuldade, sem saber se foi resolvido ou não, mas a pessoa 'tá batendo, batendo. Então, acho que é bom levar isso pra comunidade.

Ele se preocupa em dar satisfação de sua atuação à comunidade, afinal é representante desse segmento.

Outro elemento fundamental para entender a não circulação das informações diz respeito à ausência dos diretores de escola e dos representantes dos funcionários no CG. Afinal, há um número considerável de servidores públicos

trabalhando nas três escolas e, embora a gestora enviasse os informes aos diretores, dificilmente as informações eram repassadas aos demais funcionários.

Mesmo no CEI, cuja funcionária esteve sempre presente nas reuniões, o conhecimento sobre o que acontecia nas reuniões do CG era vago. Isso pôde ser constatado mediante conversa com algumas trabalhadoras na secretaria antes de iniciar a entrevista com Rute.

Aparentemente, não há uma prática de diálogo entre os representantes e seus representados. Também não há um espaço para divulgação das decisões do Conselho Gestor.

Segundo André, que foi o primeiro gestor do CEU Santa Terezinha e é professor de Matemática em EJA no mesmo CEU, ele havia instituído a prática de afixar nas portarias e nos murais uma Circular Geral. Ele afirma que tal prática deixou de ser realizada quando foi exonerado do cargo. De acordo com seu relato,

a gente ouviu vez ou outra falar da reunião. A própria ideia da Circular Geral, que era o que a gente usava pra se comunicar... Eles [os demais gestores] nunca quiseram implementar. [...] As deliberações do Colegiado de Integração saíam na circular, e as do Conselho Gestor também. A Circular era pra se contrapor a essa coisa do Comunicado, que é uma coisa verticalizada. A gente tinha muito cuidado e colocava “conforme decidido no Conselho Gestor...” “É uma decisão do Colegiado...” A Cultura na rede [municipal] é a cultura de comunicado. [...] Quando precisava falar alguma coisa, vinha comunicado. E é aquela coisa que não foi discutida, mas que era pra fazer.

Embora nem sempre as pessoas leiam o que é publicado dessa forma, uma rotina de divulgação das informações é fundamental. Na ausência da Circular Geral alguma outra forma de divulgação das informações precisaria ser criada, o que foi precariamente retomado com o Jornal Mural. Entretanto, as edições iniciaram ao final de 2012 e a pessoa responsável pediu exoneração em dezembro.

Também seria importante criar espaços de discussão entre os representantes e os representados, algo que não se cogitou.

6.4.3 A autonomia no Conselho Gestor

No artigo 5º, do Decreto 50.738/09, são definidas como atribuições do Conselho Gestor:

- I - discutir e adequar, no âmbito do CEU, as diretrizes e prioridades da Secretaria Municipal de Educação e dos demais órgãos da Administração Municipal que o integram por meio de unidades e/ou equipamentos específicos, bem assim participar da elaboração de políticas públicas, naquilo que as especificidades locais exigirem;
- II - discutir, analisar e definir as diretrizes, prioridades e metas que comporão o Projeto Educacional do CEU, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- III - analisar e acompanhar os projetos dos vários equipamentos que constituem o CEU, articulando-os com o seu Projeto Educacional;
- IV - proceder à avaliação institucional do CEU em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no seu Projeto Educacional anual;
- V - definir assuntos relativos à organização e ao funcionamento dos CEUs, ao atendimento, ao acompanhamento da demanda e à utilização do espaço físico, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelos demais órgãos da Administração Municipal que o integram por meio de unidades e/ou equipamentos específicos;
- VI - fixar critérios para a cessão, uso e preservação das instalações dos CEUs, inclusive nos finais de semana, feriados e recessos escolares, respeitada a legislação em vigor;
- VII - propor alternativas para a solução de problemas de natureza pedagógica e administrativa, tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho Gestor quanto os que lhe forem encaminhados;
- VIII - decidir procedimentos relativos à integração funcional e programática com os outros equipamentos sociais públicos existentes na região;
- IX - acompanhar as atividades de orçamento e decidir procedimentos relativos à priorização de aplicação de verbas no seu âmbito de atuação;

X - desenvolver ações objetivando a prevenção da violência social e institucional.

Considerando os itens do artigo 5º, podemos observar, pelas pautas colocadas em discussão ao longo de um ano de pesquisa, que os itens cinco e seis, referentes à organização e ao funcionamento do CEU e à cessão dos espaços respectivamente, bem como o décimo item, referente à prevenção da violência, foram priorizados na discussão.

As normas e os procedimentos para o uso do teatro, do ginásio, das quadras, do campo de futebol e das piscinas geraram muitos debates com a comunidade, pois estavam no centro dos maiores conflitos existentes entre a administração e os usuários. Outro assunto tratado no CG, inclusive por solicitação do Conselho de Escola da EMEF, e que de certa forma se relaciona ao anterior, foi a segurança no CEU: a preocupação com a organização do trabalho dos seguranças da empresa terceirizada para controle do fluxo de pessoas estava atrelada a preocupações com o uso de drogas lícitas e ilícitas no CEU, com o furto de equipamentos do CEU e de veículos dos funcionários, com a segurança das crianças e adolescentes que estudam no CEU.

Sr. Bernardo, ao falar sobre a elaboração das pautas na entrevista, menciona justamente essas questões referentes aos espaços do CEU como “pontos de pauta”:

“Ah, o campo está com problema, caiu o alambrado.” Então a gente põe. Isso tem que ser ponto de pauta. Porque nós estamos precisando pra educação das crianças lá também. “Ah, a quadra ‘tá com o piso todo quebrado, ‘tá vazando.” Esse é ponto de pauta, vamos colocar na pauta. Vamos pegar mais a quadra aqui fora que não ‘tá coberta, nós vamos pegar o alambrado, vamos pegar a piscina, nós vamos pegar a pista de skate [...]. São os problemas que surgem...

As questões referentes aos itens um a quatro, concernentes ao planejamento e à avaliação do Projeto Educacional do CEU, apareceram em algumas

reuniões. Entretanto, elas foram tratadas, na maioria das vezes, como informes e não como elementos para debate e decisão.

No ano de 2012, quando foram realizados os primeiros contatos com a gestora Marina, o Projeto Educacional de 2012 havia sido homologado pelo Diretor Regional. O documento foi entregue à supervisão no início de julho, aparentemente sem a aprovação no Conselho Gestor, pois não há registro nas atas e nem referência a isso no próprio documento.

Contudo, a leitura das atas do Conselho Gestor revelou que em fevereiro de 2012, a proposta de trabalho da gestão havia sido colocada para apreciação dos membros: “espetáculos teatrais, CEU é Show, shows musicais, Vocacional, PIÁ, Exposição, Guri, Telecentro, Oficinas, Ampliar, Ciclo Cidadão, show de talentos, Reviva Som, tablet e notebook, clínica de atletismo, obesidade, Projeto Conviver Kids, Contraturno” (ATA DO CONSELHO GESTOR, 13/02/2013). Como o formato da ata é o da síntese, não há indicações de discussões, conflitos ou questionamentos no grupo referente a esse plano de trabalho.

É preciso ressaltar, no entanto, que os projetos apresentados acima foram, em sua maioria, planejados ou escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação, por contratação direta ou por parceria com a Secretaria Municipal de Cultura (como os espetáculos e os shows, os projetos Vocacional e PIA de SMC), com a Secretaria Municipal de Serviços (telecentro), com o Governo do Estado de São Paulo (Projeto Guri Santa Marcelina), ou com Organizações Não Governamentais, contratadas para oferecimento de oficinas no CEU. Alguns projetos foram desenvolvidos no CEU pelos especialistas do NEL, eventualmente com o apoio do NAC, como os de atletismo, de obesidade e o destinado ao grupo Conviver, ou ainda o Programa Ampliar (destinado exclusivamente aos alunos da EMEF para ampliação do tempo de permanência, inclusive para os alunos das escolas municipais do entorno).

O papel dos coordenadores dos núcleos em relação a essas atividades era principalmente a fiscalização e a organização do tempo e do espaço para que

ocorressem sem problemas. Para eles, apresentá-las no CG tinha o caráter de divulgação à comunidade, para que o público alvo estivesse presente.

Portanto, a forma de inseri-las na pauta e de apresentá-las para a comunidade não comportava a discussão dos conselheiros, pois os projetos deveriam ser implementados. Como a maior parte das atividades sob a coordenação da gestão do CEU Santa Terezinha apareceu como informe na pauta do Conselho Gestor, algumas vezes a comunidade expressava sua insatisfação durante as reuniões, pois as atividades interferiam na rotina da comunidade no CEU, impedindo o uso momentâneo dos espaços.

Um evento que ocorresse no teatro, por exemplo, inviabilizava o uso do ginásio. Isso porque o ginásio foi construído acima do teatro e o barulho das pessoas em movimento e das bolas impedia o público de compreender o que estava acontecendo no palco. Portanto, em havendo um planejamento de evento para o teatro, a comunidade estava impedida de usar o ginásio, o que a desagradava muito, pois muitos eventos ocorriam aos finais de semana, quando a procura para o uso do ginásio era maior. Entretanto, essa insatisfação não estava em pauta para discussão e posterior deliberação.

Talvez a percepção desse distanciamento entre aqueles que planejam e a comunidade, ou talvez simplesmente motivada pela dificuldade enfrentada ao colocar em execução os projetos e programas de SME e receber diretamente as críticas da comunidade, explique a preocupação na fala da gestora Marina em garantir a participação de membros das instâncias superiores nas reuniões:

O Conselho Gestor precisa ser mais ampliado. Penso que, por exemplo, além da comunidade, vários segmentos que fazem parte da comunidade, teria que envolver mais as pessoas das escolas, das escolas do entorno, precisaria envolver a Secretaria de Educação no Conselho Gestor, porque ela tem que estar ouvindo e participando das decisões, a Diretoria Regional, que antigamente havia um membro que fazia parte, hoje não existe mais, não é mais obrigatório... Mas o Conselho gestor precisa estar articulado com todos os segmentos da comunidade.

Por outro lado, a dimensão do CEU e das questões existentes no cotidiano, segundo Marina, tornariam necessário que outras instituições de fato estivessem presentes no CG:

Que se integre com as outras áreas... Com a saúde... Temos várias unidades de saúde no bairro, as entidades, as lideranças sindicais... Temos muitos representantes, muitos segmentos... Então precisa integrar... O pessoal do Conselho Tutelar, do Fórum da Criança e do Adolescente... Eu acho que precisa integrar. A Polícia Militar, a GCM. Todo esse pessoal tem que fazer parte do Conselho Gestor. O CEU não é isolado naquele bairro, naquela rua. A escola, ela às vezes é mais fechada. O CEU não, ele é mais amplo, então eu penso que precisa envolver mais segmentos.

De acordo com Lídia, ao comentar as pautas do Conselho Gestor:

Eu posso falar mais da gestão anterior, porque a atual ainda 'tá iniciando, a gente ainda 'tá esperando que aconteçam algumas coisas. A gente via na pauta bastante o que vinha de cima, né, que já estava organizado por SME e é posto ao CEU e, dentro disso, as reuniões eram planejadas visando essa organização das atividades culturais, das esportivas, dos eventos, enfim, que vinham de fora. Fora isso, a gente tinha uma preocupação grande da Marina de fazer... Ela tem essa coisa de publicitar as ações, eu acho, então, tudo que acontecia, de divulgar, né. Até pra gente pensar junto nas organizações de espaço [...].

Os projetos desenvolvidos pelo NEL também não foram discutidos no Conselho Gestor. De acordo com Paulo, os projetos foram elaborados a partir dos interesses e habilidades dos especialistas, bem como a partir da observação dos cadastros de demanda. Segundo ele:

Então eu sentei todos, olhei a grade de todo mundo, dividi ginásio, espaço fama, sala de ginástica por igual [entre os especialistas]. Eu dei uma olhada o que que a comunidade precisava, o que que a comunidade tinha de demanda, pegava aquele professor que tinha... Sabe, aquela facilidade, por exemplo, de natação. "Então, você vai pegar pra mim duas horas de natação semanal porque eu tenho a demanda, a demanda 'tá aqui". "Ah, quantos alunos a gente vai colocar na piscina?" E a gente determinava quantos alunos a gente ia colocar na piscina. E foi indo. A gente foi

criando uma cultura que o próprio professor falava assim: “Olha, dá pra gente colocar mais cinco na minha turma.” “Ah, dá pra trabalhar em dupla?” Dá, vamos juntar duas pessoas e trabalhar em dupla. Que nem ginástica artística, Grupo Conviver, a gente tem quarenta, quarenta e cinco alunos por turma.

Ainda segundo Paulo, outro critério usado para o planejamento das atividades do NEL foi observar os problemas de saúde da população usuária do CEU, como o de obesidade, ou a partir da escuta dos usuários como as ações destinadas ao grupo Conviver.

O Grupo Conviver, eles fazem tudo. Eles não têm, assim: vôlei... Eles fazem tudo. [...] Eu ficava com os professores das turmas e planejava aula. Então, a semana que vem, a gente vai dar vôlei adaptado pra esse pessoal do Conviver. Isso na terça-feira, na quinta-feira, a gente vai passar um filme sobre nutrição pra eles. Na outra terça, a gente vai levá-los pra biblioteca pra escutar a contação de histórias. Na outra, vamos levar pra piscina. Então era tudo planejado, a longo prazo. [...] Tudo baseado... Quando eu cheguei, eu escutava muito: “Ah, a gente queria usar o ginásio”, “eu queria ir na biblioteca, mas eu não sei ler”, “ah, eu queria tanto usar aquela piscina”, então, sabe, assim, a gente foi juntando.

As discussões observadas no CG, portanto, relacionavam-se ao desenvolvimento de atividades em que havia espaço para intervenção, ou seja, as atividades desenvolvidas em conjunto com a comunidade: as festas, o calendário de atividades e o Seminário de Inclusão, bem como os projetos propostos e desenvolvidos pelas Comissões como o Baile da Melhor Idade.

Atividades gestadas com as unidades escolares, como a Reunião Pedagógica Unificada (RPU), também não foram alvo de discussão no CG, mas no Colegiado de Integração. A RPU foi tratada no CG como informe.

Algumas ações, como os eventos de entidades do bairro, foram apresentadas aos conselheiros para serem avaliadas e autorizadas ou negadas.

Não houve no Conselho Gestor, durante o período da pesquisa, discussões sobre prioridades e metas; igualmente não ocorreram o acompanhamento e a avaliação dos projetos dos equipamentos sociais que constituem o CEU, sequer se discutiu a interlocução entre eles. A avaliação institucional também não foi realizada pelos membros do CG. O mesmo se pode dizer a propósito da discussão sobre os procedimentos referentes às ações integradas com outros equipamentos públicos da região. Tal discussão talvez tivesse sido fundamental, considerando-se que havia ações conjuntas com a Unidade Básica de Saúde local, a qual dava suporte ao trabalho sobre obesidade desenvolvido pelo NEL.⁵⁹

Foram avaliadas no Conselho Gestor apenas as atividades desenvolvidas que envolveram grande público no CEU, principalmente as festas e os eventos.

As discussões sobre orçamento e priorização de verbas não ocorreram, uma vez que a única verba disponível para a gestão do CEU era o Adiantamento Bancário, verba destinada exclusivamente a reparos emergenciais. O valor de três mil reais recebido mensalmente, excluídos os meses de janeiro e dezembro, mal dava para resolver os problemas de hidráulica (entupimentos, problemas na bomba da caixa d'água, na boia etc.) e elétrica (troca de lâmpadas, reatores, interruptores, troca de fiação principalmente na área externa). Dessa forma, outros problemas, como o conserto dos alambrados da quadra e do campo de futebol, precisavam da intervenção da DRE ou de Edif, ou ainda do auxílio financeiro das unidades escolares.

No entanto, a prestação de contas do uso da referida verba era feita tanto por Marina quanto por Francisco no CG. Na reunião de julho de 2013, quando Francisco apresentou os gastos realizados, havia no resumo entregue a todos os presentes uma proposta de uso da verba para agosto. Ele sugeriu iniciar a discussão

⁵⁹ A ação, coordenada no CEU pelo NEL, visava discutir com a população os problemas relacionados à obesidade e propunha ações para melhoria da qualidade de vida, incluindo mudanças de hábitos alimentares e atividades físicas. A parceria com a UBS foi encerrada antes do início da pesquisa, pois o novo diretor da UBS considerava que o CEU estava fora da região de abrangência da UBS.

sobre a priorização de gastos, mas diante da ausência dos membros da comunidade, isso não ocorreu.

É importante dizer que, embora existisse juridicamente a Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU Santa Terezinha (APMSUAC), não havia qualquer contribuição voluntária até o momento final da pesquisa. Além disso, diferentemente das escolas da prefeitura do município de São Paulo, não havia verba pública destinada à compra de materiais atinentes ao desenvolvimento de projetos através da Associação.

Embora não se tenha discutido a priorização da verba, os encaminhamentos para solução dos problemas nos equipamentos ou nos mobiliários foram constantemente tratados no CG.

As decisões do Colegiado de Integração foram tratadas igualmente como informes no Conselho Gestor. A legislação promulgada no período da pesquisa sobre o CEU também foram informadas aos conselheiros.

É preciso considerar que, com as equipes de trabalho reduzidas para implementar ações elaboradas localmente (com exceção dos especialistas em Educação Física e dos bibliotecários) e sem verba, a autonomia possível para o desenvolvimento de um projeto educacional é mínima.

Além disso, ao tratar as questões centrais referentes ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades dos núcleos e dos demais equipamentos sociais como informes, houve uma diminuição da relevância das deliberações possíveis no Conselho Gestor. Isso, de certa forma, enfatizou a verticalidade do fluxo decisório existente em SME, de forma a garantir, sem muitos questionamentos, a implementação dos projetos e programas.

De acordo com César, no Conselho Gestor, “a gente começava a falar, e, breava, entendeu? No final ficava: ‘isso tem que ser assim, isso veio da Secretaria e vai ter que ser assim’. E não tinha diálogo e a gente parava aí.”

6.4.4 Considerações sobre o Conselho Gestor do CEU

Como o afirma Bobbio (2009), os conselhos nos espaços sociais foram instituídos com o objetivo de modificar as relações de poder em organizações burocráticas. A presença dos conselhos deveria representar um contraponto à lógica do poder descendente típico das burocracias, em que as decisões são tomadas por aqueles que estão no comando e a execução fica a cargo dos subordinados. Entretanto, os dados da pesquisa de campo indicam não haver modificação nessa lógica de poder, pois as decisões fundamentais sobre o Projeto Educacional do CEU foram e estão centralizadas na Secretaria Municipal de Educação.

Alguns fatores mantêm as decisões nos órgãos centrais: o desenvolvimento de projetos através de contratação de organizações não governamentais; a ausência de verbas destinadas à gestão do CEU; a inexistência de trabalhadores fixos nos núcleos, com exceção do NEL e da biblioteca. Outro fator importante é que os cargos dos núcleos são de livre provimento (com exceção dos especialistas em Educação Física e da biblioteca), ou seja, a partir de 2005 até 2013, foram escolhidos no âmbito de SME e nomeados para implantar no CEU a política pública elaborada no âmbito dessa secretaria.

Duas questões são ainda mencionadas por Motta (1986) relacionadas às propostas de participação em organizações burocráticas: a justificativa de que a burocracia deve servir ao fim público e a importância da comunidade exercer o controle sobre ela. Para o autor, as burocracias são fenômenos centrais no capitalismo e a presença da comunidade serve à obtenção do consenso e à cooptação, não alterando a relação de poder nas organizações burocráticas e mantendo a aparência da representatividade.

Sobre isso, os dados da pesquisa indicam que a presença da comunidade serviu para exigir providências diante de situações que consideravam equivocadas e também para a garantia de acesso aos espaços e bens culturais que julgavam mais relevantes. Embora a representatividade não tenha alterado questões

centrais do Projeto Educacional, não se pode dizer que não aconteceram ganhos para a comunidade decorrentes de sua participação.

Além disso, alguns membros da comunidade percebiam o limite de suas ações e atuavam de acordo com o que avaliavam ser possível em dado momento. Portanto, é preciso relativizar a afirmação de Motta sobre a obtenção do consenso.

A participação dos membros pode ser compreendida como uma participação funcional, nos termos propostos por Lima (1992), que a define como uma participação centrada na execução de decisões tomadas nos âmbitos superiores da hierarquia. De fato, as decisões do Conselho Gestor centraram-se no âmbito da execução. Embora os conselheiros estivessem mobilizados para a ação, conhecessem seus direitos e deveres, não se pode dizer, ainda de acordo com Lima, que havia uma participação ativa no Conselho Gestor do CEU Santa Terezinha, pois a ação estava bastante atrelada à proteção dos interesses dos usuários do campo de futebol e do ginásio de esportes e aos grupos da terceira idade. Ações mais ampliadas na defesa de direitos, por exemplo, poderiam estar vinculadas à Comissão de inclusão, porém ela se desfez antes do período da pesquisa.

Há que se dizer ainda que mesmo em relação às decisões sobre a execução há controvérsias entre os membros do CG, pois existia a percepção de que nem tudo do que era deliberado se colocava em prática. Aparentemente, mesmo essas deliberações eram esvaziadas por representantes da instituição que eventualmente não agiam de acordo com o que havia sido decidido coletivamente.

Considerando a presença de membros nomeados pela administração, percebe-se como tendência, de acordo com os conceitos propostos por Lima (1992), que a orientação à participação dessas pessoas tendeu a ser convergente aos objetivos governamentais. Eventualmente, situações de conflito resultaram da atuação da comunidade em divergência ao instituído, havendo contestação (como no caso do campo), boicote (mediante a ausência a certas reuniões) ou ainda através de propostas protelatórias (como no enfrentamento dos problemas de segurança).

Aparentemente a presença da comunidade não interferiu nas questões centrais do Projeto Educacional do CEU também porque não eram assuntos de interesse para os membros presentes, pois as cobranças dos conselheiros evidenciaram ao longo da pesquisa uma preocupação maior com as questões do acesso aos bens culturais e aos espaços esportivos, principalmente pelo uso livre.

A percepção entre eles dos limites e entraves administrativos aos processos decisórios, segundo alguns relatos, resultou no afastamento de algumas antigas lideranças do bairro, o que indicaria ainda a existência da não participação voluntária, nos termos de Lima (1992), ocasionada pela própria organização burocrática. Para Lima, a não participação pode ser estratégica (para o indivíduo ou para o grupo) ou aproximar-se da participação passiva, que é marcada pelo desinteresse ou pelo alheamento. Nesse caso, os entraves administrativos resultaram na transformação de pessoas antes ativas politicamente no CEU em pessoas alheias à gestão do CEU.

Os dados sugerem, portanto, que a organização burocrática, tal qual instituída no CEU, não somente esvazia o que pode ser decidido no CG, como também promove a desqualificação das decisões sobre a execução.

Entretanto, mesmo com esse esvaziamento e essa desqualificação, as discussões e deliberações acerca de questões relacionadas à organização, ao funcionamento, ao acesso da população aos espaços e aos programas e projetos desenvolvidos no CEU são discussões bastante relevantes. Afinal, é a execução que garante a efetividade de qualquer política pública.

6.5 A gestão no CEU Santa Terezinha: o Colegiado de Integração

As reuniões do Colegiado de integração (CI) ocorreram mensalmente, com exceção dos meses de dezembro e de janeiro.

As pautas do Colegiado trataram de questões similares às do Conselho Gestor, ou seja, trataram de questões de planejamento, manutenção e conservação

de espaços e mobiliários, regras para uso e cessão dos espaços, avaliação, segurança e informes.

As datas comuns no calendário de atividades das unidades e da gestão, o Seminário de Inclusão, a Reunião Pedagógica Unificada, o Jornal Mural, a Festa Junina e o Aniversário do CEU, o Projeto Horta do Grêmio Estudantil foram assuntos para planejamento presentes na pauta do Colegiado de Integração.

Muito tempo foi dispendido no Colegiado de Integração para tratar das questões de manutenção e conservação dos prédios e equipamentos, por vários motivos: a) na medida em que a verba disponível para a gestão do CEU é menor do que a destinada às unidades escolares, pois elas contam com outras verbas além do Adiantamento Bancário, a possibilidade de dividir a tarefa de conservação dos espaços no CEU é algo importante para a gestão; b) outra questão central: o gestor é responsável pelo acompanhamento do trabalho das empresas terceirizadas no CEU, contudo, a organização da atuação das funcionárias das empresas terceirizadas é, de certa forma, compartilhada com os diretores das unidades escolares. O trabalho de limpeza no CEI certamente segue uma rotina diversa do efetuado na EMEI ou na EMEF, decorrência tanto do atendimento a crianças de faixas etárias diversas, como da própria organização das rotinas em cada unidade escolar; c) qualquer reforma contratada pela DRE ou por SME afeta o cotidiano de todas as unidades e os encaminhamentos para obras de maior parte dependem de encaminhamentos realizados pela gestão.

O uso dos espaços também esteve constantemente em pauta: por conta de organização de eventos ou de atividades rotineiras; devido a regras que não são seguidas por certos grupos ou ainda por não responderem mais às necessidades da instituição ou dos grupos.

A questão da segurança igualmente foi bastante discutida no Colegiado de Integração: o fluxo de pessoas, os furtos, a presença das drogas lícitas e ilícitas no CEU, a entrada e a saída dos alunos e dos funcionários foram temas de várias reuniões.

Os informes eram em grande parte divulgação de atividades orientadas pelos núcleos da gestão, de eventos promovidos por SME, mas também se noticiava algumas determinações do Conselho Gestor. Também se informava sobre os procedimentos adotados pela gestão e que tinham sido definidos anteriormente pelo Colegiado de Integração, como o encaminhamento de solicitações à DRE ou ainda um posicionamento frente às empresas terceirizadas.

As pautas eram invariavelmente elaboradas pela gestora em 2012.

Segundo Marina:

No Colegiado de Integração cansei de pedir: “gente, manda um ponto de pauta. O que está precisando?”. Não vinha... Aí a gente não pode ir com a pauta fechada, você tem que na hora da reunião: “Olha, esses são os pontos de pauta que a gente na gestão pensou. Vocês querem acrescentar algo?” Na maioria das vezes não acrescentava nada ou vinha alguma reclamação, que também precisava ser trabalhada.

Segundo Paulo,

na época, a gestora era a Marina. Ela chegava em cada núcleo e falava se tinha alguma pauta pra colocar de cada núcleo. De esporte, da cultura, da educação. Pedia também para os amigos diretores, tanto de CEI, EMEI e EMEF. E colocava, até a terceirizada colocava. Então, a gente montava a pauta desse jeito.

Ou seja, havia a colaboração da equipe da gestão para montar a pauta, mas as equipes das escolas pouco encaminhavam assuntos para serem discutidos no CI.

De acordo com Samanta, Assistente de Diretor de Escola da EMEF do CEU, “na verdade a pauta é levantada pela gestão do CEU e complementada pelos integrantes do Colegiado, mediante a necessidade de cada equipamento ou unidade. A gente sempre teve espaço para opinar, para colocar um assunto ou problema.”

Lídia, diretora do CEI, comenta que “a pauta já vem pronta, mas a gente ‘tá sempre aberto pra incluir, quando necessário. E a gente percebe uma boa vontade em discutir as questões, mesmo. Pelo menos é o que eu percebo. Pra resolver e tornar bom pra todo mundo, fazer o melhor possível.”

Embora a gestora se incomodasse com o fato das pessoas quase nunca opinarem sobre a pauta, os demais integrantes concordam, portanto, de que não havia restrição, nem cerceamento do grupo quanto ao colocar em pauta os assuntos solicitados pelos demais membros.

De fato, na maioria das vezes não se incluía nada na pauta, mas sempre que solicitado isso ocorreu: na reunião de 24/10/2012, a EMEF apresentou os alunos recém-eleitos do Grêmio Estudantil, que discutiram com os membros do CI a possibilidade de implementar o Projeto Horta no CEU; na reunião de 14/08/2013, por solicitação da AD Samanta da EMEF, incluíram-se o uso do teatro para passar filmes aos alunos, a manutenção da caixa d’água e a orientação à passagem de pedestres na rua de lazer. Nas demais reuniões, apesar de solicitado pelos gestores no início da reunião, não houve nenhuma ampliação da pauta.

Constatou-se, como prática do CEU Santa Terezinha, o envio pelo correio eletrônico das convocações aos membros com as respectivas pautas das reuniões do CI. Antes do início das reuniões, os gestores ainda telefonavam aos membros para lembrá-los da reunião.

As datas das reuniões foram decididas em comum acordo pelos membros do CI, ocorrendo às vezes à tarde e outras, de manhã. Isso acontecia para não privilegiar alguns membros das equipes da direção das escolas em detrimento de outros.

6.5.1 A participação no Colegiado de Integração

O Colegiado de Integração é composto pelo gestor, pelos coordenadores dos núcleos, pelos diretores de CEI, EMEI e EMEF e pelos coordenadores do telecentro e da Biblioteca.

As reuniões aconteciam mensalmente em horários alternados, às quartas-feiras, para contemplar os horários diversos das equipes das escolas e da gestão. Por isso, havia uma espécie de revezamento entre as pessoas de cada equipe.

Para representar a gestão no Colegiado de Integração (CI) iam normalmente, além do gestor, três representantes dos núcleos, não necessariamente os respectivos coordenadores, pois os dias e os horários de trabalho para atender os finais de semana e o período noturno dificultavam a presença simultânea dos três coordenadores. Durante o primeiro semestre de 2013, com a exoneração de integrantes dos núcleos de educação, cultura e esportes, a presença de seus representantes ficou obviamente prejudicada. Em junho a situação foi regularizada.

A participação dos membros das unidades escolares no Colegiado de Integração dependia do turno de trabalho. Era complicado, por exemplo, para um membro que entrasse às 7h00 participar de uma reunião às 14h00, porque iria embora antes de seu término. Aquele que entrava às 10h30, também não conseguiria chegar para o início da reunião. Por isso, havia um revezamento entre diretores e assistentes de diretor de escola (AD). No caso de CEI, por não haver ainda a função de AD em 2012, o revezamento era realizado com a coordenadora pedagógica.

No segundo semestre de 2012, o diretor de escola da EMEF se licenciou e, ao final do ano, se removeu. Por isso, a AD Samanta foi à maioria das reuniões em 2012 e, no ano seguinte, quando Cíntia se tornou a nova diretora, dividiu com ela a tarefa. Eventualmente, ainda participou de algumas reuniões o coordenador pedagógico Ademir. A diretora Lídia do CEI saiu de licença médica em decorrência de acidente de trabalho e, por algum tempo, foi substituída por Nara.

Depois, ela revezava com a coordenadora pedagógica Ariane. Revezaram-se Ulisses (diretor) e Alda (AD) para representar a EMEI.

Eventualmente o coordenador do telecentro comparecia. Um representante da biblioteca sempre esteve presente, o que era facilitado porque as reuniões aconteciam justamente na biblioteca.

De acordo com Ulisses, essa alternância entre os membros de cada unidade nas reuniões estava também relacionada ao desinteresse dos pares:

Depois de algum tempo alguns pares que participavam do Colegiado de Integração pararam de ir, né, ou iam assim esporadicamente, porque eram reuniões cansativas, desgastantes, e que no final não resolvia, não chegava... Ficava pra próxima, na próxima a gente vai decidir. [...] A pauta era muito extensa, [...] as reuniões duravam três, quatro horas... Muito cansativas. No final você falava assim: ficou fechado o quê? Não ficou fechado nada, porque falta informação disso, falta participar fulano de tal, que não veio, falta consultar a legislação e ficava um negócio muito em aberto. E alguns setores começaram simplesmente a não ir mesmo [...].

Lídia reconhece que, anteriormente à sua remoção para o CEI, havia um desinteresse da parte da outra direção. Mas ela, ao contrário do afirmado por Ulisses, desejava participar:

Eu procuro ser, participar mesmo, ser ativa, contribuir, é... Não sei, eu tenho relatos de que antigamente o CEI ficava meio distante das reuniões [de Colegiado], não participava efetivamente, mas eu acho que é necessário, até pra gente ter voz, pra gente se ouvir, pra gente melhorar certas coisas. Então, eu procuro sempre ir, ou eu, ou a Ariane, que é minha CP, que também dá pra... Que ela é super parceira, comprometida. Ou eu, ou ela. Tem que ter alguém lá pra representar, pra marcar. [...]

Já Samanta comparecia porque lhe era solicitado: “Na verdade, assim... Compareci em algumas reuniões porque o diretor solicitou, porque não poderia estar presente. Essa substituição significa ser porta-voz de problemas e discussões, soluções, como representante da EMEF”. Mas, para ela, “o foco do

representante da EMEF é a EMEF, os assuntos da EMEF... E o Colegiado e o Conselho Gestor têm outros objetivos, representantes, têm maior extensão, em termos de equipamentos, unidades.” Ainda de acordo com Samanta, “a participação tem a ver com a pertinência do tema em relação à própria unidade. Assim, por isso, não participava mais de algumas reuniões.”

Os gestores solicitavam a presença de um funcionário da secretaria do CEU para fazer as atas das reuniões. Convidavam ainda, se julgassem necessário, outras pessoas para estar no CI. Quando a segurança do CEU esteve em pauta, Marina convidou o líder da segurança. Quando a pauta tratou de limpeza, a encarregada da empresa esteve presente a pedido de Marina. Quando havia eventos, convidava ambos. Eventualmente, para divulgação, foram convidados por Francisco os responsáveis pelas ações, como os coordenadores do Projeto PIA (Programa de Iniciação Artística) da Secretaria Municipal de Cultura.

Já Francisco, mesmo instado por Marina (que desde maio estava na condição de coordenadora de projetos do Núcleo de Ação Educacional) a convidar as lideranças da limpeza e da segurança, se recusou fazê-lo. Talvez a recusa ao convite tenha ocorrido justamente por ter sido uma solicitação da ex-gestora; talvez porque Dona Miriam, a encarregada da limpeza, mostrava-se leal à Marina, uma vez que ela tinha fortalecido a liderança da encarregada.⁶⁰

A fala de Marina na reunião de 20/03/13 explicita isso:

Marina: Falhas, sempre há. Conversamos sempre com as lideranças. A gente conseguiu encontrar o meio termo na limpeza, colocando uma encarregada. Estou dizendo isso porque a encarregada deve saber dos problemas para conversar com suas equipes e resolver os problemas. A gente conversa com eles e eles com suas equipes, senão a gente tira a autoridade deles. A gente tem que ir falando sempre. [...] A Qualitec, para que não haja injustiça, quer trocar sempre os trabalhos realizados [pelas pessoas], exceto os vidraceiros.

Lídia: Qual é a periodicidade da limpeza?

⁶⁰ Dona Miriam foi convidada pela empresa a assumir o cargo de encarregada, mas nunca tinha exercido função semelhante. Quando assumiu a função, a gestora já era Marina.

Dona Miriam: É semanal, uma vez por semana, em todos os locais...

Marina: Mesmo que seja semanal, mas não está de acordo... Se não fez direito, tem que refazer... Chama a Dona Miriam e ela chama e conversa [com a funcionária que não fez direito o trabalho].

Antes da nomeação de Francisco, quando já se sabia da exoneração de Marina, Dona Miriam estava muito insegura, pensava que seria demitida. Durante a reunião do Colegiado de Integração de 20/03/2013, Dona Miriam, que quase nunca emitia qualquer opinião, embora presente em quase todas as demais que foram presididas por Marina, afirmou: “para mim, foi ótimo. Aqui me acolheram. Aqui aprenderam a me respeitar. Me acolheram... Pela Marina, Ulisses... Às vezes, sou explosiva, mas gosto do serviço certo... Foi bom trabalhar aqui... Se houver erros, eu assumo meus erros.” Ela parecia acreditar que se mantinha no cargo porque era do desejo de Marina, e não porque realizava um bom trabalho.

A presença desses convidados, contudo, não tinha a finalidade de auxiliar a tomada de decisões. Os líderes da segurança e a encarregada da limpeza vinham para tomar ciência do que ia mudar na rotina do CEU, das ações que deveriam realizar para dar suporte a algum evento. Enfim, não tinham um papel de esclarecimento, sequer eram instados a opinar sobre o trabalho que realizariam.

Segundo João, líder da segurança, “a gente vai quando vão determinar algumas pautas, que diz respeito à segurança. A gente vai pra ouvir, aonde a gente pode ter falha, ter acontecido alguma falha, ou pra gente ficar sabendo de algum evento, pra gente se preparar antes que aconteça.”

Nas palavras de Miriam, já citadas anteriormente e que servem igualmente para as reuniões do Colegiado de Integração e do Conselho Gestor: “[A reunião] é pra gente estar ciente, se houver alguma reclamação passar pra gente. Só pra ficar ciente do que está acontecendo. [...] Eu entro muda e saio calada.”

Segundo João, que pensa que o tratamento é o mesmo no CI ou no CG, o significado de participar nessas reuniões:

a maioria das vezes é sempre para ouvir. Maioria das vezes a gente não tem colocação nenhuma. [...] Eu acho que é assim porque devido ao poder. Hoje, as pessoas que representam, elas vêm com os procedimentos e com as normas feitas. [...] A gente não tem, tipo, uma liberdade de expressão.

De fato, os problemas de segurança eram constantemente retomados no Colegiado de Integração, mas em nenhuma reunião acompanhada durante a pesquisa houve espaço para que o líder da segurança presente emitisse sua opinião.

A Coordenadora do PIA no CEU Santa Terezinha, juntamente com três artistas de sua equipe e o Coordenador Regional no Colegiado de Integração de 08/05/2013 foram convidados por Francisco para fazer a divulgação do trabalho do grupo: como o projeto é destinado às crianças de cinco a sete anos de manhã e de oito a dez anos à tarde, havia interesse em convencer o diretor da EMEI e a diretora da EMEF sobre a importância dessa ação às crianças, inclusive para que permitissem conversar com as crianças durante o horário de aulas para ampliar o número de participantes.

Como determina a legislação, a direção do CI era exercida pelo gestor em exercício. Na ausência do gestor, deveria assumir a direção dos trabalhos um dos coordenadores de núcleo presentes, preferencialmente o Coordenador do Núcleo de Ação Educacional, substituto determinado pela legislação. Contudo, tal substituição ocorreu uma única vez ao longo de um ano, na gestão de Marina e, diante da ausência também da Coordenadora do Núcleo de Ação Educacional, a Coordenadora do NAC assumiu o trabalho. Marina e Francisco faziam questão de estar presente no CI e normalmente, quando era impossível estar presente, alteravam a data e comunicavam por e-mail aos membros.

Durante as reuniões havia um clima respeitoso entre os membros, embora o diretor de EMEI tenha dito em sua entrevista que se favorecia a EMEF no encaminhamento das questões.

Contudo, durante as reuniões isso não foi observado. Na elaboração do calendário de reuniões do CI (27/02/13), por exemplo, Marina tentou garantir que não se privilegiasse um grupo:

Marina: o Calendário anual do CI é mensal, estava sendo sempre de quarta-feira.

Lídia (CEI): A princípio, não há problema. Mas ainda não há nada sobre o dia das formações [para as equipes das escola] da DRE.

Samanta (EMEF): Os horários, é difícil cumprir, não consigo descer. Acho que se fosse outro horário, depois das 15h00.

Lídia: Mas a saída dos alunos começa às 16h30.

Samanta: Depois das 14h30 já é melhor, mas ainda estamos resolvendo os problemas da entrada.⁶¹

Marina: o bom senso diz que 14h30 para a primeira chamada, 15h00 para o início. Será sempre à tarde ou de manhã também?

Vários membros simultaneamente respondem que sim.

Samanta: De manhã, eu estou sozinha. Só tem a outra AD após às 11h30. Um CP de licença; à tarde, tem a CP e a diretora. Então, de manhã mandarei um representante.

Marina: Fica 9h30, primeira chamada, para começar às 10h00.

Em outras questões, como as relacionadas à manutenção, Marina era enfática:

Marina: [...] Sobre a limpeza de calha: a gestão não tem condição de fazer tudo. Cada um pega seu pedaço, faz o orçamento pra fazer [a obra].

Samanta: 'tá chovendo na EMEF, e o prestador já limpou.

Marina: pode ser na junção da estrutura... Isso não cola nunca! O Ministério Público quer saber por que os vinte e um CEUs têm tanto problema de estrutura. Vamos ter que fazer um relatório... Não há dinheiro para tanta situação! Entra água por todas

⁶¹ As aulas iniciam às 13h30 para os alunos do período vespertino.

as janelas, pelo vão dos caixilhos, os pisos do deque [da piscina] estão soltando de novo. É uma coisa que não tem fim.

Francisco sentia mais dificuldade em lidar com as questões referentes à manutenção, afinal ainda não tinha grande conhecimento sobre os encaminhamentos possíveis dentro de SME. Dessa forma, na reunião de 08/05/13, tentava fazer com a EMEF assumisse certos gastos, mas não obteve êxito:

Francisco: a respeito da CIPA⁶², SME pediu para cotizar espaços e rachar dívidas. Muro, caixa de som. Parece que a EMEF tem mais dinheiro.

Cíntia (EMEF): Não é questão de dinheiro, mas de quem é o responsável.

Francisco: Vocês usam o campo? A licitação está encaminhada.

Cíntia: A EMEF não usa!

Francisco: O piso está muito ruim... Não fizeram trabalho de limpeza de corrosão... Precisa rachar... Vocês têm isso mapeado.

Cíntia: Acho que tem que passar pelo Setor de Prédio [da DRE]. Tem reivindicação de CIPA... Tem o Adiantamento Bancário. A EMEF tem mais alunos e mais necessidades, mais problemas. Houve uma intervenção, o serviço é certificado, tem garantia.

Ao final, diante da dificuldade do gestor, ficou decidido que a AD Samanta, da EMEF, iria com ele até a DRE na sexta-feira seguinte, para que ela o auxiliasse a verificar os encaminhamentos necessários para acionar a garantia da obra e conversar com a responsável pelo Adiantamento Bancário na DRE.

Embora as escolas se recusassem a arcar com as despesas de manutenção da área que competia à gestão administrar, os diretores tinham o interesse de que essas áreas estivessem em boas condições e, aparentemente por isso, o auxílio referente aos encaminhamentos foi ofertado. Por outro lado, a EMEF no ano de 2012 tinha realizado os reparos necessários na quadra externa, ou seja, em

⁶² Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

um espaço que estava sob a administração direta da gestão. Isso ocorreu porque o uso da quadra era exclusivo para os alunos da EMEF durante os períodos letivos, estando livre para a comunidade apenas nos demais horários. Isso indica que havia certa flexibilidade na questão do uso das verbas das unidades escolares, desde que trouxesse benefícios diretos aos alunos durante a realização de atividades escolares.

Apesar de não haver barreiras físicas separando as unidades escolares entre si e da área da gestão, as barreiras administrativas estavam bem claras: cada diretor cuidava, com as verbas públicas, do espaço correspondente à escola sob sua responsabilidade.

Dessa forma, como critério para negociação do gestor com um diretor, para obtenção de auxílio na manutenção do CEU, estava o uso do espaço pela escola e a essencialidade dele para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No caso da quadra, as aulas de Educação Física seriam prejudicadas.

Os diretores de escola também cobravam atitudes firmes da gestão frente aos problemas de manutenção que atingiam as escolas, como os problemas ocorridos nos reservatórios de água e que dificultaram o atendimento às crianças. Por isso, na reunião de 27/02/13, Marina solicitou à Margarete, funcionária da gestão que acompanhou o prestador de serviço, que fosse ao CI explicar aos diretores o que ocorria.

Margarete: [...] Não havia pressão para encher a caixa d'água. Havia sujeira no cano, muita pedra tampando a entrada do cano, e a pressão que devia ser 20 era 10. Na torneira não havia água, mesmo se a bomba estivesse ligada. Houve a limpeza e agora está tudo certo. [...]

Samanta: A água da torneira da cozinha estava menor.

Margarete: o registro da cozinha está cem por cento aberto?

Ulisses: Então, talvez, segunda-feira esteja equacionado.

Margarete: A reserva da reserva é para CEI e EMEI e EMEF podem ter merenda seca.⁶³

Samanta: Quem quiser da EMEF pode ir à caixa d'água com a gestão e o prestador de serviço para mostrar o que ocorre? Seria legal vocês da gestão ligarem e convidarem pra ir.

Marina: A gente pode pegar um dia pra vocês irem. Um dia pra EMEI e outro pra EMEF.

Está claro, no diálogo acima descrito, que também havia uma pressão sobre os diretores exercida pelos funcionários de suas escolas e provavelmente pelos pais de alunos, decorrente da forma precária de atendimento à comunidade nos dias letivos e de piores condições de trabalho, no caso, ocasionados pela escassez de água. Essa pressão era repassada à gestão e compartilhada pelos diretores, de certa forma, no Colegiado de Integração.

Marina também informava os diretores sobre as discussões e os encaminhamentos definidos pelo Conselho Gestor, bem como os problemas enfrentados com a comunidade.

A prestação de contas ocorria regularmente no CI. Marina informava ainda os encaminhamentos realizados para a DRE referentes às obras de maior porte, como a situação do campo de futebol apresentada na reunião de 20/03/13:

Marina: Nivaldo⁶⁴ sugeriu, no Conselho Gestor, um grupo para consertar o alambrado. Só que eles querem cortar o alambrado. A engenheira da DRE disse não. Passei no Conselho Gestor de fevereiro. “Vamos chamar a imprensa, fazer barraco”. Então, pedi o apressamento [da obra]... Quem fez a reforma da piscina veio fazer o

⁶³O cardápio das escolas municipais é padronizado. O termo “merenda seca” designa os produtos que não exigem preparo no ambiente escolar, como sucos e bebidas lácteas, biscoitos salgados ou doces, bolinhos ou barras de cereais.

⁶⁴Nivaldo é um senhor que toma conta do carro dos professores e demais funcionários do CEU num terreno que não pode ser ocupado, pois abriga as torres de alta tensão. Ele faz parte da Liga, que é responsável pela realização de campeonatos de futebol de campo na região. Alguns jogos ocorrem no campo de futebol do CEU. Sem isso, os times têm que alugar outros campos na região.

orçamento, provavelmente vai haver licitação. Disse: “Nivaldo, faz um termo de responsabilidade, coloca nome e RG e cópia pra encaminhar pra DRE e SME”. “Nós vamos fazer o documento, mas não vamos esperar nada!” “Mas vamos fazer do jeito civilizado, sem arruaça. Eu encaminho o documento.” E até agora não chegou documento nenhum. Comunidade tem que cobrar, tem que se manifestar. Mas tem coisas que não tem como!

Outra situação comum era a tentativa de Marina convencer os representantes das escolas sobre a importância de certos procedimentos, como o fato de avisar quando cancelassem eventos agendados no teatro:

Marina: Os meninos de som e luz têm uma carga horária a cumprir, são terceirizados. Por isso, se cancelar evento tem que avisar com quarenta e oito horas de antecedência. Senão, há problemas trabalhistas. Não pode passar de duzentos e quarenta horas por mês.

As escolas agendavam regularmente o teatro para uso em atividades planejadas pelos professores ou ainda para apresentações dos trabalhos dos alunos aos pais, responsáveis e familiares. Havia um empenho de diretores e coordenadores pedagógicos em agendar o teatro, mas uma vez desmarcados os eventos, dificilmente lembravam-se de avisar o NAC. Os técnicos compareciam e ficavam ociosos, pois não era mais possível suspender suas presenças. Quando a escola tentava remarcar o evento, nem sempre era possível atender, porque em certas ocasiões já não havia mais horas de trabalho dos técnicos de luz e som disponíveis. Isso gerava desgastes entre os funcionários das escolas e os da gestão, porque os primeiros não entendiam certas recusas quanto ao uso, se não havia ninguém usando.

As escolas do CEU traziam suas necessidades relativas ao uso da piscina, do teatro, do ginásio, enfim, dos espaços que gostariam de usar regularmente ou eventualmente. Na reunião, eram feitos os primeiros acertos e

depois os detalhes eram encaminhados pelos núcleos particularmente com a escola interessada.

Um tempo longo das reuniões era utilizado para transmitir as informações sobre as atividades da gestão. Na medida em que os alunos participavam de várias delas, era importante que os diretores pudessem retransmitir as informações a suas equipes. Normalmente, o próprio gestor fazia a divulgação ou o representante do núcleo ao qual a atividade estava vinculada. Da mesma forma, os eventos promovidos pela gestão no CEU eram informados aos diretores de escola.

Alguns eventos, contudo, eram compartilhados e planejados conjuntamente: a Festa Junina, o Aniversário do CEU e a Reunião Pedagógica Unificada.

Ocorria uma primeira ação anual no CI, que era a determinação das datas desses eventos. Elas deveriam constar no calendário de todas as unidades, que eram enviados separadamente para homologação ao diretor regional. A prática era a de usar as festas como dia de reposição de dias letivos suspensos (“emendas de feriados”). Cada diretor vinha para a reunião com as datas previamente discutidas em suas unidades, de maneira a articular as decisões internas com as das demais unidades e gestão. Eventualmente isso não era possível, o que gerava desgaste no grupo do CI.

De acordo com Marina, infelizmente o calendário não era unificado:

O calendário. A gente faz um esforço imenso pra fazer um calendário único. Mas sempre esbarra numa coisinha aqui, numa coisinha ali. E você acaba fazendo ações pontuais durante o ano, que acaba que vira um calendário de escola normal, que não é isso também. Deveria ter o calendário do CEU.

A tentativa de unificar, além da questão da realização de ações comuns, também tinha a finalidade de facilitar a vida da comunidade, cujos filhos estudavam em várias unidades. Ulisses afirmou em sua entrevista que era

pra não confundir a cabeça do pai, que tem um filho no CEI, outra criança na EMEI e outra na EMEF. Hoje não tem aula na EMEI porque é reunião pedagógica, mas tem aula no CEI e na EMEF. A semana que vem, não tem aula na EMEF, porque é a reunião pedagógica deles, mas tem aula no CEI e na EMEI. Então a gente tentava colocar a reunião pedagógica no mesmo dia pra todas as unidades.

De acordo com Ulisses, diretor da EMEI,

a gente tentava colocar a Reunião Pedagógica na mesma data para todas as unidades. Eu me lembro muito claramente, nós fizemos uma reunião e escolhemos as datas, até data de Festa Junina, de Festa do CEU. Tá fechado? Fechado. Depois a EMEF fazia o calendário do jeito que eles [queriam]. Simplesmente ignoraram o que havia sido decidido, até com a participação deles mesmos. Então o Colegiado ficou como um momento de divulgação de informação.

Esse tipo de situação demonstra que o CI era um espaço de negociação, cujas deliberações não precisavam necessariamente ser atendidas pelas unidades escolares, pois não há qualquer impedimento àquela escola que não queira aderir às decisões. Isso torna evidente que a capacidade de articular as questões internas com as das demais unidades e com a gestão é necessária a um diretor no CEU, sob pena de dificultar o trabalho das demais unidades e da gestão.

De acordo ainda com Ulisses, contudo, as negociações sempre foram difíceis no CEU Santa Terezinha porque envolviam disputas político-partidárias.

É assim, esse CEU aqui tinha o aspecto político muito forte. Quando eu vim pra cá, inclusive tentaram me cooptar pra um grupo que tentava manipular, sei lá, influenciar as decisões. Eu sempre fiquei meio alheio a isso porque eu não sabia... Eh, tipo, vamos tentar primeiro saber o que 'tá acontecendo. Com o passar do tempo eles foram perdendo força, mas... Era direção, coordenação e um grupo de professores [da EMEF], ligados ao PT, que é o grupo que 'tá aí hoje. Quando eu vim pra cá, era o segundo gestor, [...] uma pessoa muito interessada, muito participativa, muito interessada nas questões do CEU. [...] E tinha esse grupo que fazia uma oposição muito forte contra ele. E eu pessoalmente sempre achei ele um ótimo gestor. [...] Mas você percebia que a coisa era muito pesada, né. [...] Depois veio uma

gestora que não tinha nada a ver com esse grupo, mas acabava sendo muito influenciada pelas pessoas desse grupo. Então, a gente ficava meio assim. Depois veio a Marina e o Francisco. Essa disputa de poder era muito... Hoje 'tá mais tranquilo, mas mesmo assim...

De fato, a fala de André, ex-gestor, professor de EJA no CEU Santa Terezinha, que era desse grupo de oposição no CEU mencionado por Ulisses, ratifica a opinião dele: “Vinha coisa de governo pra gente implantar, no outro governo, e a gente não implantava. Era um pouco isso.” Essa discussão sobre as políticas de governo ocorriam, portanto, principalmente na EMEF. Mas como, aparentemente, estavam concentradas em uma única unidade, eram desqualificadas pelos demais grupos.

Para Marina, ainda existia o fato de que os diretores pensavam que “quando é interessante a gente decide junto, mas quando não é, eu decido sozinho. Eu tenho ‘autonomia’ pra isso. Afinal de contas, eu sou o diretor!”

Essa questão da articulação fica ainda mais complicada, quando se considera que nas escolas da rede municipal quem organiza o trabalho pedagógico juntamente com os professores é o Coordenador Pedagógico. Por isso, Marina acredita que

o Colegiado precisa ser revisto. Por exemplo, a Coordenação Pedagógica, ela é um, a pessoa principal, o cargo que faz a articulação. É o cargo de articulação e ele não está previsto como tendo que fazer parte do colegiado. Ele pode vir, pode ser convidado, se o diretor não vem, vem o coordenador, mas eu acho que não deveria ser assim. Deveria, sim, fazer parte do corpo de colegiado. E não só ele, como os coordenadores das escolas do entorno também. Porque quando você faz os projetos, você envolve todo mundo.

André, que foi o primeiro gestor, era professor na EMEF do CEU Santa Terezinha e participava dos horários coletivos de estudo, mal tinha notícia de que as reuniões do CI ainda ocorriam: “eu não tenho contato com as decisões, com o que se decidiu no Colegiado de Integração. A gente ouviu vez ou outra falar da reunião.” Ou

seja, parecia haver uma dificuldade em repassar as informações aos professores, o que talvez fosse minimizado com a presença da coordenação pedagógica.

Por outro lado, Ulisses, que além de atuar na EMEI, é professor da EMEF no noturno, afirma que “na EMEF existe um canal de comunicação muito bom, que circula as informações, é um grupo que eles montaram na internet, então eles mandam tudo que está acontecendo, os informes, data de reunião, entrega de notas, essas coisas pro grupo.” Deduz-se que as questões do CI não são colocadas nessa rede, provavelmente pela ausência do CP ou de professores no CI; ou ainda por não se considerar relevante para a unidade as questões do CI, porque inclusive ele, Ulisses, professor e diretor de escola, não divulgava o que tinha ajudado a decidir no CI para os pares na EMEF.

Foi possível também perceber que as reuniões não eram suficientes para planejar os eventos em comum, pois aproximadamente dois meses antes das datas previstas discutia-se no Colegiado de Integração a formação de comissões para encaminhar as ações necessárias: cada unidade escolar mandava seu representante e a gestão escolhia um coordenador de núcleo para coordenar os trabalhos da comissão.

De acordo com Paulo, coordenador do NEL,

a gente expõe, um exemplo, Festa Junina. Muitos eram a favor, outros, não. Então fazia uma votação, se a maioria ganhasse... Aí começava a escolher quem ia ser responsável pela Festa Junina. Então, por exemplo, era eu e a Magali da gestão, sempre na Festa Junina, aí escolhia alguém da EMEF, do CEI e da EMEI. Dentro dessa comissão, a gente juntava e [...] começava a encaminhar. “Olha, Marina”, mesmo ela sendo gestora, “no dia da Festa Junina você vai fazer isso.” Então, a gente começava a delegar as funções. Então, é lá no Colegiado mesmo que a gente já decide quem vai tocar aquilo. Às vezes demora um, dois, às vezes três colegiados, pra gente decidir quem vai... Tem gente que fala, quando é alguma coisa [pra fazer], ninguém levanta a mão. Aí cabia à Marina escolher.

Essa dificuldade em conseguir pessoas que atuassem nas comissões foi observada na reunião do CI de 08/05/13, quando se montou uma comissão para a Festa Junina. Francisco, ainda sem a equipe da gestão completa, solicitou auxílio aos presentes.

Francisco: Precisava montar uma organização. Montar uns nomes.

Cíntia (EMEF): O pessoal que chega não tem uma proposta?

Francisco: Não dá. Vão pegar o barco andando... Você não quer indicar alguém pra pensar na EMEF? No sábado, vamos conversar para CG fazer parte também. [...]

Cíntia: acho que tem que ser o CP, o Ademir.

Francisco: E o coordenador das outras unidades?

[Ninguém respondeu]

E da Gestão: fica você Tatiana, que tem o histórico? E eu, pra aprender.

É preciso reconhecer que as unidades já estavam responsáveis pelas apresentações das crianças na festa junina e, talvez, trabalhar também na organização representasse uma sobrecarga. Assim como nos demais eventos conjuntos, que também contaram com a atuação das escolas nas apresentações de trabalhos.

A Reunião Pedagógica Unificada (RPU) de setembro de 2012, por exemplo, foi parte do “Projeto Africanidades”, desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educacional com a EMEF. No dia da RPU, segundo o planejado em 14/08/12 no CI, haveria uma palestra, um debate e a confraternização dos participantes. Na abertura do evento aconteceria uma apresentação de dança de origem africana, com o intuito de divulgação do trabalho dosicineiros que começariam a atuar no CEU. Depois, dependendo do interesse demonstrado pelos alunos da EMEF, seria decidido se as oficinas seriam oferecidas aos alunos ou à comunidade em geral. A EMEF ainda apresentaria um vídeo elaborado pelos alunos sobre o tema e haveria exposição de trabalhos de alunos.

A gestora ouvia as pessoas com atenção e procurava encaminhar as questões. Às vezes, quando o problema era muito grave, conseguia colocá-lo em pauta de maneira delicada, de forma que a situação pudesse ser enfrentada pelo grupo. Porém, na reunião de 20/03/13, as pessoas que chegaram antes à reunião estavam muito preocupadas porque havia sido furtado um tanque de uma sala de aula do CEI e, segundo comentários dos representantes da EMEI e da gestão antes da chegada dos demais membros, Lídia teria acusado as funcionárias da limpeza pelo furto. Na pauta, contudo, não constava esse tema, mas “prestação de serviço das empresas terceirizadas”. A gestora, no momento da discussão desse item, começou falando sobre a avaliação do trabalho das empresas terceirizadas, comentou a necessidade de rodiziar funcionários, o papel das lideranças, dando oportunidade para que Lídia trouxesse o problema ao grupo:

Marina: A Dona Miriam tem tocado essa equipe com poucas mudanças...

Lídia (CEI): quando tem problemas, eu passo mesmo. A nossa boa prestação de serviços depende de todo mundo... Como o caso do tanque: como some um tanque? Primeiro, começa na minha unidade, mas questionamentos têm que ocorrer à limpeza e à segurança. Não tem acusação a ninguém, mas o questionamento sobre o que ocorreu. A nova supervisora veio olhar o CEU e ficou apavorada por ver tudo tão aberto... As chaves, não é desconfiança... Mas o primeiro questionamento é: quem tem essas chaves? Se vem um Processo Administrativo, são medidas que precisam ser tomadas.

Embora o problema não pudesse ser resolvido no CI, Lídia adotou um tom impessoal e não acusatório aos funcionários das empresas terceirizadas. Ela mudou a forma de se dirigir à Dona Miriam e aos seguranças, exigindo explicações, principalmente aos seguranças, responsáveis pelo patrimônio no CEU, mas não agiu de forma acusatória.

Eventualmente a gestão era também cobrada pelos diretores de escola pelo serviço prestado pelas empresas terceirizadas. Ela era responsável por atestar a realização efetiva do trabalho pelas empresas, informando ainda se estava a contento. Para expedir o atestado, era necessário ouvir os diretores de escola,

principalmente em relação ao trabalho das empresas de segurança e limpeza. Isso era essencial porque cada diretor orientava o trabalho dentro de sua unidade escolar, de acordo com a necessidade. Na reunião de 20/03/13:

Marina: O outro ponto é o das empresas terceirizadas. Eu, assim, há quase dez empresas, mas assino depois de ouvir vocês. Eles prestam serviço ao CEU como um todo. Como não há reclamação eu tenho assinado. Mas não quero dar um “a contento” se não está!

Lídia (CEI): Tem que ser assim mesmo, porque somos quatro gestores.

Essa fala de Lídia explicita a forma de se posicionar dos diretores nas reuniões: “somos gestores” igualmente. Depreende-se, portanto, não haver subordinação e o dever de ser da mesma forma considerada a sua avaliação do trabalho das empresas terceirizadas.

A participação do Grêmio Estudantil, por solicitação da EMEF na reunião de 24/10/12, para discussão do Projeto Horta, teve um caráter diferenciado das demais participações de não membros: não teve caráter informativo, nem foi para tomar ciência. Os estudantes foram discutir sua proposta de trabalho e solicitar o uso de espaços de terra para plantio. Os estudantes ainda não tinham clareza sobre as ações que desejavam realizar (não sabiam ainda se orientariam outras crianças de Ciclo I ou se eles mesmos fariam a horta) e a coordenadora do NAC, Emília, colocou-se à disposição para orientar os alunos quanto ao desenvolvimento do projeto.

De acordo com Eliane, presidente do Grêmio Estudantil,

Quando a gente tentou fazer... A gente até veio aqui [na biblioteca, mostrar ao Colegiado de Integração] com o Projeto da Horta... Depois, eu até esqueci de entregar o projeto... A gente fez projeto da horta, mostrou para as professoras, ‘tava quase pronto...

Eliane, Gustavo, Alexandre e Bruno do Grêmio Estudantil participaram da reunião aparentemente sem nenhum constrangimento e expuseram com facilidade suas pretensões iniciais. Encontraram suporte no grupo dos adultos do CI.

Outro tema trazido pela EMEF – uma vez pelo Conselho de Escola da EMEF em 2012, e outra vez em 2013, pela direção – foi a segurança do CEU. A solicitação trazida pelo Conselho de Escola era a de fechar os portões próximos ao CEI e fazer credenciamento de todos os visitantes, modificando o acesso da comunidade. Por haver a compreensão de que isso precisava ser discutido com a presença da comunidade, foi encaminhado ao Conselho Gestor. Em 2013, outro assunto relacionado à segurança foi tratado no CI:

Samanta (EMEF): Teve um problema nessa passagem [de pedestre na rua de lazer], porque skatista e gente de bicicleta andam nela, mas teve um problema com uma mãe e uma criança com necessidade especial. Fui refletindo com ele [skatista]: “a criança se assustou, se você puder, coloca o skate debaixo do braço, porque há crianças.” Acho que é tarefa difícil pro segurança. Precisa criar cultura, educar... O espaço é pequeno.

Tiago (telecentro): Primeiro é colocar uma sinalização, para poder cobrar depois.

Samanta: Foi difícil falar com a pessoa que estava drogada...

Francisco: O skatista mesmo não se droga.

Samanta: O menino estava com bafo de pinga e estava à toda no skate.

Francisco: Não dá pra impedir de entrar, mas precisa de educação.

Samanta: Como ele percebe?

Viviane (biblioteca): Quanto mais muros levantarmos, mais nos distanciamos. Nós temos que começar com algo. A sinalização é importante.

Samanta: Acho que é peso só para o segurança.

[...]

Ulisses (EMEI): pequenos avisos já resolvem. Isso não costuma ocorrer. É porque não viu ninguém ou estava alterado. [...] Ficou um tempo sem aparecer a droga. O

mandachuva viu. Veio trazer o filho na EMEI, ficou bem uns quarenta dias... Voltou após a greve...

Apesar do ceticismo de Samanta, foi decidido que a EMEF faria plaquinhas de aviso para colocar ao longo do passeio público na rua de lazer. Predominou a ideia de manter o diálogo e orientar o uso do CEU pela comunidade e não a de impedir o acesso ou isolar certos grupos de usuários, como os skatistas. Contudo, por conviverem pessoas com concepções diferentes sobre o que é a segurança no CEU, o assunto é sempre retomado.

6.5.1.1 As formas de decidir

Os assuntos tratados no Colegiado de Integração, em sua maioria, não eram polêmicos: a) não havia o que discutir sobre as atividades da gestão, pois eram informadas aos diretores; b) as regras de cessão de espaço para as escolas, também não eram questionadas no CI: os conflitos eventualmente existentes diziam respeito à não observação dessas regras; c) os problemas de manutenção do CEU e de seus equipamentos eram encaminhados de acordo com as orientações de SME. Os diretores de escola seguiam as mesmas orientações em suas unidades escolares, estavam familiarizados com os procedimentos e, portanto, poucos questionamentos faziam sobre os procedimentos adotados pela gestão. Quando havia questionamento era para saber se as providências cabíveis haviam sido tomadas ou se os melhores procedimentos foram adotados; d) as atividades realizadas conjuntamente eram episódicas, não contínuas e a maior dificuldade era conseguir que as pessoas se envolvessem; e) as prestações de contas nunca foram discutidas; f) enfim, os maiores conflitos enfrentados pelo CI foram relacionados à segurança: no episódio do furto do tanque e no do skatista com a mãe do aluno deficiente. Quando a questão da segurança envolveu a proposta de dificultar o acesso da comunidade, foi encaminhada para deliberação do Conselho Gestor.

No episódio do skate, anteriormente relatado, o que se notou foi uma tentativa de se chegar a uma decisão acordada entre os membros. Entretanto, como Ulisses (diretor de EMEI), Viviane (biblioteca), Tiago (telecentro), Francisco (gestor) expuseram argumentos favoráveis a ações educacionais para enfrentar o problema, não havia condições para que argumentos contrários pudessem ser colocados naquele momento por Samanta. Claramente desconfortável com a direção que a discussão tomava, ela acatou a decisão de colocar placas de orientação ao longo da calçada, mas parecia não acreditar nos resultados dessa ação. Não se tratou, portanto, de se obter o consenso, mas de ter prevalecido a opinião da maioria.

Esse predomínio de certas ideias no grupo parecia conformar as ações dos colegas. Não haveria apoio do grupo para uma fala claramente preconceituosa da diretora do CEI em relação às trabalhadoras da limpeza ou aos seguranças das empresas terceirizadas e a gestora parecia ter ciência disso ao colocar o assunto em pauta sem constranger a diretora. Dessa forma, a não legitimidade na adoção de certas posições, como o preconceito, acabava inibindo certas falas ou condutas dos diretores de escola.

Marina, de acordo com seu relato, conduzia outras questões da comunidade para a discussão com os diretores, aparentemente, utilizando-se dessa forma indireta para tratar dos problemas com o grupo:

os conselheiros davam muito ‘toque’ pra gente, em relação até das coisas que aconteciam nas escolas. Algum procedimento que eles entendiam que não ‘tava correto. Assim, a gente não chegava a dizer, “olha vocês não estão trabalhando, atendendo mal”, mas a gente tinha condições de trabalhar junto. “Olha, não seria melhor...”

De forma geral, o acordo acontecia facilmente nas reuniões. De acordo com Marina,

eu não posso reclamar da articulação, no sentido do respeito, né, dos meus colegas, os gestores das escolas e da participação. [...] Eles vinham, eles estavam presentes. A gente discutia junto, tomava decisão, cada um falava a sua opinião. E a gente

conseguia por em pauta. Foi gratificante. Isso foi um passo a mais. A gente ouve falar que muitos CEUs não conseguiam mais nem fazer as reuniões, né. Não havia quórum.

Para a diretora do CEI, Lídia:

Na gestão passada, pelo menos direito à voz todo mundo tinha igual. Acho que só não se colocava quem não queria. Nenhuma colocação foi menos valorizada do que outra. Acho que Marina sempre teve a preocupação de escutar todo mundo sim e levar em consideração.

Ulisses, diretor da EMEI, contudo, discorda dessa opinião. Para ele, a EMEF entravava o trabalho das equipes, bem como o fato da gestão não querer tomar decisões sem a presença do representante da EMEF:

Não dá pra decidir porque está faltando uma unidade, só que a gente também não pode decidir. Porque já que aquela unidade não veio, a gente poderia decidir. “Ah, mas não pode porque se eles não concordarem...” Então a gente ficava amarrado e eu percebi que havia uma certa preferência do ponto de vista ideológico da pessoa ou daquilo que ela entendia como importante. A EMEI e o CEI daqui sempre teve uma ligação boa, a gente sempre dividia, partilhava os espaços, os recursos. A coisa era mais ligada e a EMEF, não. Tinha um certo distanciamento e nas reuniões de Colegiado parecia que tudo dependia da EMEF. “Ah, se o pessoal da EMEF não concordar, nada feito.” Então, ficou uma situação... E era justamente a EMEF que não participava.

Embora isso não tenha sido notado durante a pesquisa, é importante dizer que ele iniciou seu trabalho no CEU Santa Terezinha há oito anos, ou seja, há mais tempo que as demais equipes, inclusive a da gestão e, portanto, já vivenciou situações diversas. Outro elemento a considerar é o que poderia estar ausente, aquilo que não aparecia na pauta ou não era colocado para discussão: aparentemente, essa questão da relação da EMEF com a EMEI e com o CEI fazia parte das omissões na pauta.

Além disso, nas palavras de Paulo, “problema maior é na EMEF mesmo. O problema gira em torno da EMEF, é onde tem o maior número de alunos, os problemas acontecem ali.” Ponderando sobre isso, do ponto de vista da gestão seria muito complicado deixar de fora de uma discussão justamente os representantes do local onde se concentram os maiores problemas no CEU.

Ainda é preciso observar que se não havia qualquer obrigatoriedade das unidades fazerem internamente o que ficou decidido no CI, como Ulisses afirmou ter ocorrido com o calendário escolar, aumentava a necessidade de todos estarem presentes para que os membros estivessem comprometidos minimamente com as decisões do grupo.

6.5.1.2 Os encaminhamentos e a execução das deliberações

As questões sujeitas à discussão no CI relacionadas à manutenção do CEU e dos seus equipamentos ficavam, na maioria das vezes, sob a responsabilidade da gestão, tanto para o encaminhamento de documentos às instâncias superiores, como para o acompanhamento das obras. Eventualmente, como já dito anteriormente, uma unidade escolar assumia alguma responsabilidade quanto a isso, mas não era a regra.

As mudanças no sistema de segurança eram orientadas e acompanhadas por Marina ou por Francisco, com o apoio de suas respectivas equipes, bem como outras questões que envolvessem as empresas terceirizadas. Entretanto, quando as empresas prestavam serviço às escolas, a orientação e o acompanhamento do trabalho ficavam a cargo do diretor de escola, embora o documento emitido de avaliação da prestação de serviço fosse emitido pelo gestor.

Os eventos que envolviam as escolas e a gestão eram planejados e organizados por uma comissão, especialmente escolhida para isso, envolvendo membros da gestão e das unidades escolares.

Entretanto, como disse Lúdia, os encaminhamentos e a execução das deliberações eram da responsabilidade de

todo mundo. A gente também fica encarregada de passar as decisões pra todos os funcionários pra que aconteça de fato, porque são coisas que envolvem todo mundo. E a gente tem que divulgar ao máximo as coisas que acontecem lá. [...] Tem a responsabilidade de decidir junto, de compartilhar da gestão.

Essa divulgação das deliberações, considerando-se o desconhecimento das pessoas sobre o Colegiado de Informação, não era bem realizada ou as informações chegavam sem que as pessoas soubessem a fonte da deliberação, pois tanto no CEI, quanto na EMEF, como foi notado durante a pesquisa, as pessoas estavam mal informadas sobre o que ocorria no CI.

Essa possibilidade é sugerida por André, que relatou que durante a sua gestão “tinha coisas que [se] discutia no Colegiado, era consenso e como [os diretores] viam que não agradava, diziam que foi o gestor. Mesmo existindo o Colegiado.”

Alda, AD da EMEI, acredita que a implementação das decisões:

dependendo do assunto, primeiro cabe ao gestor, né, ao gestor do CEU e depois ao gestor de cada uma das escolas, então, de CEI, de EMEI, EMEF. Então é distribuído de acordo com aquilo que é... Depende do assunto que for abordado, às vezes, cabe mais pra um, às vezes mais pro outro. Por exemplo, a questão das calhas aqui do CEU, que a gente percebe que tem muita goteira, a chuva, às vezes não ‘tá chovendo, mas aqui dentro ‘tá chovendo. São assuntos que precisam ser tratados por todo mundo, por todos os segmentos. E aí como vai resolver? Não dá pra resolver somente pelo gestor do CEU, precisa ser resolvido por todas as partes. Então: quem fez a limpeza, em que ano foi feita, pra poder melhorar as três partes aqui existente. E aí divide o orçamento, EMEI, EMEF. [...] Se um limpa [a calha] e o outro não, não resolve, então cada um tem que fazer a sua parte. [...] Não é o problema de um, é um problema de todos.

De acordo com Marina:

Na verdade, assim, quando se tratava do Colegiado, se fossem questões específicas das escolas, então a gente pensava junto, e aquela questão específica daquela escola, aquele diretor com sua equipe é que encaminhava. Se fossem questões que abrangessem... Por exemplo, o Colegiado me ajudava na questão de manutenção, assim... Que a verba que a gente tinha era pouca, então às vezes eles assumiam, né. “Então, pode deixar que essa parte, eu cuido.” Então, a gente dizia: “Você faz?” Então na hora do Colegiado a gente já definia quem ia fazer.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, nem tudo que ficou decidido foi encaminhado em conformidade, como sugeriu a fala de Ulisses sobre o calendário escolar, cujas datas acordadas não foram seguidas pela EMEF.

6.5.1.3 O papel das lideranças

De acordo com o que foi relatado por André, sobre o momento inicial do CEU, quando ainda sequer existia o Decreto 45.559/04, já se discutia a relação das escolas com os gestores. Para ele,

as escolas, a gente sabe que têm autonomia, mas mesmo as escolas viam o gestor como alguém que estava acima deles. A gente procurava colocar que não. Até hoje tem gente que pensa isso. No começo era meio isso, tinha diretor que não queria pegar CEU porque achava que tinha que prestar contas ao gestor.

Contudo, Marina, que no período da implementação do CEU Santa Terezinha foi supervisora local, disse em conversa informal⁶⁵ após a reunião do CI de 14/08/12, que no princípio havia muita discussão entre as equipes da gestão e das escolas, pois a visão inicial era a de que EMEI, EMEF e CEI deveriam ser subordinados à gestão, o que causou grandes conflitos porque havia legislação específica para cada

⁶⁵O termo “conversa informal” designa qualquer diálogo ocorrido com a entrevistadora durante o processo de observação e que não foi norteado pelos padrões da entrevista definidos na metodologia de pesquisa. Eles foram registrados no caderno de campo, conforme a metodologia de pesquisa adotada.

um deles. Segundo ela, o diálogo das escolas com a gestão foi facilitado quando a autonomia das escolas (autonomia segundo os moldes de SME) foi reconhecida legalmente. De fato, Marina reconhecia os limites de sua atuação e procurava entrar em acordo com os diretores de escola.

Francisco também tentava negociar com os diretores. Na reunião do Colegiado de Integração de 12/06/2013, já com a nova equipe da gestão nomeada, os membros tentavam tomar as últimas decisões necessárias para a Festa Junina que seria no sábado seguinte. Estavam preocupados porque havia previsão de chuva para o final de semana.

Davi (Coordenador do NEL): Sábado à tarde vai chover. Vamos colocar aqui em cima [pátio da EMEF].

Ulisses: [...] Se o tempo ficar ruim... Aí já monta [barracas] na EMEF.

Francisco: E a direção da EMEF?

[...]

Mauro (Coordenador do Núcleo de Ação Educacional): É melhor comunicar a EMEF.

Francisco: Acho que não tem problema. Vamos organizar espaço para SAAI⁶⁶ [da EMEF] na gestão. Fica uma troca.

A representante da EMEF, que era uma coordenadora pedagógica recém-eleita, não conseguia falar em nome da direção. Tal ausência na reunião criou um sério problema: com o tempo chuvoso, o único local adequado para realizar uma festa seria no espaço da EMEF, contudo, estavam decidindo usar o espaço sem a autorização da diretora.

A impressão deixada pela fala de Mauro durante a reunião foi a de que, uma vez decidido no Colegiado de Integração, bastaria comunicar a EMEF. O gestor, preocupado, imagina uma solução para facilitar o diálogo com a diretora, se

⁶⁶ Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. Estão instaladas nas escolas municipais e destinam-se ao atendimento educacional especializado, em caráter suplementar ao ensino regular, aos alunos com necessidades educacionais especiais.

necessário. Aparentemente, Mauro se aproximava, em termos de concepção, da ideia de subordinação das escolas, como o proposto pela legislação anterior à Portaria 4.672/06. Há nessa proposição de Mauro, contudo, uma diferença inegável com a legislação: a subordinação seria a um órgão colegiado e não ao gestor.

As críticas de Ulisses, anteriormente mencionadas, sobre a impossibilidade de decidir sem a presença da EMEF, pareceram seguir pela mesma linha de raciocínio de Mauro. Segundo Ulisses, “a EMEF fazia o calendário do jeito que eles [queriam]. Simplesmente ignoraram o que havia sido decidido, até com a participação deles mesmos. Então o Colegiado ficou como um momento de divulgação de informação.” As frases pareciam sugerir a necessidade de subordinação das unidades às decisões do Colegiado de Integração.

No entanto, em sua entrevista, ele também deixou claro que a ideia de subordinação afastava os diretores do Colegiado de Integração: “No começo, também existia uma coisa de que as unidades estariam sujeitas a uma organização maior que seria a do próprio CEU. Eu acho que isso acabou inibindo também a participação e até de certa forma a desenvoltura.”

Mas, no limite, a intransigência de uma diretora de escola poderia colocar em risco a própria festa. Na ocasião mencionada, a Festa Junina transcorreu sem maiores problemas, utilizando o pátio da EMEF como o previsto. Porém, o fato de que poderia ter havido entraves é algo que promoveu um desgaste no grupo durante a reunião observada e, como sugerem as informações obtidas na entrevista com Ulisses, tem promovido ao longo das diversas gestões do CEU Santa Terezinha. Entretanto, isso será sempre uma possibilidade, considerando-se a autonomia prevista legalmente às unidades escolares.

Essa é uma questão muito delicada na rede municipal, pois a discussão posta não era somente a da autonomia das unidades escolares do CEU, mas também a da igualdade entre elas e as demais escolas da rede. Da discussão política resultou a ideia de que o tratamento de todas as escolas seguissem as mesmas legislações.

Dessa forma, o CEI, a EMEI e a EMEF do CEU não se diferenciam daquelas que não estão inseridas no CEU, exceto por integrar-se, como o afirmado no artigo 59 do Anexo Único da Portaria 4.672/06, do

ponto de vista operacional e pedagógico, à estrutura organizacional do CEU, na promoção da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, em parcerias com os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, as Unidades Especiais e os Equipamentos e Espaços do CEU.

Nesse contexto, a fala mais embasada em aspectos técnicos e legais de Marina parecia facilitar o diálogo dela com os diretores de escola. A ausência desse conhecimento colocava Francisco em situações de confronto, como a já mencionada com a diretora da EMEF no dia 08/05/2013, em que ele desejava que a EMEF pagasse por alguns reparos necessários no prédio e nos equipamentos da gestão, ocorrendo a recusa do uso da verba da EMEF para esse fim. Todavia, havia a empatia com essa falta de conhecimento e o auxílio para que ele aprendesse a seguir os trâmites de SME foi ofertado pela EMEF.

Francisco pensava ainda em propor saídas negociadas, fundamentada numa relação de trocas de favores, se fosse necessário para que a festa ocorresse. Como essa negociação não foi necessária, não há como saber de que forma ela seria percebida pelo grupo dos diretores.

Os diretores, por outro lado, como lideranças formais de suas unidades escolares, deveriam ser capazes de articular os anseios dos grupos de professores e demais funcionários, alunos e seus responsáveis, ou seja, dos grupos existentes nas respectivas unidades, com as demandas externas provenientes dos outros grupos que compartilham o CEU Santa Terezinha.

Contudo, ao que sugerem as reuniões observadas, muito pouco dos problemas das unidades eram colocados em pauta, seja no Colegiado de Integração ou no Conselho Gestor. Aparentemente houve um “fechamento” das unidades, que se voltaram para suas próprias necessidades, mantendo uma interlocução mínima com os outros grupos.

Ulisses, aparentemente o único diretor que se incomodava com isso, relatou em sua entrevista:

Eu estou aqui há oito anos e se eu conheço meia dúzia de professoras do CEI é muito. Conheço mais aqui da EMEF porque sou professor, trabalho à noite, porque os professores durante o dia e à tarde, eu vejo e conheço muito pouco. O pessoal da gestão, a gente conhece aqueles que a gente tem mais contato. Muitas vezes via telefone. [...] E é muito engraçado, porque às vezes você encontra uma pessoa num lugar e começa a conversar sobre trabalho, sobre educação. E a pessoa fala: “Você trabalha onde?”, “Eu trabalho no CEU”, “Que CEU?”, “CEU Santa Terezinha”, “Ah, eu também trabalho lá”. [...] Então, tem um certo ranço assim. “Aqui é o meu espaço.” “Não, aqui é o meu.” “Se você vier pra cá, tem que pedir permissão.” E umas coisas assim. “Não, olha, essas crianças não são da EMEI. O que elas ‘tão fazendo aí?” Ou aquela professora: “Quem deu autorização pra ela estar usando o meu pátio aqui?” Então tem umas coisas meio fortes assim, a coisa de “aqui é meu e quem manda sou eu e vai ser do meu jeito.”

Essa interlocução mínima, no Colegiado de Integração, se manifestava no ouvir com respeito os projetos da gestão, mas não se implicar com eles: nem para questionar, nem para divulgar; em atuar somente quando estritamente necessário, como no caso das festas, que eram esperadas pela comunidade e nesse caso, a omissão poderia trazer efeitos indesejados; em compartilhar a Reunião Pedagógica, quando fosse conveniente às escolas; em discutir enfaticamente somente aquilo que pudesse trazer prejuízos sérios ao funcionamento da unidade pela qual respondiam (normalmente questões de manutenção e segurança).

Os integrantes dos núcleos não tinham um papel de liderança nas reuniões, na medida em que estavam subordinados ao gestor. Contudo, teoricamente, lideravam suas equipes para que os projetos desenvolvidos no CEU dessem resultados positivos. Afinal, foram nomeados para isso.

Contudo, o relato de Francisco não é muito animador:

Você tem que confiar que, se aquela pessoa foi numa reunião, ela foi mesmo, né. [...] Porque senão você acaba quebrando as pernas da gestão. O CEU não anda. [...] E a gente tem que ‘tar sempre de olho, confiando que as coisas acontecem. Por

exemplo, a educação, o contra turno, ela tem que acontecer, independente... É uma atividade que atendemos uns alunos que estudam na EMEF de manhã. À tarde, eles fazem caratê e, esse caratê, ele passa pela educação [pelo Núcleo de Ação Educacional]. Uma coisa característica que Marina percebeu. Ela percebeu o seguinte: “Francisco, é uma dificuldade esse contra turno! É uma dificuldade! Olha, não consegue aluno!” E como é que se consegue aluno pra contra turno: indo panfletar em sala de aula, dá um panfletinho, pedir pro pai vir na gestão autorizar. [...] Ela disse que tinha dificuldade pra manter esse público nas aulas. [...] Porque o professor, ele não pode dar aula pra menos de vinte alunos. Se tiver dezoito alunos, dezenove alunos, ele pode até dar aula, mas ele não recebe. Tem que ter vinte pessoas, no mínimo. O que que Marina descobriu: ela era gestora, voltou pro núcleo e ela assumiu isso e foi fazer essa busca dos alunos. Foi nas salas de aulas, foi na porta de escola e a primeira aula aí, ela ficou surpresa, porque a oficina deu aula pra quarenta alunos. Tá vindo trinta e três, trinta e cinco. Nunca teve problema de não ter aluno. Ela descobriu que o pessoal dava um perdido, não ia buscar aluno. Pessoal não fazia esse papel. [...] E aí ela relatou: “engraçado, eu acho que eu era boicotada. Eu vou lá, converso com bastante crianças e aí vem.”

Enfim, os coordenadores de núcleo informavam os diretores de escola e esperavam que os diretores fizessem a divulgação das atividades, algo que definitivamente não ocorria e todos sabiam.

Questões do telecentro também não foram tratadas nas reuniões do CI, sequer houve qualquer solicitação proveniente do Coordenador. Os representantes da biblioteca, ao contrário, sempre falavam de suas propostas no CI e, na reunião, eram encaminhados para uma conversa com os Coordenadores Pedagógicos em outro momento. Eram projetos envolvendo leituras, contação de histórias, trocas de correspondências, entre outros, normalmente, desenvolvidos com a EMEF.

6.5.2 A representação no Colegiado de Integração

No Colegiado de Integração, os membros representam as unidades que compõem o CEU. Não há, portanto, uma representação de segmentos, mas a

representação de instituições diversas. Além dos núcleos da gestão, estão representados as unidades educacionais, o telecentro e a biblioteca, a qual está sob a coordenação do NAC. Com exceção da biblioteca, as demais unidades são dotadas de autonomia.

Essa forma de representação articula-se à de conceber a circulação do poder na rede municipal: do topo para baixo. Aqueles que estão nos postos mais altos respondem pelos subordinados, falam por eles.

O gestor, tanto quanto os diretores de escola, são concebidos na legislação vigente como responsáveis pelas instituições que devem dirigir. Da mesma forma, o coordenador do telecentro responde por seu funcionamento no CEU. Os coordenadores de núcleo e da biblioteca são os responsáveis pelos setores, orientando as suas ações.

Os problemas operacionais, como manutenção dos espaços e dos bens, discussões sobre calendários, orientação das empresas terceirizadas, organização do uso dos espaços, por exemplo, encontram nessa formação do Colegiado de Integração um bom espaço para o encaminhamento de soluções. Já não há tanta eficiência quando se pensa no desenvolvimento de projetos, na divulgação de propostas de trabalho, porque não há a presença dos coordenadores pedagógicos, docentes e discentes nesse colegiado.

Entre os membros nomeados (gestão) e os que são concursados (diretores de escola) há aparentemente uma diferença de perspectiva: para os nomeados, os programas de governo precisam ser implementados à custo da permanência nos cargos; para os concursados, o esforço não precisa ser tão grande, pois não estão diretamente implicados nos projetos idealizados para o CEU. Mesmo essa perspectiva pode ser questionada, se considerarmos o relato de Francisco sobre o empenho no trabalho dos núcleos no período em que Marina era a gestora.

Além disso, como já exposto anteriormente, as equipes nem sempre são representadas por suas chefias, mas por aqueles que estavam disponíveis no horário da reunião e que devem falar em seu nome.

Esse rodízio entre os membros das equipes ocasionava resultados diversos: não havia grandes consequências, se a ausência fosse de um membro dos núcleos, mas se fosse um diretor de escola, eventualmente a discussão ficaria inconclusa ou com certos aspectos pendentes, pois o AD e o CP percebiam não poder falar em nome do diretor de escola em certas circunstâncias (por exemplo, sobre o uso de verba). Os demais membros estavam subordinados ao gestor e, na ausência deles, o gestor decidia. A ausência do coordenador do telecentro sequer era comentada ou notada.

Samanta, AD da EMEF, afirmou em sua entrevista que

essa substituição significa ser porta-voz de problemas e discussões, soluções... Como representante da EMEF. E assim, por fim, trazer essas discussões e apontamentos das reuniões para as pessoas aqui da escola. Porque senão, não tinha sentido. Eu passava para o outro AD e para o diretor o ocorrido oralmente e as anotações que eu havia feito e os três passavam para os coordenadores e professores nas JEIFs⁶⁷ e no e-mail do grupo. Assim, alguns assuntos mais relevantes. Por exemplo, quando fechou o portão do CEI e a saída para a biblioteca, para que todos respeitassem, soubessem os porquês da decisão.

As demais informações, tidas como irrelevantes, portanto, não eram transmitidas. De maneira geral, as informações ficavam restritas aos que participavam das reuniões.

6.5.3 A autonomia no Colegiado de Integração

É função do Colegiado de Integração a articulação, a sistematização e a consolidação dos projetos a serem desenvolvidos no CEU, com origem interna ou

⁶⁷ JEIF: Jornada Especial Integral de Formação. Jornada possível ao docente que tenha atribuído vinte e cinco horas-aula; além das aulas, o docente cumpre oito horas-aula de trabalho coletivo sob a orientação do Coordenador Pedagógico, três horas-aula individuais cumpridas na escola e quatro horas-aula cumpridas onde julgar conveniente. As pessoas da rede municipal costumam cotidianamente se referir a esse tempo de trabalho coletivo como JEIF.

externa. É também de sua competência tornar o Projeto Educacional compatível com a legislação brasileira.

De fato, a consulta à legislação ocorria sempre que havia dúvida em relação a alguma ação que estivesse ocorrendo no CEU Santa Terezinha. Marina pesquisava a legislação e trazia ao grupo e, se fosse necessário, o ajuste era realizado.

A articulação, a viabilização e o acompanhamento das ações, dos projetos e das políticas públicas de SME, inclusive as parcerias estabelecidas com o Governo do Estado de São Paulo (Projeto Guri Santa Marcelina), com as organizações da sociedade civil (oficinas oferecidas) foram realizados pela gestão do CEU. Contudo, essas ações, que seriam atribuições do Colegiado, não foram sequer discutidas pelos membros: elas eram apenas informadas pelo gestor ou por um dos coordenadores de núcleo aos demais componentes do CI.

Somente ocorreram discussões sobre as ações e os projetos desenvolvidos no CEU quando a gestão e as unidades educacionais decidiam realizar algo em comum. Mesmo assim, muitas vezes significava apenas organizar o evento, para que propostas diferentes convivessem num mesmo espaço, como o ocorrido na reunião de 24/10/2012, em que se planejou o Aniversário do CEU:

Ademir (CP da EMEF): Vai ter a Mostra Cultural: 9h às 13h no teatro... Capoeira, dança, cordel. As exposições, nas salas [da EMEF].

Emília (Coordenadora do NAC): Tem possibilidade de subir o horário? As atividades serão no bloco cultural e nas salas de aulas. E se usar as salas da gestão para não dispersar tanto o público?

Ademir: As três salas do primeiro andar, o multiuso e o Foyer.

Emília: Haverá troca de faixas do caratê no teatro. Dá pra encaixar isso?

Ademir: Tem [apresentações de] Fund. I⁶⁸, Fund. II⁶⁹ e EJA.

⁶⁸ Ensino Fundamental – Ciclo I: 1º ao 5º ano.

⁶⁹ Ensino Fundamental – Ciclo II: 6º ao 9º ano.

Emília: Pelo menos uma hora... O Tiago⁷⁰ precisa e nós temos que atender o Tiago. A gente pode estipular dar 8h às 10h para o caratê e o teatro disponível pra EMEF a partir das 10h. À tarde, tem que organizar o show do Chico César. Vou falar pra eles que é só a partir das 13h.

Ademir: Tem uma banda que virá, que trabalha com samba. [...] Pode ser das 10h às 14h? A banda vai fazer a abertura do Chico César.

Emília: E o CEI? CEI não trabalha com dia letivo, mas vai repor dia de trabalho? Pode colocar o trabalho na exposição, deixar o material sobre cultura brasileira ou se alguém quiser apresentar...

Estava presente na reunião Rute, funcionária do CEI, que iria levar o recado para a diretora e para a coordenadora pedagógica. Não havia ninguém da EMEI.

Esse tipo de discussão, envolvendo o aspecto organizacional dos eventos, era mais comum no Colegiado de Integração, embora alguns eventos desenvolvidos pela gestão com as demais unidades, como a Reunião Pedagógica Unificada (referente ao Projeto Africanidades desenvolvido com a EMEF) em pauta no CI em 14/08/12, tivessem ações articuladas a objetivos definidos pelo próprio grupo.

Contudo, dificilmente os projetos, os estágios, as monitorias, as inovações educacionais, as pesquisas ou os planos de trabalho de qualquer grupo (da gestão, das unidades educacionais, do telecentro ou ainda da biblioteca), conforme o proposto no inciso II do artigo 30 do Regimento Padrão, seriam discutidos no Colegiado de Integração: a exceção foi o trabalho do Grêmio Estudantil, apresentado e discutido durante a mesma reunião de 24/10/12:

Eliane (Grêmio): A gente pensou em horta e jardim. Pode ser junto com primeira e segunda série, pra eles terem primeiro contato com a terra. Com supervisão da professora deles.

Emília: Levaremos para Marina. Vocês já escreveram o projeto? Qual o objetivo dessa atividade? Quando e em qual horário vocês querem? A gente pode ajudar a

⁷⁰ Professor de caratê.

organizar o trabalho, podemos contatar a Secretaria do Verde, que ajuda as escolas a implantar projetos de horta. Precisa conversar com a CP do Fund. I, conversar com as professoras e os alunos...

Margarete (Assistente Técnico da gestão): CEI tem esse projeto. Seria conversar com o CEI pra conhecer e saber como é o projeto e como se desenvolve.

Algumas questões cruciais, como as referentes aos objetivos da atividade, foram feitas aos adolescentes, mas quase nunca apareceram no Colegiado de Integração. Talvez porque os objetivos das atividades desenvolvidas no CEU eram traçados em instâncias superiores de SME, talvez porque a reflexão era interna às equipes ou ainda porque não estava em pauta um grupo discutir o trabalho do outro grupo, o que talvez fosse inaceitável.

É preciso ressaltar que não havia nem gestor e nem diretores de escola nessa reunião do dia 24/10/12, o que se constituiu em uma exceção durante a pesquisa. Estavam presentes Rute (funcionária do CEI), Eliane, Gustavo, Alexandre, Bruno (alunos do Grêmio Estudantil), Emília, coordenadora do NAC e Ademir, coordenador pedagógico da EMEF. Essas presenças talvez expliquem a inclusão de questões centrais ao planejamento educacional na pauta de discussão.

Para Cora, coordenadora do Núcleo de Ação Educacional,

O projeto educacional do CEU ideal deveria ser integrado, ou seja, um só projeto incluindo as unidades educacionais com o bloco cultural. Penso que assim, haveria integração de forma efetiva dos espaços diferenciados do CEU com as escolas internas do CEU. Em outras palavras o currículo dessas unidades seria diferenciado pela inclusão e o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer.

Contudo, de acordo com Marina, tentar realizar um projeto educacional unificado do CEU, envolvendo as escolas era muito difícil:

O que acontece é que quando a gente tenta articular mais e unificar existe uma questão legal que diz assim: “eu sou EMEF, eu funciono assim, eu que mando aqui e aqui ninguém manda, quem manda sou eu.” Sabe, essa coisa de quem manda. Então

são as casinhas, cada um tem sua casinha, fecha a porta. Quando eu quero ouvir, eu abro; quando eu quero reclamar, eu abro; mas quando eu não quero ouvir, eu fecho. E aí você não entra não.

De fato, o Projeto Educacional Anual de 2012 foi discutido na gestão e apresentado aos membros do Colegiado de Integração. Na reunião do CI de 14/08/12, Marina ainda solicitou aos diretores presentes que enviassem os “eixos de trabalho das escolas para complementar o documento, alguns projetos, para termos ideia do que estamos trabalhando junto”. Em 2013 a discussão de um Projeto Educacional não foi sequer cogitada, considerando-se a troca das equipes de trabalho na gestão.

Uma ação entendida como relevante pela gestora no CEU Santa Terezinha, e que foi apresentada no Colegiado de Integração, era o Seminário de Inclusão. No ano de 2012, ele estava em sua segunda edição, fruto do trabalho da Comissão de Inclusão, que no passado havia conduzido outros eventos relacionados ao tema. Com a extinção da Comissão de Inclusão, tornou-se um projeto interno da gestão, mas que não recebeu apoio dos demais membros do CI, atuando diretamente em sua produção apenas as pessoas do Núcleo de Ação Educacional e a gestora. O evento traria dois palestrantes sobre o tema, um musical denominado “Comum é ser diferente”, uma dramatização intitulada “Diferença não quer dizer ser incapaz”, uma palestrante sobre a escola-polo bilíngue e um relato de prática de uma escola da região sobre educação inclusiva. Era aberto ao público e, aos integrantes de SME, conferia certificação. Entretanto, por acontecer no final de semana, não se sabia se haveria interesse dos funcionários do CEU Santa Terezinha. Apesar da relevância do projeto, ele não estava articulado ao trabalho das unidades escolares, não houve interlocução e nem repercussão no cotidiano do CEU Santa Terezinha.

Eventualmente, as equipes da gestão conseguiam organizar ações com uma das escolas. Essas ações realizadas, por exemplo, pela biblioteca em parceria com a EMEF ou com o CEI, eram discutidas somente pelos envolvidos, em separado, e não no Colegiado de Integração. Poderiam ser sugeridas durante a reunião, como

primeira forma de contato entre os interessados, mas o planejamento ocorreria posteriormente, com a presença apenas dos membros envolvidos.

Isso significa dizer que o cerne das questões educacionais não estava em discussão no Colegiado de Integração, embora as reuniões tenham tratado de questões que viabilizariam o projeto educacional (basicamente discutiram-se as condições materiais do CEU, o trabalho das empresas terceirizadas e a organização dos eventos).

Do ponto de vista dos diretores de escola, a estrutura do CEU aparece como recurso para o desenvolvimento das atividades pedagógicas planejadas por suas equipes. Nesse sentido, a maior preocupação deles é com a possibilidade do uso dos espaços. De acordo com Lídia,

E é muito interessante ver como a criança se adapta ao espaço e como isso favorece também a autonomia, né. A gente sempre incentiva as professoras a 'tarem utilizando os espaços aqui, aproveitarem esses recursos daqui, apesar das crianças serem pequenas. O que mais favorece aqui é a estrutura. Por exemplo, você contar com um teatro daquele numa situação que você precisa é maravilhoso. Pra uma festa, uma reunião que você faz. [...] Tinha teatro lá, a gente ficava sabendo, ia. Tinha contação de histórias na biblioteca no sábado, a gente divulgava pros pais, eles vinham com as crianças.

É preciso ainda observar que não há na rede municipal uma solicitação das instâncias superiores para que seja discutido e implementado o que propõe o Regimento Padrão do CEU, no que diz respeito às atribuições do Colegiado de Integração. Na medida em que cada unidade da Secretaria Municipal de Educação que compõe o CEU Santa Terezinha foi tratada separadamente, e que cada escola e a gestão apresentaram seus próprios projetos para homologação pelo Diretor Regional, as equipes priorizaram a elaboração, a implementação e a avaliação de seus próprios projetos.

Considerando ainda a autonomia de cada unidade escolar para desenvolver seu projeto pedagógico, as atribuições do Colegiado de Integração perderam sentido na prática. A competência, prevista no artigo 27 do Regimento

Padrão, para promover a “unicidade” e a “organicidade” do projeto educacional foi praticamente ignorada, restando apenas a competência de garantir a sua operacionalização.

A não articulação entre o currículo das unidades escolares do CEU e a manutenção de propostas pedagógicas similares às das demais escolas municipais, bem como o trabalho isolado dos núcleos da gestão têm sido favorecidos, portanto, pelas características do trabalho realizado pelo Colegiado de Integração em consonância com a política instituída por SME referente ao CEU.

6.5.4 Considerações sobre o Colegiado de Integração

O Colegiado de Integração, por sua composição de lideranças formalmente instituídas e de pessoas dotadas de conhecimentos específicos, poderia ser compreendido como um conselho essencialmente técnico, como o definido por Cury (2004).⁷¹ É possível que, além da questão hierárquica relacionada aos organismos burocráticos e discutida anteriormente, também tenha se estabelecido o formato do Colegiado de Integração a partir da compreensão de que as pessoas que devem articular o projeto educacional do CEU sejam aquelas que aparentemente têm domínio técnico da questão, ou seja, os especialistas.

A visão tecnicista e não democrática, segundo apontado por Cury, articula-se à ideia de que os especialistas são imparciais e, por isso, agiriam visando o bem comum, contrariamente à ação dos cidadãos, implicadas com os seus interesses e, portanto, parciais.

Contudo, o fato do Colegiado de Integração ter legalmente uma função executiva, estando a deliberação sobre os objetivos e as diretrizes do Plano Educacional sob a responsabilidade do Conselho Gestor, talvez proporcionasse a

⁷¹ As ideias do autor foram discutidas no capítulo “sociedade, Estado e gestão democrática”.

influência da comunidade. Ou seja, aparentemente a proposição legal não era a de desvincular o Colegiado de Integração da ação da comunidade, embora reservasse aos especialistas as decisões sobre a execução. Porém, na medida em que as definições sobre os objetivos e as diretrizes não aconteceram no Conselho Gestor, essa relação estabelecida pela legislação deixa de ter sentido.

Além disso, a pesquisa evidenciou a existência de um âmbito decisório resguardado pela prática cotidiana ao Colegiado de Integração referente à relação da gestão com as unidades escolares. Dessa forma, o Colegiado de Integração, diferentemente da proposição legal, mostrou-se uma instância deliberativa. Tal âmbito decisório, por sua vez, revelou-se também cingido pela garantia às unidades escolares do CEU de autonomia para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos, o que determinou a não obrigatoriedade de colocar em prática as deliberações do Colegiado de Integração.

Mesmo se considerássemos o Colegiado de Integração apenas como uma instância executiva, não se pode esquecer que toda decisão (inclusive sobre a execução), ainda quando fundamentada em princípios técnicos, é dotada de conteúdo político, embora não necessariamente democrático. O Colegiado de Integração, por ser refratário à influência da comunidade, reservando aos membros da administração exclusivamente o direito de decidir, aproxima-se do modelo tecnicista e afasta-se do modelo democrático.

Além disso, a ausência de outros atores sociais parece que implicou o empobrecimento das questões tratadas no CI, como observado anteriormente e a presença exclusiva dos especialistas não resultou no desenvolvimento de um trabalho articulado como o proposto pela legislação.

6.6 A articulação entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração

Segundo a legislação, em síntese, ao Conselho Gestor caberia a definição dos objetivos do Projeto Educacional do CEU e a sua avaliação. O Colegiado

de Integração seria responsável por coordenar, articular e viabilizar as ações necessárias para a implementação desse Projeto Educacional.

De acordo com artigo 11 do Regimento Padrão do CEU,

Art. 11 - A Gestão do CEU será realizada de modo cooperativo, cabendo ao Gestor promover a participação da coletividade, tendo no Conselho Gestor a instância consultiva e deliberativa de caráter permanente e no Colegiado de Integração a competência para articular as diferentes instâncias da sua estrutura organizacional, equipamentos e espaços, para tomadas de decisões administrativas e didático-pedagógicas.

A legislação concebeu o CG e o CI de maneira complementar, mas não hierarquicamente iguais.

Porém, de acordo com a gestora Marina,

Eu acho que um não pode se sobrepor ao outro. Acho que eles têm que trabalhar paralelamente, mutuamente. Então, tem uma parte do Colegiado, quase todo o Colegiado, ele já é integrado no Conselho Gestor, né. E aí, no Conselho Gestor acrescenta a comunidade. Então, na verdade, tem questões internas do CEU que a gente tem que definir, decidir no gerenciamento mesmo, das questões mais pontuais. Agora, o Conselho Gestor é importante estar integrado ao Colegiado, porque muito do que se pensa internamente pode afetar o atendimento à comunidade. Então, o Conselho Gestor, ele precisa estar por dentro do que... Do que está sendo discutido no colegiado. Ele não pode... Não pode ter pautas isoladas. Existem alguns pontos que realmente não dá pra gente trabalhar junto, mas a maioria, não. Mesmo que não seja trabalhado, que ele seja informado do que foi discutido no Colegiado. Eles têm momentos que são autônomos e têm momentos que são integrados.

Marina, como discutido anteriormente, realmente tentava manter informados os membros do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração.

Na fala de Marina transparece o que de fato ocorreu no CEU Santa Terezinha durante as reuniões: havia claramente uma divisão de tarefas entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. Isso aconteceu basicamente da seguinte forma: se um assunto envolvesse a comunidade ou exclusivamente a gestão, ele deveria ser deliberado no Conselho Gestor; se fosse pertinente somente às escolas, ou às escolas juntamente com a equipe de trabalho da gestão, o assunto deveria ser tratado no Colegiado de Integração. Evidenciou-se, portanto, a existência de duas instâncias decisórias, com campos distintos de atuação.

Dessa forma, problemas como o do acesso da comunidade ao CEU e da segurança foram tratados no Conselho Gestor e outros, como a Reunião Pedagógica Unificada, foram tratados no Colegiado de Integração.

Essa divisão de tarefas era assim concebida tacitamente e, de forma geral, as pessoas concordavam com ela.

Alda, AD da EMEI, defende essa concepção:

quando diz respeito mais às questões administrativas da própria escola, acho que as decisões podem caber apenas aqui pro Colegiado de Integração. Por quê? Porque as pessoas estão mais envolvidas nesse âmbito, porque elas têm uma visão mais ampla sobre isso. Já quando parte das questões que envolvem muito a comunidade, então eu acredito que precisa ser comunicado, conversado, questionado, afinal de contas, quem usa esse estabelecimento é a comunidade.

Lídia também concorda que

o Colegiado, pelo menos é assim que eu acho, decide mais as questões internas, né, junto com os segmentos aqui de dentro, né, CEI, EMEI e EMEF. E o Conselho Gestor é mais buscando a comunidade, participando junto das decisões e até pra divulgar o que acontece.

Para Ulisses, contudo, as deliberações do Colegiado de Integração se sobrepõem às do Conselho Gestor:

O que acontece no Colegiado é apresentado no Conselho Gestor. Tem momentos que eles até deliberam e são contra uma ou outra ação e aí na reunião seguinte a gente volta e analisa de novo. Mas independente da negativa ou não, as coisas acabam acontecendo [conforme o deliberado no CI].

Isso, porém, durante a pesquisa, não se mostrou sempre verdadeiro, pois quando a comunidade não aprovou as mudanças requeridas pelo Conselho de Escola da EMEF, manteve-se o deliberado pelo Conselho Gestor.

A observação de Ulisses, porém, traz duas implicações: a) há a ciência de que o órgão deliberativo é o Conselho Gestor e que, portanto, o Colegiado de Integração deveria submeter-se a ele; b) apesar de cientes, as deliberações são desconsideradas pelo Colegiado de Integração.

A tensão existente quanto ao uso da piscina é um bom exemplo para observar essa relação, tal como o indicado por Ulisses. Na reunião do Colegiado de Integração de 27/02/13 discutiu-se o problema dos trajes de banho para a piscina:

Marina: No Conselho Gestor, a comunidade disse que era o problema de sunga. A comunidade tem vergonha... Queria colocar calção de futebol para entrar na piscina... No início as pessoas vinham de calção, os homens vinham sem cueca e de shorts branco. Como lidar com isso? Não há funcionário específico para controlar a entrada da piscina. [...] No Sesc⁷², nos outros CEUS, é sunga e maiô. Isso inviabiliza? Não. [...]

Ulisses: Mas não é isso que explica não ter gente na piscina.

Marina: Mas qual vai ser o padrão? Se tiver roupa que desbota, contamina a piscina... Tem que tirar todo mundo. A gente tem termo da Covisa.⁷³

Ulisses: quando eu vim pra cá, o pessoal mais velho fazia hidroginástica. Não tinha vergonha.

⁷² Serviço Social do Comércio. Marina se refere ao fato de que a comunidade frequenta as piscinas mantidas pelo Sesc.

⁷³ Coordenação de Vigilância em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura do Município de São Paulo.

Marina: São situações em que não houve acordo. Vou levar a posição do CI para o CG. O consenso é deixar do jeito que está?

Ulisses: Se fosse só aqui que cobrasse [maiô e sunga]. Mas aqui seria exceção. Tem coisa que é discutível, tem coisa que não. Há regras de saúde e higiene.

Marina: As questões que têm vindo, é o resgatar situações do início do CEU, mas houve coisas que mudaram porque não deu certo. Mas por que fazer as reuniões, se não vai mudar?

Ulisses: Mas tem coisas que não devem mudar.

Para descontentamento da comunidade, as regras da piscina foram mantidas. Não houve acordo com os membros da comunidade na reunião do Conselho Gestor de março.

Já para Paulo, coordenador do NEL, a relação entre Conselho Gestor e Colegiado de Integração é de separação: “dentro do Colegiado você não vê ninguém do Conselho Gestor, poucas vezes você vê o Bernardo no Colegiado, e no Conselho Gestor, você quase não vê ninguém das unidades participando.”

Para Sr. Bernardo, presidente do CG,

eles [as escolas] têm uma participação. Só que eu ainda acho que deveria ser mais junto, mais unido, completo, assim, todos, tanto a comunidade com o Colegiado, no Conselho Gestor. Porque o CEU é um todo, então não adianta ali fazer um conselho e ali na escola não estar ciente do que está se passando. Então que tivessem todos participando ali juntamente.

Há um grupo previsto na legislação, composto pelos diretores de escola, dois membros dos núcleos e o gestor, que deve participar tanto do Conselho Gestor quanto do Colegiado de Integração, justamente para garantir um trabalho conjunto. Contudo, a ausência dos diretores prejudica esse trabalho.

Embora haja um equívoco na fala de Paulo quanto à cobrança da participação da comunidade no CI, pois ela não está prevista na legislação, a fala de Sr. Bernardo parece sugerir que a comunidade também gostaria de participar do CI.

Eventualmente, um assunto tratado no CI é encaminhado ao CG, como diz Alda:

Algumas decisões são tomadas no Colegiado de Integração, mas também precisam ser passadas para o Conselho Gestor. Então, uma está integrada à outra. Então, quando a gente toma decisões no Colegiado de Integração, existem decisões que são maiores do que o Colegiado e precisam também da aprovação da comunidade e também de uma visão mais ampla, né, dependendo do assunto, porque não somente envolve a escola, mas também a comunidade.

Contudo, ao refletirmos sobre as duas situações (o problema da segurança e o problema da piscina), observa-se que ambas tratavam de temas caros à comunidade, mas que a posição da comunidade foi contemplada na primeira e não na segunda.

Há, porém, uma diferença substancial do Colegiado de Integração em relação às duas situações. A situação da segurança, relatada anteriormente, por exemplo, não tinha o apoio da gestora e nem dos membros das outras escolas. A EMEF estava praticamente sozinha em sua solicitação. Diferentemente, na situação da piscina, embora os demais membros presentes não tivessem verbalizado opinião nenhuma, mantiveram uma postura de concordância com Marina e Ulisses.

Ou seja, isso parece indicar que, em havendo consenso entre os membros do Colegiado de Integração, prevalecerá as suas decisões, desconsiderando-se as do Conselho Gestor.

De acordo com Francisco, o trabalho desconexo do Conselho Gestor com o Colegiado de Integração para a elaboração de um Plano Educacional do CEU está relacionado à separação existente entre as unidades escolares e a gestão do CEU. Segundo ele:

nós vamos fazer uma ação na JEIF, já fizemos até o mapeamento das propostas das equipes. Precisaria as escolas estar disponíveis para discutir a questão pedagógica aqui no CEU. Porque o que acontece... Eu já fui andar e o pessoal fala assim pra mim: “olha, o meu espaço eu conheço.” Ela está falando da unidade dela, não é. Então não é isso. O CEU deveria ter uma proposta de formação, para que quem viesse trabalhar no CEU estivesse aberto pra essa ideia de uma integração. Não só discutir o meu espaço. Você tem dificuldade de se relacionar, porque só pensa no espaço dele.

Para o gestor, a possibilidade de realizar a articulação de um Projeto Educacional ocorrerá, talvez, se a gestão participar dos horários de formação nas escolas, uma vez que, considerando a dinâmica existente, isso não tem sido possível.

Observada essa cisão no trabalho das equipes do CEU Santa Terezinha, que toma corpo na cisão do trabalho do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração, é preciso questionar sobre a possível relação entre o Conselho Gestor e os Conselhos Escolares.

6.7 A articulação entre o Conselho Gestor e os Conselhos de Escola

O Conselho Gestor, de acordo com o parágrafo segundo do artigo 2º, do Decreto 50.738/09,

exercerá sua autonomia nos termos e limites previstos na legislação em vigor, articulando-se sua atuação com os princípios e objetivos dos Conselhos do Centro de Educação infantil e das Escolas Municipais que integram o respectivo Centro Educacional Unificado.

Durante a pesquisa, a interlocução com o Conselho de Escola ocorreu uma única vez, quando o Conselho de Escola da EMEF decidiu solicitar ao Conselho Gestor que o sistema de segurança do CEU fosse alterado. A discussão ocorreu com a presença de professores representantes da EMEF, além dos membros do Conselho Gestor.

Esse encaminhamento, contudo, apareceu como uma exceção e não como algo que ocorre regularmente. Além disso, o gestor Francisco percebe que “as demandas que a gente tem aqui do Colegiado ou do Conselho Gestor é mais uma questão do dia a dia. Ela não é discutida, aprofundada no Conselho de Escola. É mais uma demanda, é um portão que tem que ser fechado, é o segurança que deve...”

De acordo com Marina, “os conselhos de escola não poderiam ser isolados do Conselho Gestor e vice-versa. Isso ainda não acontece nos CEUs. Mesmo sendo um Centro Educacional Unificado, ele ainda não atende esse nome.”

Segundo Cora, Coordenadora do Núcleo de Ação Educacional, sequer as pautas tinham alguma interlocução: “havia integração dos participantes e das pautas das reuniões do Conselho Gestor e Colegiado, mas do Conselho de Escola, não lembro de nenhuma vez ter alguma integração. Às vezes os gestores da unidade mencionavam suas discussões, mas como forma de comunicação e não de participação.”

Para os alunos do Grêmio Estudantil, embora não haja uma relação estabelecida entre o Conselho Gestor, o Colegiado de Integração e os Conselhos de Escola, as pautas tratavam de assuntos comuns, com diferença de foco. Eles discordam, portanto, da opinião de Cora. Para Eliane, presidente do Grêmio Estudantil,

o convívio dos três é meio separado. O Conselho Gestor e o Colegiado de Integração, é mais junto. São praticamente as mesmas pessoas. Só que é muito afastado do Conselho de Escola. Sempre é uma pessoa do Conselho de Escola, normalmente a diretora, que vai pra lá, mas ninguém de lá vem pra cá. É meio separado, mas, às vezes, fala da mesma coisa. Os assuntos são iguais, porque se aqui [CG e CI] fala de Festa Junina, lá também tá falando. Aqui tá planejando a dança, lá já tá planejando o espaço. Os três formam um só, um planeja e o outro vê a sua parte. Como um carro, cada um traz sua peça e junta.

Como enfatizado pela adolescente, se tratava de cada um encaminhar as questões que estavam sob sua responsabilidade. Ao final, a festa estaria composta. Mas, organizar um evento é diferente de discutir um projeto educacional.

De acordo com a entrevista de Marina, “o Conselho de Escola se reúne e na maioria das vezes o Conselho Gestor não fica nem sabendo.” Não houve abertura das escolas sequer para expor o trabalho da gestão aos pais, seja numa reunião de Conselho de Escola ou numa reunião de pais:

eu na condição de gestora, nenhuma vez fui convidada para participar de uma reunião de Conselho de Escola. Parece, assim, que são mundos isolados. Reuniões de pais, também. A gente nunca foi convidado. A gente ia nas escolas e dizia: “olha, dá o calendário das reuniões, que a gente pode participar, a gente pode falar sobre o CEU...” Porque é uma oportunidade de falar com a comunidade, integrar mais. Mas dificilmente: “Olha, vocês querem ir lá? Vocês têm cinco minutos!” Então, assim, foi muito difícil... Não sei se trabalhei numa outra gestão, mas isso ficou meio perdido mesmo... Como eu sempre acreditei no projeto, independente da gestão, então, a gente se esforçava pra estar junto.

Segundo Marina, isso não significava que a sua presença ou dos demais membros de sua equipe eram indesejáveis, pois havia uma relação respeitosa entre todos. Para ela, isso era explicado pela própria dinâmica da rede municipal:

Não era porque as direções das escolas não queriam que a gente participasse. Não era isso, é aquela questão mesmo da dinâmica que a escola do CEU tem e que não é diferente da dinâmica da escola de fora do CEU. E acaba que entra naquela sintonia do piloto automático. “Ah, eu tenho Conselho. Vamos fazer a reunião e não sei o que...” Mas é uma escola do CEU, não é? Não, mas eu sou o CEI, eu sou a EMEI e é o Conselho do CEI, o Conselho da EMEI... E isso tem que mudar na próxima legislação do Conselho Gestor e acredito que vá!

Depreende-se de seu relato, porém, que as escolas não desejam romper seu isolamento no CEU, o que parece estar relacionado ao desejo de

manutenção da própria autonomia⁷⁴, obviamente nos limites possíveis existentes na Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Samanta, um dos objetivos do Projeto Pedagógico da EMEF é o de “integrar com as demais unidades e utilizar da melhor forma possível os espaços e equipamentos, com planejamento prévio.” Sobre a integração com as demais escolas, ela enfatiza a possibilidade de conhecer toda a história dos alunos, oriundos muitas vezes de CEI e EMEI do CEU. São ações importantes, mas que não articulam os projetos das unidades educacionais e da gestão.

Para Lídia,

pra mim, do que jeito que está posta a educação, isso já favorece a segmentação. É uma coisa que já vem de fora, entendeu e que estar no mesmo ambiente não garante. A educação já está dividida nos níveis de ensino: CEI, EMEI, EMEF. Ainda há um abismo de distância de um pro outro. E coisas que a prefeitura coloca, que parece que não faz diferença, mas faz muita, é a jornada de professor. A jornada de professor de CEI é diferente da jornada do professor de EMEI. Isso já é o suficiente pra você segmentar, distanciar. Acaba que cria um abismo mesmo. Tem questões que são postas de fora, de legislação mesmo, que favorecem também a segmentação. Aqui dentro, apesar da gente estar num mesmo espaço, não é o suficiente para a gente unificar mais.

A existência de algumas ações comuns a todos no CEU, em datas unificadas, repercutiu nas pautas dos Conselhos de Escola. Além disso, alguns problemas cotidianos promoveram algum diálogo do Conselho Escolar com o Conselho Gestor.

Tratou-se, portanto, de uma relação muito tênue, com resultados parcos no desenvolvimento de projetos integrados no CEU.

⁷⁴A autonomia é sempre relativa: no caso das escolas municipais, há propostas curriculares e orientações gerais de SME, a organização do trabalho é normatizada e as condições materiais são comuns. Além disso, estão sujeitas à legislação federal, estadual e municipal.

6.8 Princípios políticos

Nas páginas anteriores, buscamos compreender o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração a partir das categorias “participação”, “representação” e “autonomia”, além de perceber a articulação possível entre as duas instâncias. Forma e conteúdo foram analisados para verificar a possibilidade da gestão democrática de um Centro Educacional Unificado.

Entretanto, a análise dos conteúdos tratados nos dois âmbitos ainda precisa ser ampliada, pois não abordamos os princípios democráticos neles implicados. Esses princípios não foram escolhidos a priori, mas, diante dos temas discutidos nas reuniões ou dos dilemas vivenciados pelos entrevistados durante a pesquisa de campo, mostraram-se relevantes para a análise. Alguns aspectos dos direitos sociais, políticos e civis, bem como a relação entre o público e o privado, o laico e o religioso, a impessoalidade e o personalismo estiveram subjacentes à discussão de certos temas e, por isso, precisam fazer parte da análise.

6.8.1 Direitos políticos

A democracia necessita de regras formais, pois elas organizam o campo das disputas políticas. Está claro que essas mesmas regras estão sempre em negociação e, por isso, são mutáveis. As regras formais estabelecem, no caso do Conselho Gestor, as formas de representação, o tempo dos mandatos, os grupos a serem representados.

O direito de ser representado e o de ser eleito representante e, dessa forma, o de decidir os rumos, dentro dos limites estabelecidos pela legislação, do Projeto Educacional do CEU estão assegurados formalmente.

Além dos entraves provenientes do próprio modelo de gestão do CEU e que foram apresentados anteriormente, ocorreram situações durante a pesquisa em que essas regras não foram consideradas e que geraram questionamentos pela comunidade.

A questão mais séria para a comunidade foi a não organização do processo eleitoral para os novos membros do Conselho Gestor, pois o mandato atual estava chegando ao fim. Questionado, Francisco tentava convencer o grupo na reunião de 20/08/13 do Conselho Gestor:

Francisco: Vão querer [os membros do governo] fazer um movimento na cidade para a eleição. Vai ser como Conselho Tutelar, um dia todo para todo o Brasil pelo TRE. E vamos copiar o modelo [...], vai ser também pelo TRE⁷⁵.

Sr. Bernardo: Tem validade? Quem prorrogou? Tem portaria?

Na medida em que havia interesse das pessoas da comunidade em participar da eleição, havia uma pressão sobre o Presidente do Conselho Gestor que se mantinha no cargo. Causava incômodo não haver data prevista para nova eleição e, portanto, para finalização de seu mandato e dos demais membros eleitos. A acusação de formação de chapa única⁷⁶, a qual não tinha existido, era uma suposição viável diante do conhecimento das pessoas de que o processo eleitoral deveria ter ocorrido no primeiro semestre de 2013.

Essa medida que teria sido tomada pelo governo e, segundo o gestor, comunicada verbalmente a ele, era duplamente constrangedora: afinal ele não era o presidente do Conselho Gestor e o Sr. Bernardo tinha que acreditar apenas em sua palavra; além disso, parecia trazer implícita a suposição do governo de que, sem o aval do gestor, algo dificilmente ocorreria no CEU.

Essa situação parecia ainda validar uma posição de desrespeito e desqualificação do Conselho Gestor existente e às suas competências e atribuições, talvez gerada pela suposição governamental de que os conselhos gestores têm existência apenas formal, sem participação efetiva da comunidade. Entretanto, como não era essa a situação do CEU Santa Terezinha, o conflito foi instituído.

⁷⁵ Tribunal Regional Eleitoral.

⁷⁶ Diálogo relatado em “A participação no Conselho Gestor”.

6.8.2 Direitos civis

Outro direito que repercutiu no CG e no CI era o de livre associação das pessoas. Direito exercitado pelos estudantes, com o apoio da coordenação e do corpo docente da EMEF, através da instituição de um Grêmio Estudantil na EMEF.

Os alunos reeleitos para conduzir o Grêmio Estudantil eram adolescentes já com experiência na representação estudantil, como expresso por Gustavo, 13 anos, aluno da EMEF Jardim do Povo, vice-presidente do Grêmio Estudantil: “eu já participava como Grêmio, no ano passado era representante de classe, eu participava do Conselho de Escola e eu queria também participar das coisas do CEU... E o Conselho Gestor foi uma boa ideia...”

O processo eleitoral de 2013 para o Grêmio Estudantil foi bastante tenso, havendo dez chapas concorrentes. Os candidatos discutiram suas ideias em um debate que ocorreu no teatro do CEU, além de terem se apresentado às classes dos três períodos. A eleição aconteceu na Sala de Informática, sob a responsabilidade da professora de Informática Educativa.

De acordo com Eliane, presidente do Grêmio Estudantil,

Foi muito sofrido... Se eu não ganhasse, eu ia ficar muito decepcionada... [...] Primeiro, nós tivemos que passar de sala em sala falando o que é grêmio, parece que eles [os alunos] esquecem... Teve que fazer todo esse processo, até então não podia se pronunciar como chapa... As pessoas já sabiam que a gente ia se candidatar... Depois, teve o encontro de chapas, onde foi o debate... pra nossa surpresa... Depois, nós nos chocamos... Porque a chapa dez eram alunos que não queriam nada com a vida, bagunçavam demais e eram uma chapa e a gente se assustou! Mas como eram alunos, tivemos que conviver com essa chapa... As outras chapas, normal, legal... A gente brincava junto... Só tinha a rivalidade com a chapa dez.

O grupo, que desejava a reeleição, foi responsável por explicar aos alunos o que era o Grêmio, qual o seu estatuto e como ocorreria o processo eleitoral, que foi conduzido pela coordenação pedagógica e corpo docente.

Durante o debate, segundo Gustavo, as chapas estavam mal preparadas:

Temos uma pergunta pra chapa número Dez: Defina o que é Grêmio Estudantil em uma palavra e diga se a sua postura se adequa a essa palavra. Ele falou assim: “Eu não tenho palavras para descrever uma organização tão grande, mas se fosse uma palavra, seria organização...” Eu falei, agora responda a segunda pergunta... E eles não disseram nada... Depois, o debate esfriou... Pra toda pergunta, o pessoal das chapas respondia... Pegava o papel e lia: mais passeio, mais piscina... Pra qualquer pergunta... Mais passeio, mais piscina...

Para Gustavo, o processo foi muito difícil de suportar, principalmente por terem concorrido com alunos cujas propostas e atitudes eram diferentes das que consideravam corretas:

difamação, que eles fizeram com nossa chapa, boca de urna no meio da eleição, falaram mal da nossa chapa nas salas. [...] Falaram que a gente não ia cumprir nada, que nós roubamos as propostas deles, eles queriam colocar banheiro unissex na nossa escola, que nós fôssemos para a Disney, eles queriam que nós colocássemos Coca-Cola no bebedouro... E quando a gente foi na sala deles apresentar as nossas propostas, eles levantavam a mão e diziam: “que sabor de gelatina vocês vão colocar no intervalo?”

Também foi difícil por terem tentado a reeleição: durante o processo eleitoral tiveram que responder às críticas dos alunos relativas ao mandato anterior.

E veio essa cobrança, no dia do debate. E eu simplesmente falei assim: “Nós tivemos pouco tempo⁷⁷, colocamos a rádio, fizemos o Projeto da Horta, colocamos computadores para as crianças, né, só que a rádio, eu não sei se vocês se lembram, quer dizer, a música no intervalo, tocou por três semanas, e o que fizeram? Jogaram bolinho em mim. Então, se você gosta dessa atitude, então vá você lá e faça!” Aí foi uma balbúrdia no teatro...

⁷⁷ A eleição do ano anterior ocorreu no segundo semestre, tendo a gestão se iniciado em setembro de 2012.

Para Eliane, manter a compostura foi difícil, mas a perseverança deles fez a diferença:

tivemos que continuar normal, fingir que não ligava, que não viu... Eles, teve um tempo que eles pararam... De fazer tudo... Já não 'tavam mais querendo nada... Nós começamos a trabalhar mais ainda. Teve dia que eu vim duas vezes à tarde, duas vezes à noite. Pra tentar, né, conquistar as pessoas... E foi difícil... Na eleição, a gente conseguiu... Graças a Deus, ganhar...

A professora Geovana, que participou do Colegiado de Integração em 12/06/14, informou aos presentes que a eleição para o Grêmio seguiu um cronograma que definiu o período de inscrição das chapas, as datas de debate, de apresentação para toda escola, do dia de votação e de apuração dos votos. Houve fiscais de todas as dez chapas, acompanhando a sala de votação, o trânsito dos alunos das salas de aula até o local de votação, para observar o controle de entrada no local de votação.

Foi favorecida a participação discente nos diversos âmbitos decisórios do CEU, de forma que os alunos têm compreensão dos espaços e das discussões que neles ocorrem, sendo capazes inclusive de elaborar críticas à ação dos adultos, como as elaboradas por Eliane:

tem coisas, tipo APM... prestação de contas... Acho, falta assim... Quando vem a pauta, já fico meio assim... Quem discute mais são os que sabem, mesmo! Os outros ficam olhando... Já vi no Conselho de Escola e no Conselho Gestor... Tem também a reposição... Quem discute, são mais os professores, os coordenadores, o diretor... A gente não entende... A gente pergunta, começam a explicar, depois fala de nova data... É muito confuso... Da APM, fala o que vai destinar de dinheiro, a gente só vê, mas não tem aquela ampla... porque só essa parte do dinheiro foi destinado pra tal coisa? Não tem essa discussão... Outros assuntos, a gente entende melhor, eles falam menos e a gente pode pedir pra explicar que não vai ficar tão confuso...

Os assuntos do Grêmio também foram respeitados nesses espaços.

Segundo Eliane,

pro Conselho Gestor também a gente sugeriu um assunto que era do Grêmio pra pauta. E agora, no Conselho de Escola, eles colocaram na hora, que era dos jogos pras crianças... Aí a gente mostra o projeto pra eles... Assim, não entra em votação, só se for alguma coisa que exija muito trabalho, ou que seja muito polêmica, não sei, alguma coisa assim... A gente explica o projeto, aí eles fazem perguntas pra gente, depois, assim, entre em uma pequena votação pra ver se todos entenderam ou se todos aceitam e... acontece.

Se a liberdade de associação não encontrou entraves no CEU Santa Terezinha, o mesmo não se pode dizer do direito de acesso da comunidade ao CEU. Embora haja regras para a circulação de pessoas em todo equipamento social, não se pode restringir o acesso da população a eles.

O acesso e a circulação na biblioteca, no teatro, nas quadras, no telecentro têm regras diferentes se comparado com as regras comuns às escolas. E isso suscitou, principalmente por parte da EMEF, mas também pela EMEI, a discussão sobre a segurança no CEU.

Na reunião do Conselho Gestor de 14/10/12, Marina iniciou a discussão, cujo tema havia sido solicitado pelo Conselho de Escola da EMEF, com a seguinte fala:

Marina: O CEU veio como resposta à violência. A situação social mudou para pior, houve um aumento da violência. Não é questão dessa comunidade, mas de São Paulo. Há furtos de veículos de quem trabalha no CEU, não há privilégios. Para evitar, os funcionários colocam seus carros no terreno pro Nivaldo cuidar. Por outro lado, há o uso da biblioteca, do telecentro, as pessoas andam pelo CEU, é para todos circularem. Como a gente pode fechar? Como garantir a segurança? Não se consegue mais confiar na comunidade? Tem câmeras, mas número de vigilantes de seis, diminuiu pra cinco. O contrato reduziu e não atende mais os portões. Há fragilidade no equipamento. O Conselho de Escola da EMEF aponta a insegurança. É possível fechar os portões de baixo?

[...]

César: O pessoal no início recebia crachá para onde ia.

Marina: Houve muita perda. Não usavam, faziam uso indevido posteriormente.

Alda: O portãozinho é para segurança e por causa dos brinquedos que compramos. Vai fechar às 19h00.

Marina: A questão é a escada de emergência que fica aberta.

Emerson (telecentro): E se o segurança for sempre o mesmo?

Marina: Mas tem férias, doença, a empresa substitui, o funcionário solicita sair...

Sr. Bernardo: Precisamos de mais discussão, junto com a comunidade pra pensar melhor. Precisa saber o que as pessoas acham, outras propostas.

Alberto (diretor da EMEF): Há redução de quadros, a comunidade não pode ser barrada. Ela precisa chegar aos equipamentos. Requisitar novos funcionários [para a segurança]. Nós funcionários, precisamos saber quem é quem. Nós fechamos a saída de emergência.

Marina: O CEU é pra inserir.

César: a gente roda praticamente todos os CEUs. Tem CEU que é burocracia pra entrar. As pessoas gostam daqui justamente pela liberdade. Não sei até que ponto seria legal fechar.

Decidiu-se por fazer uma consulta à comunidade durante as reuniões de pais, o que não ocorreu. Um ofício para a Guarda Civil Metropolitana (GCM) e outro para a Polícia Militar (PM) foram enviados para solicitar aumento das rondas. A organização do fluxo de pessoas foi mantida como estava anteriormente à reunião. O portão da EMEI deixou de existir.

Segundo Francisco, há pessoas de outras localidades que frequentam o CEU Santa Terezinha. E para elas,

eu andei perguntando, por que vocês não vão pros outros CEUs? Não porque o outro CEU, lá o pessoal não deixa a gente entrar, a gente é barrado. E aqui o pessoal se

sente mais em casa. E aqui assim o máximo que o vigia pega é o nome do cara que vai pra biblioteca, não tem assim muito...

Segundo ele, o último furto ocorrido de equipamentos no CEU datava de um ano antes, o que significaria haver uma boa relação com a comunidade. Para Sr. Bernardo, Presidente do Conselho Gestor,

o CEU oferece muito. Até pela segurança. A gente tem aqui, eu acho que o sistema é bem aceito. Veja que expandiu pra São Paulo inteira. [...] A segurança é bem melhor [...]. Então eu acho que é bom pra todos. As escolas dentro do CEU: é mais organizado. [...] Tem escola que é muito aberta, muita confusão, não é lugar seguro.

Ele tem, portanto, uma percepção diferente daquela dos funcionários da EMEF sobre a segurança no CEU.

Para Francisco, incomodava a cerca que seguia ao longo do passeio público, na rua de lazer. Na reunião de CG de 02/07/13 ele perguntou aos membros o porquê da cerca e Dona Ana, membro da comunidade e mãe de uma criança com necessidade especial, respondeu: “há muita atividade na rua de lazer e precisava proteger as crianças.”

Outra questão polêmica relacionada à segurança é a relação com os skatistas, que já foi mencionada anteriormente. Para alguns membros da comunidade e para muitos funcionários a pista de skate é local de consumo de drogas. Algumas sugestões, como colocar uma guarita da GCM em frente à pista ou ainda destruir a pista de skate e fazer uma brinquedoteca no local, foram feitas na reunião do CG de 14/10/12. Embora elas não tenham sido sequer consideradas seriamente durante a reunião, elas expressam a posição de diversas pessoas da comunidade e dos funcionários do CEU Santa Terezinha.

Os gestores e os membros dos núcleos tendiam a manter o diálogo com os jovens. Mas outros pensavam que a situação tinha que ser enfrentada chamando a polícia.

De acordo com Paulo, coordenador do NEL:

A pista de skate, a gente foi perdendo por causa disso, porque vai chamando a polícia. Eles nunca tinham subido na gestão. A gente conseguiu levá-los pra gestão pra conversar, pra ver o que eles queriam. Eu, Emília e Marina. [...] Aí eles falavam, a gente queria isso, isso e isso e a gente falava: “olha, sem bebida, sem maconha, se quiser fumar, vai lá pra trás.” Começou. [...] Uma parte eles fizeram com a gente. Uma parte era assim; a outra: polícia, polícia, polícia. Aí falaram: “a gente faz a nossa parte e vocês não fazem a de vocês!” Que a gente fala, nas comunidades é um mundo paralelo. [...] Dona Margarete⁷⁸ chamava a polícia e eles sabiam que era ela. Tanto que os caras pararam na frente do carro dela com máscara e começaram a bater no vidro dela pra assustar. Não é ficar conivente com a criminalidade. Só que, se eu bato de frente com eles, eu tenho quantas mil crianças na EMEF? E eu vou perder de fazer um trabalho porque eles não vão deixar?!

Para Marina, o uso de drogas (lícitas e ilícitas) deveria ser discutido na EMEF, não somente com os adolescentes, mas também com os adultos à noite, “mas, em vez de tratar a questão, é mais fácil tirar o problema da frente e não discutir a questão.”

A ausência do diálogo com certos grupos e sobre certos assuntos, contudo, não atingia somente a comunidade. Alguns grupos de trabalhadores, como os das empresas terceirizadas também sofriam com esse problema, como já foi dito anteriormente pelo líder da segurança João e por Dona Miriam, encarregada da limpeza. Para alguns, a liberdade de expressão era restrita. Afinal, somente há sentido em expressar-se quando há alguém para ouvir e considerar o que foi dito, quando o indivíduo avalia que não sofrerá sanções ou ainda quando o interlocutor é considerado igualmente válido num âmbito de discussões e decisões.

6.8.3 Direitos sociais

⁷⁸ Funcionária da gestão: Assistente Técnico.

A participação nos movimentos sociais não estava restrita aos membros da comunidade no CEU Santa Terezinha. Durante o período da pesquisa houve uma greve convocada pelos sindicatos dos servidores lotados nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo.

A greve ocorreu no primeiro semestre de 2013. Com exceção dos professores que são membros do Partido dos Trabalhadores, os demais (tanto os da EMEF, quanto os da EMEI e do CEI), em sua grande maioria, aderiram ao movimento.

De acordo com Ulisses,

eu vou te dar um exemplo bem prático: tivemos greve no mês de maio e na EMEF existe um canal de comunicação muito bom, que circula as informações, é um grupo que eles montaram na internet, então eles mandam tudo que está acontecendo, os informes, data de reunião, entrega de notas, essas coisas pro grupo. E a EMEF aqui, até por conta dessa situação política, sempre foi muito combativa, tinha manifestação, tinha paralisação, tinha greve e o pessoal parava mesmo. Esse ano teve greve, o pessoal da noite parou, o pessoal da manhã, acho que a maioria parou e o pessoal da tarde não parou. E aí o pessoal ficava... Foi até interessante, porque foi uma disputa ideológica muito boa, porque um grupo ficava postando mensagem a favor da volta, contra a greve, que não era o momento, que a gente deveria voltar e isso e aquilo. E um outro grupo, exatamente o contrário, contrapondo, dizendo: “não, independente do partido, independente do governo, se o cara não está atendendo as reivindicações da categoria, ou não ‘tá cumprindo aquilo que já tinha sido determinado, o movimento é legítimo, é justo e tem que ter greve”. [...] Aqueles que eram mais arraigados com o PT diziam pra não fazer a greve. Eu, particularmente acho que foi uma tentativa de manipular.

Esse debate ocorreu apenas entre os servidores da EMEF e Ulisses dele participou como professor de EJA. É preciso dizer que, embora ele considere manipulação, aparentemente isso não ocorreu, uma vez que parecia ser notória a filiação partidária e as concepções políticas dos professores mencionados no relato de Ulisses.

Essa questão do vínculo partidário aparecia nas conversas informais e repercutia no trabalho da gestão do CEU, como já demonstrado anteriormente. Não obstante, o gestor recém-nomeado, apesar de defender os argumentos do governo, não pareceu pressionar nenhum grupo, havendo respeito ao direito de greve dos trabalhadores.

A greve não foi tema de discussão no Conselho Gestor e nem no Colegiado de Integração. Ela apenas foi mencionada na reunião do CI de 12/06/13 porque o gestor desejava que os professores participassem das plenárias relacionadas à Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE 2014).

Francisco: Fórum 2014, estamos fazendo as plenárias. Dia 29/06 todas as DREs farão as regionais. As escolas discutirão os eixos. [...]

Ulisses [diretor da EMEI]: É a nossa reposição, dia 29. Dia 22 e 23, não dá pra marcar, tem dedetização. Aí é só em dezembro. Preciso ver o calendário de reposições. [...] Quinze dias de greve, parada totalmente.

Embora as pessoas nomeadas estejam implicadas com um governo e atuem para favorecer seus interesses, há limites para essa ação. No caso, embora incomodado com a greve, Francisco não pressionou o grupo grevista. Isso talvez possa ser explicado pela progressiva democratização nos espaços sociais e pelo fortalecimento do Estado de Direito, havendo menos espaço para o abuso de poder.

6.8.4 Clientelismo

A pesquisa no CEU Santa Terezinha revelou ainda a existência de formas tradicionais e não democráticas de ação política, fundamentadas nas relações pessoais e no uso dos recursos públicos para obtenção de benesses políticas.

Durante a reunião do CI 12/06/13, discutia-se a composição da equipe da gestão, ainda incompleta naquele momento:

Ulisses: Se esperar por SME, não vai dar certo. Nunca teve uma equipe completa.

Magali (coordenadora de projetos do NEL): Acho que é pegar o currículo e indicar.

Francisco: Mas não é o gestor. O Mauro (Coordenador do NAE) e o Davi (Coordenador do NEL) foram indicações que eu pedi. Pra vocês terem ideia vai ter gente indicada pelo David Soares⁷⁹... Mas se a pessoa que indicou não chegar, preciso esperar por outra pessoa indicada por ele, que é filho do R.R. Soares, faz parte da coalizão de governo. Vem um de Mogi das Cruzes, do Jooji Hato⁸⁰. É psicólogo, mas pra ganhar R\$ 2.000,00, será que vai ficar? Vai fazer a função de Assistente Técnico.

Em outra reunião em 08/05/13 do CI o gestor já havia mencionado que os cargos haviam sido preenchidos por indicações políticas:

Francisco: Estamos no aguardo das nomeações. Já recebi uma lista. [...] Há treze indicações, o cargo da biblioteca fica como está, a Cultura não mandou esses nomes.

Posteriormente, na reunião de 02/07/13 do CG, novamente a forma de nomeações foi retomada:

Francisco: Ainda não chegou um Assistente Técnico. Um no lugar da Margarete ainda não apareceu. O outro veio da Água Funda. Perguntou se tinha verba de gabinete, se tinha que trabalhar todo dia. Quando passamos as atribuições, ele disse que iria apenas representar o parlamentar. Vinha representar o David Soares, filho do R.R. Soares. Não voltou mais.

O que parecia causar a indignação do gestor era o fato de que os políticos que realizavam as indicações não eram do partido dos Trabalhadores, mas do que ele denominou de “coalizão de governo” e que representavam forças tradicionais da política, havendo inclusive relação com as igrejas evangélicas como o vereador David Soares.

⁷⁹ David Soares foi eleito vereador do município de São Paulo em 2012, pelo Partido Social Democrata (PSD).

⁸⁰ Jooji Hato foi eleito deputado estadual em 2010, pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB).

Nada mais tradicional na forma de governar do que garantir apoio na Câmara dos Vereadores através do loteamento de cargos nos órgãos da administração pública.

Esses dados são congruentes com os da pesquisa de Pacheco (2009). De acordo com o autor, as nomeações para os cargos em comissão estão vinculadas a um sistema de indicações envolvendo os diretores regionais, os vereadores e as lideranças locais, em um processo de exploração político-partidário da máquina pública.

Outro elemento que aparece na reunião de 20/08/13 é a sugestão já citada de Francisco de que o apoio parlamentar viabilizaria as obras que deveriam ocorrer no campo de futebol. Essa relação entre necessidade e benesse política é outro elemento fundamental do clientelismo. Ao mesmo tempo, trata-se de favorecimento de clientelas mediante o uso de verba pública.

Outro item da política tradicional notado durante a pesquisa foi a forma de aliança existente entre as lideranças locais e os políticos: a relação era pessoal e não partidária. Dessa forma, foi possível aos líderes atuarem na campanha política de 2012 para os cargos do legislativo e do executivo municipais de pessoas que estavam em partidos que se opunham.

Por outro lado, as lideranças acreditavam que a pressão sobre os órgãos do executivo e a aliança com parlamentares garantia a chegada de equipamentos sociais (como escolas, postos de saúde, serviços de saneamento básico, entre outros), que são direitos de todos, antes das demais regiões. A lógica era a de que os serviços devem ser prestados e expandidos, mas aqueles grupos ou comunidades com maior capacidade de pressão política recebem-nos antes dos demais.

Os dados da pesquisa são, portanto, coerentes com os relatados por Ottmann (2006), em que, apesar do formato tradicional das relações políticas, as demandas aparecem na forma de garantia de direitos à comunidade, havendo o entrelaçamento de formas tradicionais e democráticas.

6.8.5 Público x privado

Com a mudança de gestão no CEU Santa Terezinha, ocorreu o estranhamento de certas práticas. Questões, antes não discutidas, foram colocadas em pauta. Uma delas era a ocupação dos espaços do CEU por grupos privados.

De acordo com Francisco, o governo anterior

trazia os globais a cada dois meses. [...] Era usado o CEU muito pouco, assim a cada mês. Então sobrava espaço... Eu fiquei impressionado aqui com a quantidade de escolas particulares que usam a estrutura do CEU. [...] Tem bastante pública, mas tem assim escola particular que usa o CEU aqui duas, três vezes por ano. Pra comemorar o Dia das Mães, comemorar o Dia dos Pais, formatura, tal. E usa o teatro, e usa o funcionário público em benefício da escola particular e bate no peito que a escola particular é melhor que a pública. Eu até concordaria, por exemplo, se o CEU fosse uma instância da prefeitura, [...] fosse tipo uma autarquia, [...] que pode cobrar, cobra e esse dinheiro vem pra estrutura do CEU. [...] Duas escolas vieram comemorar aqui o Dia dos Pais e eu andei perguntando pra alguns pais [...] se eles pagaram alguma coisa na escola pra usar aqui o CEU. Porque às vezes, lá na escola particular, eles colocam lá o aluguel do espaço, e às vezes o pai não sabe que não paga. E os pais disseram que não. [...] E o espaço público, às vezes a gente tem que designar alguns funcionários pra operar cabine, que são os operadores, os técnicos...

Além de o dinheiro público financiar a empresa particular, também aconteceu um episódio que Francisco relatou na reunião do Conselho Gestor de 02/07/13 e que ampliou a sua indignação:

Francisco: Teve um evento que, no fundo, foi pra vender cursos pras crianças. Teve muito problema. Liguei pra Diretora Regional. Pediu pra eu tirar esse pessoal daqui. Fez seis palestras, deve ter levado muito dinheiro das famílias. Usa de forma sacana. O povo não pode ser iludido. Alunos de 10, 11, 12 anos, com dois anos seriam profissionalizados e com inglês fluente! Ninguém aprende inglês em dois anos. Precisa tomar cuidado.

Dona Ana: Fui pesquisar essa entidade. Eles me pediram R\$ 75,00.

Todos os grupos que pretendessem usar o CEU deveriam apresentar um projeto aos núcleos para que fossem levados para a apreciação do Conselho Gestor, que juntamente com o gestor, analisaria e decidiria se aprovaria ou não. Após essa deliberação, se aprovado, o projeto seria encaminhado à Diretoria Regional de Educação para apreciação final. Esse procedimento está definido na Portaria 4.484/12. Incomodado com a aprovação de cessão do espaço para uso de escolas e academias de dança e ginástica, entre outros, o gestor propôs que os membros discutissem o tema na reunião de 20/08/13 do Conselho Gestor:

Francisco: Como vê o uso pelas escolas particulares?

Rute (funcionária do CEI): Eu sou contra.

Dona Helena (comunidade): Precisa ver, quem é realmente?

Luzia (Coordenadora do NAC): A gente pode ir pensando...

Francisco: O público bancando o particular.

Dona Helena: Mas sendo comunidade... Não tem que trazer o povo?

Francisco: Mas tem um custo.

Rute: Eles pagam, tem como se virar bem. Pagam escola a vida toda, os filhos deles vão pra USP, os nossos, não!

[...]

César: Por que pode autorizar uma igreja e não uma academia? Eu acho que deve haver uma discussão mais ampla.

As opiniões entre os membros da comunidade estavam bem divididas e não houve possibilidade de consenso. Não foi concluída a discussão, não houve votação para se deliberar sobre o tema. Por isso, Francisco decidiu adotar outra forma de agir:

a gente 'tá tentando combater, não impedir, porque se você impede, você acaba criando assim um problema. "É, mas a gente usava antes, agora..." Então pra não

criar um problema assim de animosidade, a gente 'tá tentando o máximo de tempo possível com o uso público, né. Então, por exemplo, a gente já deixou bem claro. A escola marcou [uma data], mas se tiver aí uma atividade da escola pública, ela vai ter prioridade. Então, inclusive uma já teve que remarcar uma atividade. Vai chegar um momento que vai ter tanta atividade, que não vai ter espaço pra esse pessoal. [...] O Conselho Gestor sempre autorizou, então não dá pra cortar de uma hora pra outra... [...] Mas se você deixa o espaço vazio, não tem sentido recusar, que acho que era o que acontecia.

O gestor preferiu não enfrentar a questão, aparentemente porque poderia criar uma forte oposição dos membros da comunidade à sua gestão. Também incomodava o gestor ser responsável por problemas ocorridos durante o uso com essas escolas. Segundo ele,

o uso do espaço público ele tem que estar documentado, se acontece um problema até causado pela estrutura, isso aí pode virar um problemão pra gente. E a escola economizou um dinheirão, porque ela poderia estar alugando um clube pra fazer essa atividade e fez uma atividade com os pais utilizando o espaço público.

Outro problema enfrentado pelo CEU Santa Terezinha referente à relação público-privado era a organização das festas. Elas eram muito desejadas pela comunidade e não realizar a Festa Junina ou o Aniversário do CEU era inimaginável. Contudo, como já dito anteriormente, não havia verba pública destinada aos CEUs para financiar o desenvolvimento dos projetos decididos internamente.

A comunidade questionava as decisões da gestão em relação à Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU (APMSUAC), pois queriam que houvesse dinheiro para esses momentos ou outros que julgassem importantes. Na reunião da APMSUAC de 11/05/13, Marina, na condição de ex-gestora e, na ocasião, coordenadora de projetos do Núcleo de Ação Educacional, tentava explicar:

Marina (coordenadora de projetos do NAE): Para chegar verba [pública], tem que ter matrícula de aluno. Do ano passado pra cá, estamos matriculando alunos no EOL.⁸¹ Pode ser que isso viabilize a vinda da verba. Não há dinheiro. Ela [a APM] é uma empresa que tem que ter registro em cartório. Em 2011, ela foi regularizada. Serviu para dar baixa em bens [patrimoniais]. Como o banco cobra taxa e não tem dinheiro, decidimos não abrir conta. [...] Como consegue dinheiro? Com doação voluntária. Ninguém é obrigado. Por exemplo, faz uma festa. Mas é complicado.

Francisco (gestor): A escola do meu filho cobra R\$ 30,00 por mês, alegando que não dá com o dinheiro do Estado⁸² nem pra pagar o papel higiênico. É imoral, porque a escola é pública. Ninguém tem que pagar nada. É essa função da APM, arrecadar e receber verbas públicas.

Marina: Tendo recursos, tem que ter Plano Anual.

Havia um posicionamento de Marina contra a arrecadação de dinheiro da comunidade, posicionamento compartilhado com o gestor Francisco.

Por outro lado, havia uma expectativa na gestão pela chegada de verba federal do Programa Mais Educação⁸³ porque atendiam crianças das escolas municipais no contra turno escolar com a oferta de oficinas. Ela é apresentada por Francisco na reunião do Conselho Gestor de 20/08/13. Contudo, a comunidade novamente questionou a não cobrança de dinheiro para a APMSUAC:

Francisco: Teve eleição [da APMSUAC]. Tá no cartório. Como não trabalhamos com dinheiro, não tem conta. Não tem reunião, porque não tem demanda financeira. Mas para receber o Mais Educação tem que ter APMSUAC ativa. O MEC manda abrir conta sem custo nenhum no Banco do Brasil.

Flávio (comunidade): Mas toda escola tem. Deveria entrar dinheiro.

[...]

⁸¹EOL, sigla de Escola *On Line*, sistema informatizado dos dados de todas as unidades da Secretaria Municipal de Educação.

⁸²Referência ao Governo do Estado de São Paulo, pois se tratava de escola estadual.

⁸³Programa do governo federal que tem por objetivo subsidiar ações de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas. Foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Dona Helena (comunidade): Normalmente as escolas cobram... É indevido... Cobra uma taxa, uma vez por ano... Mas como é do Estado⁸⁴ ... Tem autonomia. Cada R\$ 1,00 por aluno dava pra fazer muita coisa. [...] A escola, através da APM, pode contratar gente para vender cachorro-quente, pastel, dá 20% para a escola. Aqui a gente tem dificuldade pra montar as coisas.

Francisco: No começo da gestão tivemos que fazer Festa Junina. Garantimos algodão doce, pipoca para os alunos. Terceirizada doou. [...] A Diretora Regional permitiu se fosse economia solidária. Teve o padre que cuida de 120 meninos no bairro e as 'meninas' do Conviver. As senhoras conseguiram R\$ 800,00 para as excursões. Qual foi o lema? Economia solidária. Teve um menino e outras pessoas que disseram que vinham e não vieram. Às 14h já não tinha mais nada. Vieram umas cinco mil pessoas.

Dona Helena: Então vamos brigar para ter barraca para a comunidade no Aniversário do CEU.

Francisco: Mas na perspectiva da economia solidária, não para ganho pessoal. Para o grupo de meninos, para as senhoras.

Além da posição dos gestores e da comunidade, como demonstra o diálogo acima, havia a determinação da Diretoria Regional local sobre o que seria tolerado. Dessa forma, entidades sem fins lucrativos e que revertissem a verba arrecadada em auxílio à comunidade poderiam montar suas barracas nas festas e arrecadar fundos. Outros grupos do próprio CEU, como o da terceira Idade, o Conviver, também poderiam arrecadar dinheiro para financiar as atividades do grupo. Isso era contraditório, pois a comunidade pagava pelo que as entidades sem fins lucrativos ofereciam nas festas escolares, ferindo o princípio de gratuidade. Além disso, qual a diferença entre a APMSUAC ou as APMs das unidades escolares e as demais entidades sem fins lucrativos? Contudo, era uma forma de viabilizar a alimentação das pessoas durante as festas, algo impossível sem qualquer forma de financiamento.

⁸⁴ Refere-se às escolas estaduais de São Paulo.

Ou seja, como afirmou Francisco, “tudo que tem custo, passa por essa relação de entrar em contato [com os grupos da comunidade], conversar, ver as forças políticas que tem na região pra encaminhar algumas decisões políticas aqui na região, mas financeiramente, não tem...” Por isso, o financiamento das festas virava um grande problema para os gestores. Isso valia também para os eventos como o Seminário de Inclusão, solicitado pela comunidade, mesmo com o término da Comissão de Inclusão.

No caso da Festa Junina, ela foi discutida inicialmente no CI de 08/05/13:

Cíntia (diretora da EMEF): Na escola de onde eu vim eram só apresentações.

Tatiana (bibliotecária): Antes eram barracas da comunidade, fora do CEU. [Depois], uma festa com menor tempo, foi melhor. O que atrai são as danças, que aconteciam lá fora, é um chamariz.

Cíntia: Posso ouvir os professores e os coordenadores, ouvir o que eles pensam.

Tatiana: Teve um ano... Teve barraca de brincadeiras da EMEF. Associações de Bairro que traziam as comidas. As moças⁸⁵ do artesanato podem vender suas coisas, para patrocinar material, transporte.

Cíntia: A gente é contra o aluno trazer e pagar para comprar.

Francisco: A gente vai distribuir pipoca de forma racional [...].

O pensamento da diretora da EMEF era compartilhado pelos demais membros do Colegiado de integração sobre os alunos não pagarem pelo que seria oferecido na festa.

De fato, as escolas ficaram responsáveis pelas apresentações culturais, mas para garantir que houvesse comida na festa, o gestor conversou com todas as empresas terceirizadas que atuavam no CEU Santa Terezinha para solicitar doações.

⁸⁵ São voluntárias no CEU Santa Terezinha e ensinam artesanato. O dinheiro arrecadado seria para custear o transporte e os materiais usados durante as aulas.

Entrou em contato também com entidades que atuavam no bairro, para conseguir que houvesse outras barraquinhas de venda de comida e bebidas.

Novamente no CI, na reunião de 12/06/13, o assunto foi retomado para definição das últimas pendências antes da festa:

Francisco: Haverá apresentações de CEI, EMEI e EMEF e do Esporte, do pessoal do Grupo Conviver no Espaço Fama. Haverá distribuição de pipoca gratuitamente, doação das terceirizadas da limpeza e da segurança. A empresa de alimentação [merenda] doou o arroz doce, que também será dado no dia. As barracas ficaram com as instituições do bairro (Centros para Crianças e Adolescentes e Centros de Profissionalização dos Adolescentes), ligados às paróquias do bairro. O foco é incentivar as cooperativas de economia solidária. Toda renda arrecadada é revertida para eles mesmos, nada fica com o equipamento.

Apesar do empenho do gestor, não houve condições de oferecer alimentação durante todo o período da festa, o que foi percebido por ele como constrangedor.

Outra questão destacada nas reuniões do Colegiado Gestor e do Colegiado de Integração referia-se aos direitos autorais. Alguns professores da EMEF, e mesmo algumas entidades que usariam o teatro do CEU, pretendiam exibir filmes. No caso da EMEF, os filmes seriam discutidos com os alunos e, no caso das entidades, a discussão seria com o público.

Durante a reunião do CG, de 02/07/13:

Regiane (biblioteca): Tem a mesma burocracia pra filmes, mas nem todo filme pode, por causa do direito autoral.

Luzia (Coordenadora do NAC): É uma ONG...

Francisco: O filme, tem a Cinemagia pra sair.

Mauro (Coordenador do NAE): Eu acho que não autorizaria nada...

Regiane: Tem que dizer qual o filme, mandar pra DRE, para liberar... Para ter ideia, após o contrato, temos o filme, mas não podemos passar [no teatro]. A EMEF queria

passar o filme, mas não pôde. Em espaço menor, com menos alunos, pode. No teatro, não.

Havia um contrato de SME com a empresa Cinemagia, que tornava disponível aos CEUs realizarem sessões públicas de alguns filmes. Somente os filmes naquela listagem poderiam ser exibidos. Em 2013, até o final da pesquisa, essa lista de filmes ainda não havia sido autorizada.

O problema principal, na percepção do gestor, era com a impossibilidade do desenvolvimento dos projetos da EMEF, como se percebe na reunião do Colegiado de Integração de 14/08/13:

Francisco: Cinemagia não está liberado. Mas filme, se não houver denúncias. Denúncia, eu estou meio acostumado. Já tem quatro denúncias. Contra o piscineiro, pela falta d'água. Mas, se a gente permitir filme, sem estar no Cinemagia...

Marina (coordenadora de projetos NAE): Tem a questão dos direitos autorais.

Francisco: Eu tenho feito, eu fiz vista grossa. Para alunos, não vejo problema, a gente consegue se defender com o uso pedagógico do filme.

Luzia (Coordenadora do NAC): Tem gente da comunidade que tinha visto passar filme e veio pedir. Aí no dia veio com filme pirata.

Francisco: A denúncia é um problema. A questão capitalista é um inferno.

Marina: A lista do Cinemagia é péssima. É uma incoerência.

Regiane (biblioteca): Por isso, a resposta é não. Abrem-se exceções...

Francisco: Faz um projetinho, manda. Mas a Professora Juliana já foi...

Samanta (AD da EMEF): É para informar...

Francisco: É por projeto.

Samanta: Quem pediu foi a coordenadora.

Francisco: Pode fazer.

Para o gestor, restringir o uso dos equipamentos do CEU pelas escolas não fazia sentido. O fato é que toda escola utiliza filmes como recurso didático e, no caso do CEU, havia um entrave para tal uso no teatro. O problema talvez estivesse na definição de papéis. Será que as regras devem ser as mesmas para o teatro quando aberto ao público, ao funcionar como um equipamento cultural, e quando fechado para uso exclusivo de uma escola para uma atividade de cunho pedagógico?

6.8.6 Laicidade do espaço público

Outro problema enfrentado pela gestão era com a cessão do uso dos espaços do CEU por diferentes igrejas da localidade, cessão definida no Conselho Gestor de acordo com a Portaria 4.484/12. O tema foi tratado inicialmente na reunião do CG de 02/07/13:

Francisco: “Cristo para o Mundo?” Aqui é espaço laico... É uma igreja. Acho que tem que ter mais evento cultural. Já está agendado, mas aqui não pode ter oração.

Regiane (biblioteca): Acho que já vieram aqui. É mais apresentação.

Luzia (Coordenadora do NAC): Esses contatos foram feitos antes de eu chegar. Conversei com Chico, essa coisa de igreja...

Francisco: É um dinheiro que arrecada, com Show Gospel. Aquilo que fazem aí, falar contra as drogas. Um discurso fácil. Precisa rever. [...] Essa questão do Estado laico tem que estar presente. CEU não pode ser espaço de religião. Um exemplo: antes de ter o Guri, os instrumentos eram do CEU... As pessoas que usavam eram da Congregação Cristã, traziam os irmãos. Isso era muito presente, era bom, mas muito fechado pra eles.

Dona Ana (comunidade): Todos os anos tem um evento “Resgata-me”. É muito bom. Tudo que resgata a meninada do lado errado é bom. Mas se não puxar a sardinha pro lado deles. Se é feito em prol da adolescência, se resgata 10%, 20%...

Regiane: A Luzia vai conhecer melhor as pessoas pra poder dizer. É um risco.

Para a comunidade, representada na reunião apenas por Dona Ana, a questão religiosa era um contraponto aos problemas enfrentados pela juventude do bairro. Dessa forma, o assunto não foi aprofundado na reunião e autorizou-se a atividade daquela igreja.

Mas o assunto foi novamente colocado em pauta na reunião do Conselho Gestor de 20/08/13:

Luzia (Coordenadora do NAC): Tem grupo que disse ser de música sacra. Ele disse “A Igreja não usa o CEU para pregar.” Mas acaba usando para fins religiosos.

Flávio (comunidade): Hoje os alunos, a maioria não vai.

Rute: Discute criminalidade, mas evangélico não diz nada. Então, se o projeto é pra ajudar. [...] A música evangélica não veio, mas funqueiro já veio ao CEU. Eu sou evangélica, puxo pro meu lado.

Dona Helena (comunidade): Já tivemos muitas falas pra abrir pro religioso. É uma situação... Daqui a pouco tem o espírita... É uma situação...

Francisco: Estado é laico. Não dá pra misturar. Tem deputado no Congresso [Nacional] para discutir a “Cura Gay”. Temos de tomar cuidado pra não entregar o Estado. Há espaço para todas as culturas. Tem que tomar cuidado com a questão religiosa. O gospel: tem testemunho.

Rute: Era música e já passou pra esse lado. Entendi.

Para a comunidade não fazia muito sentido a oposição laico-religioso. As relações que surgiram eram de outra ordem: o funqueiro, que teria um valor cultural menor do que o evangélico; a dificuldade em aceitar certas religiões. A comunidade trazia a categorização e a hierarquização dos discursos religiosos e culturais, de maneira preconceituosa, como critério de avaliação no Conselho Gestor.

Apesar da inquietação de Francisco quanto à manutenção da laicidade do espaço e da tentativa de garantir um tratamento equânime a todas as manifestações culturais, novamente não houve acordo entre o grupo. Da mesma forma que ocorreu com a discussão da cessão do espaço público para empresas

privadas, a gestão recuou para não enfrentar a comunidade. Optou igualmente por uma abordagem indireta:

teve uma igreja que utilizou aí. [...] Pelo que a Luzia acompanhou, [...] não teve assim uma questão da oração. Acho que foi mais uma fala assim de, uma pessoa que foi recuperada aí pelas drogas, tal, parece que não saiu disso. Houve aí uma música gospel. [...] Se abre aqui pras igrejas, fica parecendo que... É um espaço público, e como fica a questão do laico? Se você vai abrir pra uma, depois tem que abrir pra outra e daqui a pouco vira um espaço... [...] A otimização dos espaços, [...] acho que vai impedir que eles usem aqui...

Novamente a estratégia proposta era a de usar intensamente os espaços, tornando-os indisponíveis para o uso religioso.

7. Conclusão

O Centro Educacional Unificado da Prefeitura do Município de São Paulo aglutinou equipamentos sociais que dificilmente eram acessíveis às populações nas localidades onde foi implantado e, por isso, representou uma possibilidade de ampliação educacional, em sentido amplo, à comunidade. Ou seja, possibilitou às comunidades, também como um espaço de educação não formal, o acesso a conhecimentos reservados a outros grupos da sociedade.

É possível dizer que o projeto CEU não alterou substancialmente as ideias hegemônicas na área da educação, embora tenha colocado em debate elementos relacionados à concepção de educação integral. Alguns intelectuais vinculados ao Partido dos Trabalhadores, conforme o discutido no Capítulo 4, tiveram um relevante papel na apresentação do projeto, justificando-o ideologicamente, embora suas ideias tenham se disseminado de maneira fragmentária entre a população.

Considerando, ainda de acordo com Gramsci, que as classes dominantes buscam perceber as demandas e aspirações de outros grupos sociais, de forma a subordiná-las aos seus próprios interesses, é também possível compreender a manutenção do projeto CEU, inclusive a construção de todas as unidades previstas e divulgadas pelo governo petista de Marta Suplicy, por partidos vinculados a projetos políticos divergentes, embora questões orçamentárias e administrativas igualmente possam ter influenciado a decisão pelo processo de continuidade.

Porém, a discussão política e eleitoral sobre o projeto, ao manter-se centrada na questão educacional, comumente associada ao âmbito escolar, teve como consequência, nos governos de Marta Suplicy, Serra e Kassab, a subordinação das ações das demais secretarias à Secretaria Municipal de Educação, restringindo a contribuição que uma verdadeira política intersetorial poderia representar à população.

Além disso, no embate político referente ao conceito de educação, aspectos qualitativos relacionados à educação integral foram pouco considerados e

aspectos quantitativos, como a ampliação do tempo escolar, foram enfatizados pelos governos municipais a partir de 2005. Durante o período da pesquisa, não houve uma ação governamental que favorecesse o uso sistemático dos espaços e equipamentos sociais do CEU pela rede municipal de ensino de maneira a ampliar o currículo escolar. As ações nesse sentido, pensadas de maneira isolada pela gestão ou pelas unidades inseridas no CEU, embora valiosas, explicitaram a ausência de uma proposta educacional fundamentada numa concepção de educação integral na Secretaria Municipal de Educação.

A ampliação do tempo de permanência das crianças de EMEF no CEU aconteceu também como nas demais escolas, embora com a possibilidade de contar com espaços talvez mais adequados e com o suporte do trabalho dos funcionários dos núcleos às equipes de direção e coordenação das escolas.

Apesar das possibilidades que a coexistência de equipamentos sociais poderia trazer para a ampliação do conceito de educação isso de fato não se concretizou no CEU. Não obstante o projeto CEU tenha colocado em pauta a discussão sobre educação integral, não houve alteração substancial na proposta de educação oferecida às classes populares.

Para as escolas, o fato de estarem localizadas no CEU representou uma possibilidade de ampliação dos suportes materiais disponíveis para o desenvolvimento de suas atividades: o teatro, a biblioteca, as piscinas foram sempre lembrados como espaços significativos. Contudo, as escolas mantiveram em essência o mesmo padrão das demais unidades da rede municipal de ensino, com organização similar do trabalho, das atividades e disciplinas oferecidas aos estudantes.

As atividades oferecidas pelos núcleos eram destinadas a toda a comunidade. Havia crianças, jovens, adolescentes e adultos das escolas do CEU e do entorno. A inscrição e a participação dependiam do desejo de cada usuário. Portanto, as atividades não eram oferecidas como parte de uma proposta de educação integral oferecida pelo Centro Educacional Unificado.

O formato da gestão do CEU, tal qual definido em 2004, foi também modificado nos governos posteriores, com perdas de elementos importantes a uma proposta de gestão democrática: a eleição para gestor deixou de existir e a assembleia, mesmo sendo de caráter consultivo, foi extinta.

A gestão local do Centro Educacional Unificado organizou-se, de acordo com a legislação de 2005 e 2006, a partir do trabalho do gestor, do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração.

As regras da democracia representativa mostraram-se válidas para compreender a organização do Conselho Gestor, cujos membros, em sua maioria, são eleitos para mandatos fiduciários entre os segmentos da administração e da comunidade, havendo ainda membros natos (gestor e diretores de escola). Mas tais regras não serviram para a compreensão do Colegiado de Integração, que se funda em princípios da hierarquia e da burocracia, tendo como participantes as autoridades legalmente instituídas referentes a cada um dos equipamentos sociais que compõem o CEU.

A subordinação de um colegiado essencialmente “técnico” ao Conselho Gestor garantiria a subordinação do técnico ao político, de forma a preservar os princípios democráticos. Contudo, na prática, as decisões técnicas mostraram-se incontestáveis pela comunidade, subvertendo a lógica democrática e reafirmando o poder descendente (da organização burocrática). A democratização dos espaços sociais pela instituição de conselhos em espaços como as escolas, conforme o descrito por Bobbio (2009), numa progressiva expansão do poder ascendente, encontrou entraves no CEU também pela relação estabelecida entre o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração.

Se atentarmos para os parâmetros de escolha do local da pesquisa, que privilegiaram a participação da comunidade e o compromisso dos gestores com os princípios democráticos, podemos perceber que essa situação não é fruto das condições locais, mas remetem ao próprio formato legal do Colegiado de Integração e à organização do trabalho no CEU determinado pela Secretaria Municipal de Educação.

De fato, a legislação privilegiou a presença das autoridades instituídas legalmente no Colegiado de Integração, que priorizaram a discussão de assuntos referentes aos aspectos de organização e manutenção dos ambientes, controle de fluxo de pessoas, dificilmente tratando de aspectos da prática pedagógica ou do trabalho dos núcleos.

A presença apenas de diretores de escola como representantes das unidades escolares no Colegiado de Integração parece ter contribuído para isso, na medida em que o processo pedagógico na rede municipal de ensino é conduzido pelos coordenadores pedagógicos, sendo os diretores responsáveis pela organização do trabalho, pelas condições materiais de funcionamento da unidade e de suporte às atividades didáticas. O foco do trabalho esteve naquilo que constitui o centro de atividades cotidianas dos dirigentes escolares e do gestor, ou seja, nas atividades meio e não nas atividades fim dos equipamentos sociais. Parece que sem a presença de outros interlocutores no CI dificilmente esse quadro será alterado.

Efetivamente, o CI não foi capaz de realizar sua principal atribuição, ou seja, não realizou a articulação entre o trabalho dos núcleos da gestão, do telecentro e das unidades escolares e não atuou como um organizador e executor de ações que viabilizassem o Projeto Educacional do CEU, de forma a assegurar que as diretrizes e prioridades da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da comunidade interna e externa do CEU, definidas no Conselho Gestor, fossem efetivadas como determina a legislação. A reflexão sobre o desenvolvimento de um projeto articulado, planejado a partir de diretrizes e princípios, nunca esteve em pauta no Colegiado de Integração. Entretanto, a definição de diretrizes e prioridades do projeto a ser desenvolvido no CEU também nunca esteve em pauta no Conselho Gestor.

O Colegiado de Integração, portanto, teve sua importância restrita ao garantir a coexistência objetiva de diversos equipamentos sociais em um mesmo espaço: as normas de convivência e o uso conjunto de espaços, bem como os cuidados referentes à manutenção resumiram o foco do trabalho. Para a gestão, constituiu-se ainda em um local de divulgação das atividades oferecidas à comunidade.

Em princípio, o Colegiado de Integração cumpriria a função executiva e o Conselho Gestor, a função deliberativa. Porém, na pesquisa ficou clara a separação instituída pela prática cotidiana referente ao âmbito de decisão de cada uma das duas instâncias: assuntos de interesse da comunidade foram tratados no Conselho Gestor e assuntos referentes às escolas, no Colegiado de Integração. As deliberações tomadas em cada uma delas tornaram-se simplesmente informes na outra.

Esse fato parece explicar o pouco interesse dos diretores de escola em participar efetivamente do Conselho Gestor, priorizando suas participações no Colegiado de Integração.

Essa divisão entre o CG e o CI é resultado também da própria organização institucional do CEU: as unidades escolares nele inseridas, a partir de 2006 concebidas como unidades dotadas da mesma autonomia das demais em SME, deliberam sobre seus projetos pedagógicos no âmbito dos conselhos escolares, que não precisam dialogar com o Conselho Gestor e nem com os demais conselhos escolares.

Ficou evidente que a autonomia das unidades escolares resultou no isolamento de seus projetos, restringindo as possibilidades de construção de um projeto educacional articulado que promovesse o avanço no tipo de ensino oferecido às crianças, aos adolescentes e aos adultos a partir dos equipamentos sociais existentes no CEU.

A autonomia das unidades também teve como consequência o não reconhecimento da autoridade do gestor pelos funcionários das unidades, pois estavam subordinados aos diretores de escola, além da desconsideração de várias decisões tomadas nas instâncias colegiadas da gestão do CEU.

O trabalho desenvolvido pelos núcleos, basicamente de organização e sistematização de ações planejadas em órgão centrais da Prefeitura do Município de São Paulo, dificilmente era discutido. Os princípios da ação, a avaliação dos projetos e o planejamento sistemático nunca foram colocados em pauta em nenhuma das instâncias colegiadas: o sentido da apresentação do trabalho dos núcleos era

essencialmente o da divulgação para a comunidade e para os diretores de escola. Contudo, as ações norteadas por SME não estavam em discussão: deveriam ser implementadas e os trabalhadores dos núcleos haviam sido nomeados para isso.

Entretanto, da mesma forma que não se discutia o trabalho desenvolvido pela gestão, é preciso enfatizar que em nenhuma reunião do CI ou do CG houve alusão ao trabalho desenvolvido pelas unidades escolares. Não se cogitava discutir o próprio trabalho.

Portanto, independentemente de ser a liderança nomeada (gestor ou coordenadores de núcleo) ou concursada (diretores de escola), a recusa dos membros da administração à discussão sobre as questões centrais do planejamento é similar e permeia tanto o Conselho Gestor quanto o Colegiado de Integração. Isso é indicativo da necessária eleição não somente para o cargo de gestor, mas também para os demais cargos de liderança, em se buscando garantir o processo democrático.

A articulação possível entre os conselhos escolares e o Conselho Gestor, que talvez favorecesse um diálogo ampliado entre as partes, mostrou-se praticamente inexistente. A relação entre os conselhos observada pelos alunos do Grêmio Estudantil ocorria apenas quando os eventos envolviam a todos, como a Festa Junina, e, nesses casos, cada instância deliberava sobre os aspectos que, na divisão de tarefas, estavam sob sua responsabilidade. Essa situação, contudo, era episódica.

No Conselho Gestor, observou-se a igualdade entre os interlocutores, havendo o mesmo poder de intervenção e decisão, embora dentro de uma esfera quase sempre restrita ao campo da execução. Porém, a igualdade como princípio e método da democracia, como ressaltado por Adrião e Camargo (2001), pôde ser observada naquele espaço. Mas no Colegiado de Integração percebeu-se uma equiparação apenas entre o gestor e os diretores de escola. A subordinação dos representantes dos núcleos ao gestor restringiu o peso de suas falas.

O gestor, responsável legal pelo equipamento, deveria conduzir o Colegiado de Integração e o Conselho Gestor seria presidido de acordo com a eleição dos seus membros. Contudo, a pesquisa evidenciou que tanto o Colegiado de Integração quanto o Conselho Gestor estiveram sob a liderança do gestor.

A pesquisa também evidenciou que a liderança, organicamente articulada à concepção de gestão do governo eleito, pois escolhida e nomeada pelo executivo municipal (secretário de educação e prefeito em exercício, conforme mudanças na legislação discutidas anteriormente), pôde favorecer ou prejudicar a atuação da comunidade mediante o encaminhamento das decisões pelas vias burocráticas (que centraliza as ações no gestor) ou mediante as vias políticas (que articula a ação do gestor e da comunidade a partir da pressão política às instâncias superiores de SME ou de outros órgãos públicos).

A observação da participação da comunidade demonstrou que os seus membros presentes no Conselho Gestor apresentaram demandas muito centradas na cessão dos espaços, notadamente no uso do campo de futebol e do ginásio. A pressão da comunidade mostrou-se mais intensa na manutenção de regras que facilitassem o acesso e o uso dos espaços, no encaminhamento de questões pertinentes à manutenção do equipamento e no desenvolvimento de ações relacionadas aos interesses do grupo Conviver, formado por pessoas da terceira idade.

As lideranças da comunidade exerceram papéis fundamentais no desenvolvimento do trabalho das diversas comissões existentes no CEU Santa Terezinha. Todo o trabalho desenvolvido pela Comissão de Esportes, pela Comissão do Idoso e pela Comissão de Inclusão esteve atrelado à atuação de suas lideranças. A saída de lideranças, como ocorreu na Comissão de Inclusão, resultou em extinção da Comissão e exclusão do tema da pauta de discussões do CEU Santa Terezinha.

As lideranças comunitárias, por outro lado, não se envolviam com os projetos definidos e que interessavam aos demais usuários envolvidos nas comissões. Um exemplo disso era a não realização de campeonatos nas modalidades esportivas que não eram da preferência das lideranças. Embora os conflitos entre a comunidade

e a administração fossem tratados no Conselho Gestor, os conflitos existentes entre a comunidade não o eram. As comissões se mostravam como importante espaço para que esses conflitos emergissem e pudessem ser enfrentados pelo grupo. Contudo, com a diminuição das comissões e a saída de algumas lideranças, esses conflitos tendem a ser cada vez menos considerados.

No que diz respeito à gestão do CEU, parece que os membros da administração entendiam as disputas existentes na comunidade como um entrave ao trabalho do Conselho Gestor e das comissões, como se esses problemas não fossem atinentes à gestão do CEU. Ou seja, para eles, aparentemente a instituição não precisaria responder aos problemas da comunidade, mas a comunidade precisaria responder aos problemas da instituição.

Entre os funcionários da gestão havia a expectativa de trabalho voluntário da comunidade, vinculando a participação da comunidade à execução de tarefas cotidianas do CEU. A ação dos funcionários visava, em muitos momentos, manter a participação da comunidade restrita ao que Lima (1992) denominou “participação funcional”. Os membros da comunidade criticavam esses limites à participação que, contudo, se mantinham inalterados.

A comunicação das decisões do Conselho Gestor, que estava a cargo da gestão, aos usuários e aos trabalhadores do CEU era bastante falha e também favorecia a não execução. A preocupação em informar os diretores não resultava no acesso de todos às informações, porém não se discutia tal sistemática. Aparentemente era conveniente que o fluxo de informações se mantivesse restrito, talvez porque diminuísse a pressão dos demais funcionários e da comunidade sobre os funcionários responsáveis por colocar em prática as deliberações do Conselho Gestor.

Mesmo considerando apenas o âmbito da execução, muitos membros mostraram-se insatisfeitos com o Conselho Gestor em decorrência da não execução do que foi deliberado. A dificuldade em colocar em prática as decisões era percebida pela comunidade e pelos representantes da gestão. Estes, todavia, cobravam da comunidade uma atuação mais intensa no cotidiano do CEU para que as coisas

realmente se efetivassem, eximindo-se da responsabilidade funcional. Esse embate entre a comunidade e a administração resultava de uma postura crítica da comunidade, adquirida em anos de participação política em diferentes espaços políticos e nos movimentos sociais.

O Conselho Gestor funcionou como local de discussão dos problemas de uso e manutenção dos espaços da gestão e demais assuntos que envolvessem a comunidade. Assuntos referentes ao planejamento e à avaliação do Projeto Educacional não foram colocados em pauta. Contudo, a firmeza da comunidade frente a certas questões exigindo soluções ou impedindo que fossem instituídas normas que dificultassem sua presença no CEU demonstraram a importância dessa instância deliberativa. Mesmo havendo uma participação funcional, restrita praticamente aos processos de execução, sua ausência resultaria em prejuízos maiores aos interesses da comunidade. Nesse sentido, a representação por segmentos no Conselho Gestor mostrou-se um elemento essencial para contrapor-se aos interesses locais da administração.

Apesar da participação da comunidade no Conselho Gestor não foi possível alterar substancialmente o fluxo descendente do poder, que se manteve concentrado nos órgãos centrais da administração municipal. Os elementos característicos da organização burocrática foram mantidos intactos.

A partir do observado, é possível perceber a similaridade com a análise de Paro (2001) sobre os conselhos escolares, pois o Conselho Gestor igualmente serviu para o exercício cotidiano da democracia, para o enfrentamento civilizado de problemas na direção e no funcionamento da instituição, para explicitar os conflitos, mas não resultou na implantação de uma democracia real.

As ações dos diretores de escola ou dos demais servidores públicos marcadas pelo tom preconceituoso em relação aos funcionários das empresas terceirizadas e em relação à comunidade (como no furto do tanque ou na discussão sobre a circulação dos skatistas no CEU, entre outros) encontraram entraves tanto no Conselho Gestor quanto no Colegiado de Integração. Quando esses conflitos foram enfrentados nos espaços coletivos, preservaram-se os direitos e a dignidade das

peças que trabalham e frequentam o CEU. Ponderando os aspectos autoritários da sociedade brasileira, tal qual discutido por Dagnino [s.d.] e por Da Matta (1991), esse papel desempenhado pelos espaços colegiados mostrou-se bastante relevante.

Contudo, os preconceitos religiosos e o uso privado dos espaços públicos apareceram como uma prática difícil de ser enfrentada no Conselho Gestor, mesmo quando os membros da gestão procuravam garantir a manutenção dos princípios de espaço laico e público. Em relação a esses aspectos, a ação dos servidores mostrou-se mais próxima dos princípios democráticos do que a dos membros da comunidade, em decorrência de valores religiosos mais tradicionais e da relação mais próxima com os empresários e comerciantes locais.

O clientelismo, como forma da relação política tradicional, foi notado no processo de nomeação para os cargos do CEU Santa Terezinha. A relação pessoal e não partidária entre os membros da comunidade e os políticos foi outro elemento da política tradicional mencionado nas entrevistas.

A participação dos alunos no Grêmio Estudantil e nas demais instâncias colegiadas, tanto da EMEF quanto da gestão, proporcionou-lhes um conhecimento amplo sobre esses espaços. Eles mostraram-se capazes de atuar nesses espaços quando necessário (ou quando desejável) para garantir a implementação de seus projetos. Também desenvolveram questionamentos sobre os temas em pauta e o uso das verbas, bem como a capacidade de argumentar com os adultos. Mostrou-se a importância e o valor desses espaços como locais de aprendizagem de formas democráticas de conduta.

A falta de verbas destinadas ao desenvolvimento de projetos e à compra de materiais e equipamentos, bem como a existência de funcionários apenas para o desenvolvimento de atividades do Núcleo de Esportes e Lazer e da biblioteca tornaram a gestão do CEU muito dependente das ações, programas e projetos determinados por SME ou das parcerias e convênios celebrados com as demais secretarias municipais, governos ou entidades da sociedade civil. Essa dependência, aliada à forma de nomeação dos cargos de coordenadores dos núcleos, todos de livre provimento pelo executivo municipal, determinou aos funcionários da gestão do CEU

quase que exclusivamente o papel de implantação e execução das deliberações efetuadas em órgãos centrais.

A criação da Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU (APMSUAC) aparentemente visou apenas a suplementação de verbas pelo governo, na medida em que não foram destinadas verbas públicas ao CEU através dela. No caso do CEU Santa Terezinha, em que não havia arrecadação de contribuições voluntárias, a Associação representava um custo adicional aos funcionários, pois tinham que arcar com os valores exigidos pelo cartório.

Embora a importância do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração deva ser reconhecida, sem a eleição para o cargo de gestor e demais lideranças no CEU, sem a exigência legal de um trabalho realmente articulado entre os equipamentos sociais, sem a existência de condições materiais e verbas para o desenvolvimento de projetos concebidos localmente, sem trabalhadores para planejar e atuar no desenvolvimento de atividades dos núcleos, não há qualquer possibilidade de autonomia à gestão do CEU para a elaboração de um Projeto Educacional.

Dessa forma, conclui-se que os espaços colegiados favoreceram a inclusão de elementos democráticos no cotidiano dos CEUs. Contudo, ao verificarmos a igualdade de poder entre Colegiado de Integração e Conselho Gestor mediante a separação prática dos âmbitos decisórios, a restrição da participação ao âmbito da execução e que a autonomia existente é quase nula, podemos afirmar que esses elementos não garantiram a existência de uma gestão democrática e não favoreceram o desenvolvimento de um projeto educacional que atendesse aos interesses das camadas populares.

Para um avanço nas possibilidades reais de democratização da gestão local poderia se considerar inicialmente: a) condições efetivas de trabalho para a gestão do CEU, mediante o aumento do número de trabalhadores; b) destino de verbas públicas à gestão do CEU para a compra de materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento dos projetos elaborados localmente; c) ampliação dos membros do Colegiado de Integração, incluindo pessoas das equipes pedagógicas

e da comunidade; d) inclusão de representantes eleitos dos conselhos das unidades escolares no Conselho Gestor; e) retomada das assembleias para definir as diretrizes do projeto e avaliar o trabalho desenvolvido pelo CEU, porém com caráter deliberativo; f) eleição para gestor do CEU e demais coordenadores de núcleo no Conselho Gestor; g) transformação do Colegiado de Integração em uma comissão executiva permanente do Conselho Gestor.

Há ainda que se refletir seriamente sobre a relação do CEU com uma proposta de educação integral na rede municipal de ensino. As respostas não são simples, pois envolvem a consideração sobre a igualdade entre o que se oferece a todos os alunos da rede municipal e a existência de oferta de condições privilegiadas a grupos de uma mesma comunidade (os estudantes das escolas inseridas no CEU).

Atendendo ao princípio de que todos têm direito à educação de qualidade, o correto seria organizar cada CEU para receber efetivamente os alunos das escolas do entorno de maneira a garantir no contra turno escolar atividades de lazer, esporte, teatro, dança, música, oficinas de leitura na biblioteca e uso do telecentro, além da fruição de peças de teatro, shows ou outras apresentações, de maneira sistematizada e de forma a propiciar aos alunos acesso a elementos da cultura excluídos tradicionalmente do currículo.

Na medida em que não há estrutura física e nem pessoas em número suficiente para o atendimento dos alunos de toda a rede municipal de ensino⁸⁶, inicialmente seria possível pensar na oferta sistemática e progressiva dessas atividades de maneira diversa às faixas etárias por períodos curtos de tempo⁸⁷, mas que garantiriam o acesso a todos os estudantes da rede municipal a elementos da cultura humana negados no currículo atualmente implementado pelas escolas, se distribuídos ao longo dos cinco anos da educação infantil e dos nove anos do ensino fundamental.

⁸⁶Em localidades onde não existem CEUs outros espaços poderiam ser usados com a mesma finalidade, como teatros, bibliotecas, clubes, parques municipais, entre outros.

⁸⁷Por exemplo, as atividades poderiam ser oferecidas a cada turma no contra turno das aulas regulares inicialmente em um único dia da semana com a ampliação de três ou quatro horas-aula, ou ainda essas horas-aula poderiam ser dispostas nos dias da semana.

Dessa maneira, talvez seja possível a cada equipe do núcleo da gestão em diálogo com as escolas de sua região, definir um currículo distribuído ao longo de quatorze anos de escolaridade, de forma que todos os estudantes da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo pudessem usufruir das promessas que estavam implícitas nas propagandas sobre o projeto, avançando qualitativamente na direção de uma educação integral e não somente de tempo integral.

Essa contribuição certamente não poderia ocorrer mediante a exclusão da comunidade das atividades, uma vez que a identidade do CEU está também forjada na relação com os grupos da comunidade local, que ali encontram possibilidade de desenvolver seus projetos artísticos e culturais, de manter vínculos de sociabilidade criados e recriados nos jogos e campeonatos de futebol ou outras modalidades esportivas, de atuar coletivamente em prol de suas necessidades específicas, como o grupo da terceira idade, entre outras vivências que são entendidas como de grande relevância pelos usuários do CEU.

Há ainda que se repensar e estruturar de fato uma política intersetorial para que haja uma melhor qualificação do trabalho dos núcleos no âmbito cultural e de esportes e lazer. A centralização do trabalho na Secretaria Municipal de Educação tornou a instituição subordinada ao olhar da educação escolar, o que restringiu a proposta do CEU.

REFERÊNCIAS⁸⁸

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PORTELA, Romualdo (org.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. P. 69 – 78.

ANELLI, Renato Luiz Sobral. **Centros Educacionais Unificados**: arquitetura e educação em São Paulo. Datado de 05/12/2004. Disponível em <http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitetos/05.055/517>>. Acesso em: 09 out. 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 57-76.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências, elaboração. Rio de Janeiro: 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.520**: informação e documentação: citação em documentos, apresentação. Rio de Janeiro: 2002.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, nº 33, 1994, p. 5-16.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 11ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2009. 207 p.

_____. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei 8.666 de 21 de junho de 1993. Regulamenta o artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

⁸⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BRASIL. Lei 9.396 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Pública e dá outras providências.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e Hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. P. 39-48.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

CANIVEZ, PATRICE. A Ação. In: **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991. P. 135-165.

CANGUSSÚ, Lilian Cristina Pereira. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política**. São Bernardo do Campo: Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista, 2010. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Leila Alves.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; SCHILLING, Flávia (coord.). **Centros Educacionais Unificados (CEUs): análise da implantação de uma política multisetorial**. São Paulo: 2004. 124 p. [mimeo]

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (et alii). **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. P. 295 – 316.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo: questão de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo, v. 51). 88 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 43-60.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, s/d. p. 103-115.

DA MATTA, Roberto. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: **A Casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991. P. 71-102.

DEBRUN, Michel. Introdução. In: **Gramsci. Filosofia, política e bom Senso**. Campinas: Editora da Unicamp/ FAPESP, 2001. P. 23- 43.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÈRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (et alii). **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Trad. Ana Cristina Arantes Nasser). 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. P. 127 – 153.

DORE, Rosemary. Gramsci e o Debate sobre a Escola Pública no Brasil. In: Cadernos CEDES, Gramsci, intelectuais e educação, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DORIA, Og Roberto; PEREZ, Maria Aparecida (org.) **Educação, CEU e cidade: breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2007.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, [s.d.]. 85 p.

ESTEVIÃO, Ana Maria Ramos. **Conselhos: forma de governo e de poder/forma de inserção democrática**. Franca: UNESP, 2002. 126 p. Tese de Livre-Docência.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A Contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma Pedagogia de Educação Infantil, Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dez. de 99. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf > Acesso em: 5 maio 2012.

FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado, contraposição à pedagogia de lata**. São Bernardo do campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. 139 p. Dissertação de mestrado. Orientação: Prof.ª Dra. Maria Leila Alves.

FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureau: um Bororo marginal. In: **A Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2ª Ed. Revista. São Paulo: Global, 2009. P. 97- 127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 122 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2005. 213 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados**. 2004. 25 p. Versão disponível pela internet: <<http://www.paulofreire.org>>

_____. A Questão da educação formal / não formal. Texto apresentado em *Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005, Institut International des Droits de l'Enfant. (IDE). Droit*

à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 11p. Disponível em <www.paulofreire.org>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. **A Escola na cidade que educa**. 7 p. Versão disponível para internet: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf>. Acesso em: 12 fev.2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal. In: **Educação não formal e cultura política**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 99-118.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, Educação Cultura e Ação Comunitária, nº 2, segundo semestre de 2006, p. 129-135.

GRAMSCI, Antonio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. Caderno 11. In: **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. P. 93 – 176.

_____. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. P. 15 - 53.

_____. O Moderno Príncipe. In: **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968. P. 3-63.

GRUPPI, Luciano. O Conceito de hegemonia em Gramsci. In: **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. P. 1-14.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (et alii). **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. P. 254 – 294.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 9ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 250 p.

LIMA, Licínio. Democracia, participação e organização. Conceitos de participação. In: **A Escola como organização e a participação na organização escolar**. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho, 1992. P. 129-179.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos da educação. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, T.H. Cidadania e Classe Social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, [s.d.]. P. 57-114.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980. Livro I, 2 v.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 129-146.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et alii/FAPERJ, 2009. P. 21-39.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **Organização & poder**: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

OTTMANN, Goetz. Cidadania mediada: processos de democratização da política municipal no Brasil. **Novos Estudos**, nº 74, mar 2006, 21 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n74/29645.pdf> >. Acesso em: 19 fev. 2014.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (org.). **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUS de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. 192 p.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O Espetáculo da educação: Os Centros Educacionais Unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. 280 p. Tese de doutorado. Orientação: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. revista e ampliada São Paulo: Cortez, 2012. 232 p.

_____. Cidadania, democracia e educação. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. P. 9-11.

_____. O Conselho de Escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. P. 79-89.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008. 96 p. (Coleção questões da nossa época, 135).

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. P. 13-37.

_____. **Eleições de diretores de escolas de 1º e 2º Grau** (Relatório de Pesquisa). São Paulo: FEUSP, 1996. 215 p.

_____. Gestão Escolar, Ética e Liberdade. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. P. 49-52.

_____. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. In: **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003. P. 9-28.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora, 1988. 232 p.

PEREZ, Maria Aparecida. Cidadania: cultura, lazer e educação para todos. Experiências. **CEE Participación Educativa**, nº 6, novembro 2007, p. 127-149.

_____. **Inclusão social através da Educação: um estudo do programa “Centro Educacional Unificado” na cidade de São Paulo**. Tese de doutorado. *Fachbereich 2. Erziehungswissenschaft – Psychologie* da Universidade de Siegen. Dezembro de 2010. Orientadores: Prof. Dr. Bernd Fichtner em conjunto com Prof. Dr. João Wanderley Geraldi – Unicamp. 493 p.

PINOTTI, José Aristodemo. **Programa São Paulo é uma escola**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2005. 11 p.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean (et alii). **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Trad. Ana Cristina Arantes Nasser). 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. P. 154 – 211.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 185 p.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Traduzido por Rita Lima. 4ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000. 272 p.

_____. O problema. In: **Poder político e classes sociais**. Tradução de Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1985. P. 119-135.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Introdução – Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991. P. 1 - 26.

_____. IV – Das Técnicas. In: **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991. P. 56- 67

_____. VII – Das entrevistas e sua transcrição. In: **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991. P. 81 – 90.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. 152 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. Associação de Pais e Mestres. RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Participação popular e escola pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis, **Cadernos do CEDI**, nº 19, São Paulo, janeiro de 1989, p. 15-24.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (org.) **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. P. 31-54.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 25.469 de 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 25.753 de 28 de agosto de 1986. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 25.469 de 7 de julho de 1986 que Institui o Programa de Formação Integral da Criança.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **A virada do Século: o CEU**. São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp>. Acesso em: 04 set. 2012.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Coordenadoria do Orçamento Participativo. **Orçamento Participativo: instrumento de combate à pobreza e à exclusão social**. São Paulo: 2003. 19 p.
<http://www.tudecideixes.cat/web/docs/infacia_saopaulo_orsamento.pdf> Acesso em: 04 set. 2012.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto 27.813, 12 de junho de 1989. Dispões sobre a Reorganização Parcial da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto 40.430, 10 de abril de 2001. Altera a denominação de unidades e cargos da Secretaria Municipal de Educação – SME, e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto 41.109, 06 DE SETEMBRO DE 2001. Institui o Programa “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de São Paulo – MOVA – SP” junto à Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto 45.559, de 30 de novembro de 2004. Regimento Padrão dos CEUS.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto 45.787 de 23 de março de 2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto nº 42.832, de 06 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). DECRETO Nº 46.017 de 1º de julho de 2005. Institui o Programa “São Paulo é uma Escola” nas unidades educacionais que especifica.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto Nº 46.701, de 1º de dezembro de 2005. Delega competência ao Secretário Municipal de Educação para aprovar o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUs.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto Nº 46.856 de 26 de dezembro de 2005. Reorganiza as atividades do Governo Eletrônico da Prefeitura do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto Nº 50.738 de 15 de julho de 2009. Regulamenta a Lei nº 14.662, de 3 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Conselhos Gestores dos Centros Educacionais Unificados - CEUs.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto Nº 52.342 de 26 de maio de 2011. Institui o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Decreto Nº 53.728 de 04 de fevereiro de 2013. Transfere a Coordenadoria de Inclusão Digital, prevista no Decreto nº 46.856, de 26 de dezembro de 2005, para a Secretaria Municipal de Serviços.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Emenda nº 24 à Lei Orgânica do Município, de 26 de dezembro de 2001. Introduz alterações e acrescenta dispositivos à Lei Orgânica do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 10.513 de 11 de maio de 1988. Dispõe sobre o regime de Adiantamento Bancário, a que se refere os artigos 68 e 69 da Lei Federal nº 4320, de 17 de março de 1964, e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.163, 05 de julho de 2001. Institui o Programa Bolsa-Trabalho no município de São Paulo.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.245, de 26 DE DEZEMBRO DE 2001. Define as despesas que poderão ser consideradas no cálculo do percentual das receitas destinado à educação, nos termos dos artigos 200, 203 e 208 da Lei Orgânica do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.265, 02 de janeiro de 2002. Altera disposições da Lei nº 12.651, de 06/05/1998, que dispõe sobre a instituição do Programa de Renda Familiar Mínima Municipal.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.399, de 01 de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação das Subprefeituras no Município de São Paulo e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.682, 15 de dezembro de 2003. Estabelece a estrutura organizacional das Subprefeituras criadas pela Lei nº 13.399 de 01/08/2002, cria os respectivos cargos de provimento em comissão, e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 13.841, de 07 de junho de 2004. Dispõe sobre normas sobre o Programa Bolsa-Trabalho – PBT e revoga a Lei nº 13.163 de 05/07/2001.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 14.591, de 13 de novembro de 2007. Institui o novo plano de carreiras dos servidores integrantes do Quadro de Pessoal de Nível Superior da Prefeitura do Município de São Paulo.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as alterações das leis 11.229 de 26/06/1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 14.662, de 03 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Gestores dos Centros de Educação Unificados - CEUs da Rede Direta Municipal, instalada no município de São Paulo e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Lei Nº 14.709, de 03 de abril de 2008. Dispõe sobre o reajustamento das Escalas de Padrão de Vencimentos dos Quadros dos Profissionais de Educação.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 2.212, de 25 de março de 2003. Dispõe sobre a função de Gestor Geral dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e estabelece procedimentos para sua ocupação, e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 2.750, de 27 de maio de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 2811, de 21 de junho de 2006. Altera a Redação do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres e Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados – APMSUAC, da Rede Municipal de Educação, de acordo com a Lei Federal nº 11.127 de 28 de junho de 2005.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 3.242, de 06 de maio de 2003. Dispensa do ponto do dia, os Profissionais de Educação candidatos a Gestores dos Centros Educacionais Unificados - CEUs, para participarem do Seminário de Seleção e Preparação dos Gestores Gerais.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 3.480, de 19 de maio de 2003. Estabelece critérios de escolha dos Gestores Gerais dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e constitui o Grupo de Avaliação dos candidatos à função.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 4.484, de 07 de agosto de 2012. Disciplina a utilização de espaços físicos e equipamentos dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 4.672, de 05 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento Padrão dos CEUs.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 5.780, de 05 de setembro de 2005. Institui o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres e Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados – APMSUAC, da Rede Municipal de Educação.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 7.174, de 02 de dezembro de 2005. Altera a redação do “caput” do artigo 6º e dos artigos 11 e 48 do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres e Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados – APMSUAC, da Rede Municipal de Educação.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria 7.356, de 20 de dezembro de 2005. Aprova o Regimento Padrão dos CEUs.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Portaria nº 244, de 23 de outubro de 2001. Constitui Grupo de Trabalho com a finalidade de agilizar e apoiar a implementação dos programas educacionais.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação / FIA/USP – Fundação Instituto de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. **Relatório RT 02 – Maio de 2003.**

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação / FIA/USP. **Relatório de Consolidação do Trabalho de Apoio à Gestão dos CEUs. 1ª versão.** Projeto de Assessoria à Implementação e Gerenciamento dos CEUs. Novembro/2004, 223 p.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação / FIA/USP. **Relatório de Andamento (RA 12).** Projeto de Assessoria à Implementação e Gerenciamento dos CEUs. Janeiro/2005, 235 p.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. A Virada do Século. O CEU. Disponível em:
<http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp> Acesso em: 04 set. 2012.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. EducAção, janeiro de 2001. 16 p.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Educação, nº 04, Cidade Educadora – Educação inclusiva: Um sonho possível, 2003. 40 p.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. **Guia do Gestor**. 51 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Observações Metodológicas referentes aos trabalhos de pós-graduação. In: **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1986.

SINGER, Paul. A Cidadania para Todos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. P. 191-264.

_____. Reflexões sobre inflação, conflito distributivo e democracia. In: REIS, Fábio Wanderley; O'Donnell, Guillermo (org.). **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988. P. 91-135

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou problema?** Texto para discussão nº 363. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa econômica Aplicada (IPEA), 1995. 26 p. Texto disponível em: <www.ipea.gov.br/pubtdtd/363.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2012.

SOUZA, Ricardo de. **A Educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2010. 301 p. Dissertação de mestrado. Orientação do prof. Dr. Roberto da Silva.

SPOSATI, Aldaís (coord.). **Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa/Naturalista – problemas epistemológicos. **Educação & Seleção**: Fundação Carlos Chagas, jan.-jun. 1983, nº 07, p. 21.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2ª ed., revista e ampliada. São Paulo: editora Unesp, 2006. (Coleção Maurício Tragtemberg).

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.5). 108 p.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. 259 p.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **O CEU para ser visto: mídia e visibilidade**. Pontifícia universidade Católica – SP/ Fundação Universidade Federal de Rondônia. Texto apresentado no Grupo de Trabalho – Teorias da Comunicação no VII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – 2008. Disponível em versão eletrônica endereço: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2008/resumos/R13-0003-1.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Documentos escritos pelo CEU Santa Terezinha

CONSTRUINDO o Projeto Político-Pedagógico (Projeto Educacional). São Paulo: SME (Secretaria Municipal de Educação)/ IPF (Instituto Paulo Freire) / FIA (Fundação Instituto de Administração) / CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), 2004. 88 p.

CEU SANTA TEREZINHA. **Projeto Educacional:** CEU Santa Terezinha, a conquista pela educação. São Paulo: SME, 2012.

Sítios consultados

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/gestao_de_beneficios/renda_minima/index.php?p=2010

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/cursos/qualificacao/index.php?p=609>

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/eja/legislacaomova.aspx>

http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp

<http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitetos/05.055/517>

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional>

<http://www.gurisantamarcelina.org.br>

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465>

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura>

<http://proart.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/participacao_parceria/