



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ROSELI MARCELLI SANTOS DE CARVALHO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEU ARICANDUVA

SÃO PAULO

2024

ROSELI MARCELLI SANTOS DE CARVALHO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEU ARICANDUVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero.

SÃO PAULO

2024

Carvalho, Roseli Marcelli Santos de.

A gestão democrática no CEU Aricanduva. / Roseli Marcelli Santos de Carvalho. 2024.

105 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero.

1. CEU Aricanduva. 2. Conselho gestor. 3. Gestão democrática.
4. Políticas públicas.

I. Roggero, Rosemary.

II. Título

CDU 372

ROSELI MARCELLI SANTOS DE CARVALHO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEU ARICANDUVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, ____ de dezembro de 2024

Presidente: Profa. Dra. Rosemary Roggero – Orientadora (UNINOVE)

1º Titular: Profa. Dra. Patricia Aparecida Bioto (Universidade?)

2º Titular: Profa. Dra. Valéria Trigueiro Santos Adinolfi (Universidade?)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, professora Dra. Rosemary Roggero, por sua orientação, paciência e apoio ao longo deste processo. Sua expertise e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), por proporcionar um ambiente acadêmico estimulante e recursos essenciais para a realização deste estudo.

Minha gratidão se estende aos gestores, professores, funcionários, alunos e membros da comunidade do CEU Aricanduva, que participaram desta pesquisa. Suas contribuições e experiências foram inestimáveis para a compreensão e análise da gestão democrática neste contexto.

Aos meus colegas de curso, agradeço pelo companheirismo, troca de conhecimentos e apoio mútuo durante esta jornada. Vocês tornaram este percurso mais enriquecedor e motivador.

Por fim, agradeço à minha família e amigos, pelo suporte emocional e incentivo constante. Sem o apoio de vocês, este trabalho não teria sido possível. Muito obrigada a todos!

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo,
é que as pessoas não estão sempre iguais, ainda
não foram terminadas – mas que elas vão sempre
mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou.
(Rosa, 1986, p. 19).

RESUMO

Esta dissertação examina a gestão democrática no Centro Educacional Unificado (CEU) Aricanduva, situado na periferia de São Paulo. O estudo investiga como a gestão democrática pode contribuir para a inclusão social, combate à pobreza e redução das desigualdades sociais, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Utilizando como base a observação participante, pesquisa documental e entrevistas, a pesquisa analisou a atuação da equipe gestora no atendimento à população que frequenta o CEU. Os CEUs foram criados como uma política pública para oferecer espaços educacionais e socioculturais integrados, fortalecendo a cidadania e a participação comunitária. O CEU Aricanduva foi escolhido por representar bem essa proposta, destacando-se na promoção da inclusão social em áreas de alta vulnerabilidade. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o papel da gestão democrática no desenvolvimento de ações no CEU Aricanduva, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa também busca descrever a atuação da equipe gestora sob uma perspectiva democrática, identificar a constituição e o acompanhamento das instâncias participativas, como o Conselho Gestor e a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC), e analisar como o CEU Aricanduva garante o direito ao acesso às atividades oferecidas, reconhecendo alunos e usuários como sujeitos de direitos, e investiga como a gestão acolhe e encaminha as questões interpessoais.

Palavras-chave: CEU Aricanduva; Conselho Gestor; gestão democrática; políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation examines democratic management at the Unified Educational Center (CEU) Aricanduva, located on the outskirts of São Paulo. The study investigates how democratic management can contribute to social inclusion, poverty alleviation, and the reduction of social inequalities, promoting a fairer and more equitable society. Based on participant observation, documentary research, and interviews, the research analyzed the performance of the management team in serving the population that attends the CEU. The CEUs were created as a public policy to offer integrated educational and socio-cultural spaces, strengthening citizenship and community participation. CEU Aricanduva was chosen for its strong representation of this proposal, standing out in promoting social inclusion in highly vulnerable areas. The general objective of this research is to analyze the role of democratic management in the development of actions at CEU Aricanduva of the São Paulo Municipal Network. The research also aims to describe the performance of the management team from a democratic perspective, identify the formation and monitoring of participatory bodies such as the Management Council and the Association of Parents and Teachers, Employees, Users, and Friends of the Unified Educational Centers (APMSUAC), and to analyze how CEU Aricanduva ensures the right to access the activities offered, recognizing students and users as rights holders, and investigates how management addresses and handles interpersonal issues.

Keywords: UEC Aricanduva; Governing Council; democratic management; public policy.

RESUMEN

Esta disertación examina la gestión democrática en el Centro Educativo Unificado (CEU) Aricanduva, situado en las afueras de São Paulo. El estudio investiga cómo la gestión democrática puede contribuir a la inclusión social, la lucha contra la pobreza y la reducción de las desigualdades sociales, promoviendo una sociedad más justa y equitativa. Basado en la observación participante, la investigación documental y las entrevistas, la investigación analizó el desempeño del equipo de gestión en el servicio a la población que asiste al CEU. Los CEU fueron creados como una política pública para ofrecer espacios educativos y socioculturales integrados, fortaleciendo la ciudadanía y la participación comunitaria. El CEU Aricanduva fue elegido por su fuerte representación de esta propuesta, destacándose en la promoción de la inclusión social en áreas de alta vulnerabilidad. El objetivo general de esta investigación es analizar el papel de la gestión democrática en el desarrollo de acciones en el CEU Aricanduva de la Red Municipal de São Paulo. La investigación también tiene como objetivo describir el desempeño del equipo de gestión desde una perspectiva democrática, identificar la formación y el seguimiento de los órganos participativos como el Consejo de Gestión y la Asociación de Padres y Maestros, Empleados, Usuarios y Amigos de los Centros Educativos Unificados (APMSUAC), y analizar cómo el CEU Aricanduva garantiza el derecho al acceso a las actividades ofrecidas, reconociendo a los estudiantes y usuarios como titulares de derechos, e investiga cómo la gestión aborda y maneja las cuestiones interpersonales.

Palabras clave: CEU Aricanduva; Consejo Gestor; gestión democrática; políticas públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo de cargos e funções	17
Figura 2 – Esquema contendo os componentes de Educação do CEU	28
Figura 3 – Esquema contendo os componentes de Cultura do CEU	28
Figura 4 – Esquema contendo os componentes de Esportes e Lazer do CEU	29
Figura 5 – Esquema contendo os componentes de Serviços à Comunidade do CEU	29
Figura 6 – Fluxograma sobre território.....	31
Figura 7 – Fluxograma sobre o território da Secretaria Municipal de Educação	32
Figura 8 – Mapa dos Centros Educacionais Unificados da Cidade de São Paulo em 2022	33
Figura 9 – Croqui CEU Aricanduva	67
Figura 10 – CEU Aricanduva atualmente I	67
Figura 11 – CEU Aricanduva atualmente II.....	68
Figura 12 – Membros do Conselho Gestor I: membro nato	69
Figura 13 – Membros do Conselho Gestor II: representantes de áreas específicas	69
Figura 14 – Membros do Conselho Gestor III: representantes de serviços de apoio	70
Figura 15 – Membros do Conselho Gestor IV: representantes da comunidade	70
Figura 16 – Grade de aulas dos analistas I	73
Figura 17 – Gestão CEU Aricanduva II	73
Figura 18 – Gestão CEU Aricanduva III	74
Figura 19 – Gestão CEU Aricanduva IV	74
Figura 20 – Gestão CEU Aricanduva V	75
Figura 21 – Gestão CEU Aricanduva VI.....	75
Figura 22 – Gestão CEU Aricanduva: experiências e oportunidades	80
Figura 23 – Gestão CEU Aricanduva: desafios e dificuldades	81
Figura 24 – Gestão CEU Aricanduva: mudanças e melhorias	81

LISTA DE SIGLAS

APMSUAC	Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CELP	Centros de Estudos de Línguas Paulistano
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMC	Comissão de Mediação de Conflitos
COCEU	Coordenadoria dos CEUs
CONAE	Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DICEU	Diretoria Regional de Educação na divisão dos CEUs e Educação Integral
DRE	Diretoria Regional de Educação
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Educação e Computador
EMEF	Escola de Ensino Fundamental
EMEI	Escola de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPE	Projeto Político Educacional
PROCON	Proteção e Defesa do Consumidor
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PT	Partido dos Trabalhadores
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SSO	Secretaria de Serviços e Obras
UBS	Unidade Básica de Saúde
UE	Unidade Educacional
UniCEU	Universidade dos Centros Educacionais Unificados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL	11
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 JUSTIFICATIVA	20
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
2 POLÍTICA PÚBLICA DOS CEUS	25
2.1 CONSELHO GESTOR	34
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA	34
2.2.1 Minha experiência com a gestão democrática	37
2.3 PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL	41
2.4 AS RELAÇÕES COM A INCLUSÃO	42
2.5 MINHA IDENTIDADE	43
3 CULTURA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	48
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	53
4.1 ESTUDO DE CASO: CEU ARICANDUVA – PROCESSO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	64
4.1.1 A questão da gestão democrática no CEU Aricanduva.....	66
4.2 REGIMENTO INTERNO DOS CEUS	76
5 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO.....	77
5.1 OBJETIVOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	78
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES	78
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AS PRÁTICAS RACISTAS E ANTIDEMOCRÁTICAS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A - Entrevista aplicada aos gestores dos CEUs.....	96

APRESENTAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Acredito ser pertinente relatar minha trajetória de estudo e profissional, tendo em vista que a escolha da temática desta proposição de pesquisa se faz a partir de vivências na área da educação e, em especial, a observação de alguns aspectos relacionados à educação pública e sua importância social.

Nasci em 1966, durante o governo de Humberto de Alencar Castello Branco, que administrou o Brasil entre 1964 e 1967. Esse foi um período de grandes desafios, marcado pela repressão da ditadura militar. A época coincidiu com uma das mais graves crises do país, culminando no golpe militar de 1964. A crise financeira afetou profundamente a população mais vulnerável, provocando impactos econômicos e sociais severos, que minaram a dignidade de muitas pessoas.

Esse contexto revelou-se como um período de instabilidade, críticas excessivas e desigualdade social crescente. Minha mãe, apesar dos conflitos conjugais que enfrentava, não podia se separar de meu pai, pois, naquela época, uma mulher separada era malvista e desprezada pela sociedade. Além disso, o racismo, o fascismo, a censura e o machismo predominavam, com a violência doméstica sendo algo comum e acompanhado de atitudes covardes e desrespeitosas.

Minha mãe, uma mulher parda de pele clara, estava grávida de um homem de pele retinta (eu sou a quinta filha desse relacionamento indesejado). Desde o início, a família Marcelli, por parte da minha mãe, demonstrava desagrado, recusando-se a aceitar a presença de negros em sua árvore genealógica, a ponto de enviar mensagens para que minha mãe interrompesse a gravidez.

Nasci de um parto normal, realizado em condições precárias, em um barraco na Vila Formosa, zona leste de São Paulo. O local ficava nos fundos do terreno da casa da família do meu pai. Meu nascimento não foi resultado de um ato de amor, mas simplesmente de reprodução. As condições eram insalubres, e meu umbigo foi cortado por meu pai, que estava alcoolizado, usando um instrumento improvisado. Logo após o parto, enquanto minha mãe era levada para outro cômodo para ser higienizada, eu chorava incessantemente. Quando as cuidadoras se aproximaram de mim, minha avó paterna colocou uma bolinha de açúcar enrolada em um pano em minha boca para me acalmar.

Após muitas horas de espera, um resgate foi chamado, e minha mãe e eu fomos levadas ao hospital, onde finalmente fui acalmada e consegui mamar pela primeira vez. Desde o início, minha vida foi marcada por carências e preconceitos. O que aconteceu antes e após o meu

nascimento deixou sequelas físicas, emocionais e sociais, afetando minha autoestima e minha aceitação pessoal. O racismo estrutural afetava a relação entre meus pais e intensificava os conflitos familiares.

Ao nascer, fui colocada sob observação, pois queriam saber se minha pele escureceria ou clarearia. Essa expectativa gerou mais críticas à minha mãe, que já era alvo de discriminação por não ter filhos brancos, como desejava a família Marcelli. Por conta da minha cor de pele, só fui registrada dois meses depois. Inicialmente, não me deram um nome, pois a família não queria que o sobrenome Marcelli fosse associado a negros. No entanto, apesar das pressões, minha mãe insistiu e fui registrada como Roseli Marcelli.

Minha mãe, uma mulher com cinco filhos negros, discriminada pela família, vivia em um barraco na Vila Formosa, sem as condições mínimas de vida. Ela trabalhava como tecelã em uma fábrica de tecidos, e sobrevivíamos com muito pouco, contando apenas com doações e um salário irrisório. Eu apresentava frequentes infecções de pele, tratadas de maneira rudimentar, e problemas de fígado, que eram curados com chá de picão, colhido no quintal.

Com o passar do tempo, minha mãe engravidou novamente, após ser forçada a manter relações. Durante essa gestação, sofreu maus-tratos, agressões e desprezo. Quando estava prestes a dar à luz, meu pai a agrediu violentamente, batendo em sua barriga com um cabo de enxada. Ela foi levada às pressas ao hospital, onde entrou em trabalho de parto. O bebê nasceu com os dois pés quebrados, que foram engessados imediatamente. Essa violência deixou o ambiente familiar ainda mais insuportável.

Nesse meio tempo, minha avó materna faleceu, deixando uma casa precária alugada na Vila Santa Isabel, para onde finalmente conseguimos nos mudar, após intensas discussões com os outros membros da família. O novo lar consistia em um cômodo e uma cozinha, com banheiro externo e quintal de terra.

O relato da minha infância se assemelha ao que muitas crianças negras ainda enfrentam. A negritude me fez refletir sobre as resistências que sofremos desde a infância. As marcas do racismo e do preconceito moldaram minha história, assim como as histórias de muitas crianças. O enfrentamento dessas desigualdades é uma batalha que só pode ser superada com a ajuda da democracia e de uma sociedade mais justa.

Minha infância foi vivida abaixo da linha da pobreza. Gostava de brincar, mas, em um ambiente hostil e agressivo, meus direitos como criança eram constantemente violados. Brincava apenas com minhas irmãs, em um quintal de terra, enquanto minha mãe trabalhava fora o dia todo. Embora ela acreditasse que nos protegia, moralmente éramos insultadas pelos vizinhos, que nos ofendiam com expressões racistas.

Essas lembranças me deixavam triste e abatida, e sempre me questionava por que a cor da minha pele causava tanto ódio e sofrimento.

Quando criança, aprendi que os negros eram considerados inferiores e pobres, não reconhecidos como seres humanos livres e que só existiam para servir aos brancos. Vindo de uma família de pele clara, sempre sofri discriminação racial.

Fisicamente debilitada por uma anemia ferropriva e pela ausência de um adulto que cuidasse de mim, desenvolvi o hábito de comer coisas do chão, o que resultou em uma grande quantidade de vermes. Por conta disso, eram frequentes as internações hospitalares. Além disso, maus hábitos alimentares e a falta de uma educação nutricional adequada me tornaram obesa (muitos alimentos à base de farinha, como fubá e açúcar), o que afetou profundamente minha autoimagem, autoestima e comportamento.

Lembro-me de, por várias vezes, não ter o que comer, mas a natureza sempre me socorria. Eu comia as jabuticabas de uma árvore magnífica no quintal, e, naquele momento, aquilo parecia ser tanto uma solução sustentável quanto economicamente viável.

A fome é uma das piores atrocidades que se pode experimentar. Ela fere o estômago e a alma. Lembro-me que minha “tia” (uma vizinha) cometeu essa atrocidade duas vezes: por vingança, por eu ser negra, ela jogava pela laje alimentos e guloseimas para o cachorro, enquanto eu passava fome.

Não me queixava à minha mãe, pois entendia que ela não tinha tempo para se preocupar com as queixas de uma criança. Minhas brincadeiras eram muitas, embora sem brinquedos. Quando muito, eu tinha uma boneca. Gostava de jogar bola de gude no corredor, brincar de pega-pega, casinha e escolinha. Inclusive, brincar de escolinha já despertava em mim o sonho de frequentar a escola, onde eu poderia ser feliz, brincar, comer e aprender.

Acreditava que ir à escola seria um passo para a minha independência, e que lá eu teria a oportunidade de estudar e fazer novos amigos.

Em meados de 1973, aos 7 anos, comecei a frequentar a escola pública. O caminho já era familiar, pois ia sozinha, dado que a escola ficava bem em frente à minha casa. O nome da escola era Escola Municipal de 1º Grau da Vila Santa Isabel, que, anos depois, passou a se chamar EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão.

Fui para a escola com a convicção de que lá estaria protegida. No entanto, vivenciei situações vexatórias e degradantes que me deixaram perplexa, como, por exemplo, a exclusão de alunos pela professora, que era preconceituosa, discriminando por gênero, cor e condição social.

As aulas eram desinteressantes, sem direito de expressão, e seguiam o chamado

“sistema bancário” de educação, como analisado por Paulo Freire, sem incentivo ao questionamento.

Lembro-me de que, nessa escola, eu era sempre excluída dos grupos, das aulas de educação artística, das brincadeiras, das festas e dos passeios, porque nunca tinha dinheiro para participar. Havia um fundo de caixa da Associação de Pais e Mestres (APM) que auxiliava os menos favorecidos, e eu esperava quase o ano todo pela chegada dos materiais. Que humilhação, que vergonha! Especialmente quando vinham me buscar na sala de aula, anunciando que tinham chegado os materiais “dos pobres”... Eu queria sumir!

O que me fazia continuar estudando era a necessidade. A vergonha logo passava, e eu ficava feliz por ter os materiais e poder participar das aulas com eles.

Quando criança, aprendi que os negros eram inferiores e pobres, não eram reconhecidos.

Minha escolarização na Educação Básica foi realizada em instituições públicas. Em dado período da minha vida escolar, aconteceu uma grande mudança, quando passei a frequentar a escola no contraturno, auxiliando as professoras a alfabetizar os alunos do então ensino primário. Nesse processo, apaixonei-me pela função de professora, percebi a importância dessa profissão na formação de opinião e constatei que, de modo humanizado e democrático, podemos alcançar o desenvolvimento humano. Além disso, para lidar com o ser humano de forma relativamente harmoniosa (já que conflitos fazem parte das relações humanas e também podem ser formativos), é preciso criar vínculos afetivos e respeitar a sua história de vida.

Assim, ao finalizar a 8ª série, já tinha clareza da carreira que gostaria de seguir e fui cursar o magistério, para obter a habilitação necessária para lecionar. Porém o curso do magistério no meu bairro só era oferecido à tarde, o que quase me fez desistir do curso quando estava no 2º ano, pois em casa apresentavam grandes dificuldades financeiras e eu precisava trabalhar para aumentar a renda familiar. Eis que apareceu uma oportunidade de emprego em uma creche.

Trabalhei por três anos em uma associação responsável por creches, inicialmente para dar apoio pedagógico e reforço escolar. Posteriormente, passei a exercer o cargo de auxiliar de direção e, finalmente, assumi a direção da unidade, até que ela fosse fechada por questões de logística.

Após o fechamento da creche, fui lecionar para jovens e adultos, contratada pela Secretaria do Bem-Estar Social. Identifiquei-me de imediato, tornando-me parte da história deles. Busquei contribuir para o seu ingresso na cidadania por meio de relações democráticas e respeitadas, proporcionando-lhes visibilidade e oportunizando que eles se reconhecessem como

seres pensantes, de tal forma a se valorizarem frente à sociedade, ampliando seu leque de conhecimentos e possibilitando sua entrada em diferentes ambientes sociais.

Em meados de 1989, Paulo Freire assumiu o cargo de secretário de educação da Cidade de São Paulo, promovendo um novo método de ensinar, democrático e libertador. Naquele período, foram viabilizados vários momentos de reflexão pedagógica, que me fizeram apreender e compreender a concepção que vinha ao encontro daquilo que sempre acreditei.

Esta concepção transformou a Rede Municipal de Educação para melhor. Paulo Freire foi filósofo e educador, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia, influenciando os educadores com o movimento que foi chamado de pedagogia crítica, o qual defende o diálogo, a construção do conhecimento conjunto, a emancipação social e a autonomia.

Na transição das secretarias (Bem-Estar Social e Secretaria Municipal de Educação), conquistei o direito da classificação convencional, passando a ser uma das primeiras a escolher turma no processo de atribuição. Escolhi uma sala de 3ª série e pensei ter alcançado o ápice da realização profissional. Coloquei em prática tudo que aprendi, pois acreditava em um ensino humanizado, com proposta democrática. Neste sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) preconizam tal princípio.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece como um dos princípios do ensino a “gestão democrática do ensino público” (Brasil, 1988, art. 206, VI), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 14, refere que o ensino deve ser ministrado em consonância com os princípios da gestão democrática, a partir das seguintes diretrizes: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, art. 14).

Por alguns anos, permaneci nessa unidade, buscando fazer a diferença, com aulas embasadas nos princípios da gestão democrática. Depois, passei a atuar em outra unidade – Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Sebastião Francisco, O Negro” – e me entusiasmei. A escola era pequena e localizada dentro da favela Chica Luiza. A princípio, atendia dois públicos distintos: os moradores das casas de alvenaria (parte de cima) e os das casas de madeira (parte de baixo). As moradias de cima possuíam melhores condições, com ruas asfaltadas e saneamento básico, enquanto as de baixo não possuíam melhorias. Com o tempo, foi predominando, na escola, o público de baixo, o qual se apresentava agressivo, sendo muito difícil a mediação dos conflitos em que se envolvia. Esse público não se sentia pertencente à comunidade escolar e muitos de seus alunos não aceitavam que eram negros.

Tive a oportunidade de desenvolver vários projetos, sempre a partir da concepção de educação libertadora e democrática, combatendo o que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (Freire, 2005). Para Freire, o termo “bancário” significa que o professor vê o aluno como um banco, para o qual se transfere o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico, até “enriquecer” o aluno. Logo após a escola, os alunos “enriquecidos” serão replicadores daquele conhecimento adquirido. É o ensino tradicional que conhecemos no Brasil.

Enquanto trabalhava na unidade, também trabalhei na universidade, onde cursava licenciatura plena em Educação Física, atendendo crianças em situação de rua (Projeto Dinda). No mesmo período, comecei a ouvir comentários sobre a construção do Centro Educacional Unificado (CEU), que traria educação de qualidade e ofertaria atividades de educação, cultura e lazer para a região, numa concepção de educação integral.

Passei, então, a integrar o quadro de funcionários do CEU Aricanduva, atendendo a comunidade e desenvolvendo projetos que me levaram a estudar muito sobre as áreas de atendimento. Participei de formações pedagógicas e cursos. Oferecemos atividades de ações solidárias divulgadas pela mídia. Percebi como eram necessárias uma gestão democrática e formação humana para atender à comunidade, que traz muitas demandas e necessita ser ouvida para a construção de um trabalho coletivo.

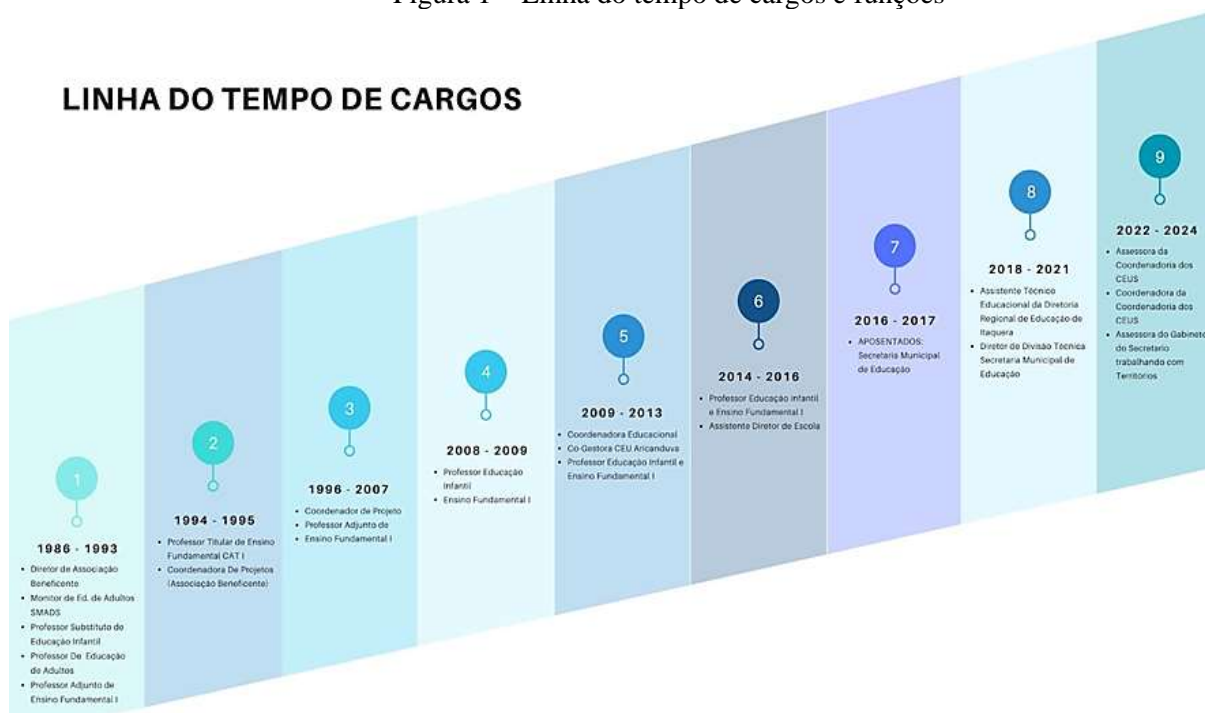
Mudou a gestão política da Prefeitura Municipal de São Paulo e retornei à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Sebastião Francisco, O Negro”, por pouco tempo. Logo, fui convidada para trabalhar na Diretoria Regional de Educação de Itaquera, na divisão dos CEUs e Educação Integral (DICEUs).

Executando vários trabalhos de formação, orientação e fomento da cultura local, criei uma linha democrática e acreditei na construção coletiva voltada a um objetivo comum. Percebi como uma gestão democrática faz a diferença na qualidade de atendimento, evidenciando os alunos e os usuários dos demais serviços, como sujeitos de seus direitos e deveres.

A aprendizagem neste período foi intensa, mas logo passei a atuar como assessora da Coordenadoria dos CEUs (COCEU), na Secretaria Municipal de Educação, que é atualmente responsável por 58 CEUs (46 CEUs diretos e 12 com gestão compartilhada – vide Mapa dos CEUs na Figura 8) da Cidade de São Paulo, orientando a equipe e conduzindo os trabalhos pedagógicos. Logo depois, passei a coordenar a COCEU. Nesse trabalho, entendi o verdadeiro motivo da criação dos CEUs, que oferecem às comunidades diferentes atividades, ajudando na participação no desenvolvimento do ser humano, de modo integral, integrado e integrador. Foi onde, por muitos anos, aprendi a olhar para os territórios, vivenciar a pluralidade da cultura e

lazer nos meios educacionais. Atualmente, sou Assessora do Gabinete do Secretário, atuando com Territórios na Secretaria Municipal de Educação, conforme linha do tempo na Figura 1.

Figura 1 – Linha do tempo de cargos e funções



Fonte: Criado pela autora (2024).

A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) estabeleceram que equipamentos multifacetados como os CEUs devem seguir as diretrizes da Prefeitura Municipal de São Paulo. Essas diretrizes incluem: educação de qualidade, educação inclusiva, educação para a cidadania, qualidade social da educação, democratização do acesso e permanência na escola, democratização da gestão e formação continuada.

Tendo coordenado vários CEUs, percebo ainda mais a importância da gestão democrática para concretizar a gestão pública de qualidade. A falta de uma gestão democrática nos órgãos públicos, com atitudes arbitrárias e desnecessárias, leva à queda da qualidade. Assim, para alcançar resultados positivos, temos que investir em uma gestão democrática e participativa, pois só com ela conseguiremos desenvolver o ser em sua totalidade.

A gestão democrática é um princípio garantido constitucionalmente, que deve permear a educação pública, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, emancipação, participação, pluralismo, autonomia e transparência. Sendo a educação um processo social, deve-se destacar constantemente o exercício da cidadania, favorecendo o respeito, os direitos humanos, a solidariedade e o diálogo.

Portanto, os órgãos públicos devem ter como princípios basilares a democracia e os direitos humanos, desde a organização até o funcionamento, constituindo um contexto educativo e formador de valores. Dessa forma, cumprem sua finalidade social de formar cidadãos que possam viver em um país democrático de modo autônomo, participando da sociedade como sujeitos de direito e contribuindo para o fortalecimento dos valores da solidariedade, da justiça e da responsabilidade com a coletividade.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio garantido pela Constituição Federal de 1988, que deve permear a educação pública, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, da emancipação, da participação, do pluralismo, da autonomia e da transparência. Sendo a educação um processo social, deve-se destacar constantemente o exercício da cidadania, favorecendo o respeito, os direitos humanos, a solidariedade e o diálogo (Alvim, 2005).

Portanto, os órgãos públicos devem ter, como princípios basilares, a democracia e os direitos humanos, desde a concepção dos equipamentos até o funcionamento, constituindo-se como contextos educativos e formadores de valores, que cumpram sua finalidade social de formar cidadãos que possam viver em um país democrático, de modo autônomo e interdependente, participando da sociedade como sujeitos de direito e contribuindo para o fortalecimento dos valores da solidariedade, da justiça e da responsabilidade com o ambiente e a coletividade (Libâneo, 2008).

Nesse sentido, investigar proposições sobre como ocorre a gestão democrática nas escolas públicas e quais são os seus impactos no funcionamento das unidades de ensino é importante para o planejamento e o desenvolvimento de ações que propiciem um direcionamento para o progresso da educação no ensino público (Paro, 2016).

Os Centros Educacionais Unificados são equipamentos públicos que têm como principal responsabilidade a oferta de atividades culturais, educacionais e esportivas aos moradores dos territórios em que se situam, em regiões que apresentam vulnerabilidade social. Assim, esses equipamentos estão nas franjas da cidade.

A concepção de CEU propõe uma educação integral, integrada e integradora, inclusiva e potente, na perspectiva de oportunizar o acesso a partir de diferentes linguagens, que terão repercussão no desenvolvimento integral dos bebês, crianças, jovens, adultos e idosos.

A criação dos CEUs ocorreu no ano 2002 como resultado da reflexão e do desenvolvimento, de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das Escolas Parques, proposto pelo educador Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual dos Centros Educacionais Unificados – CEUs na Cidade de São Paulo. Desde então os CEUs se consolidaram como referência na educação e articulação de políticas públicas nos territórios. (São Paulo, 2024b, p. 1).

A partir do trabalho coletivo, é possível chegar a um conjunto de propostas que atendam às atuais necessidades das demandas sociais. Nesse contexto, a gestão democrática cumpre seu papel estratégico, como um espaço de ações, trocas de experiências e laboratório de inovações.

1.1 JUSTIFICATIVA

A gestão democrática impulsiona mudanças de comportamentos, fomenta as questões da vida, com valores essenciais para o exercício da democracia, dando voz aos sujeitos como protagonistas na construção coletiva de uma sociedade melhor, por meio do fortalecimento da gestão democrática e participativa, abrindo espaço para reflexão e construção coletiva. É ainda pilar que evidencia que os órgãos públicos democráticos atendem a partir da premissa da qualidade social e em atendimento ao direito de todos (Pinto, 2023).

Tendo em vista a importância social da criação dos CEUs, que teve como política pública favorecer e impulsionar a inclusão, o combate à pobreza e às desigualdades sociais, esta pesquisa é relevante para o conhecimento das ações propostas nesses espaços, bem como da importância da atuação da equipe gestora, aqui entendida como equipe de atuação – gestor e coordenadores dos núcleos (Núcleo de Esporte e Lazer, Núcleo de Ação Cultural e Núcleo de Ação Educacional), na perspectiva da gestão democrática (Sanches, 2014).

Sanches (2014) asseverou que sua pesquisa foi dificultada por não encontrar traços democráticos de forma generalizada nos CEUs e que, após contatos, conseguiu descobrir que no CEU Aricanduva, no Jardim Santa Terezinha, havia a participação da comunidade nas decisões. Segundo ele,

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), esse 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 da SME (Sanches, 2014, p. 27).

De acordo com vivências na rede pública municipal, sempre se mostrou necessário olhar para questões da vida democrática e formação do exercício de cidadania ativa, essenciais para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando pensamos em relações democráticas ou gestão democrática, construímos o pensar do que é justo, do que é mais necessário e do que deve ser mantido para a transformação da sociedade. A democracia é guiada pelo diálogo, respeito mútuo e participação solidária em prol de um bem comum.

Assim, pesquisar sobre as diferentes relações que ocorrem nos CEUs, com relação ao acolhimento e escuta das pessoas que usufruem das atividades ofertadas por este equipamento, bem como a constituição das diferentes instâncias participativas, revela uma forma de gerir que contempla os aspectos de cooperação, parceria e responsabilidade mútua de todos (munícipes,

servidores, equipes, usuários e comunidade) nos CEUs e seu entorno. Esta dissertação se norteou pela legislação, especificamente pelo Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016 (São Paulo, 2016a), da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A partir da observação, foram realizadas entrevistas no segundo semestre de 2024, produzindo registros, sistematizando e analisando dados e informações. No desenvolvimento desta pesquisa, por intermédio da metodologia desenvolvida, foram analisados os aspectos e fatores que revelam como se apresentam a concepção e as ações relativas à gestão democrática, considerando as especificidades de cada um dos equipamentos investigados. Assim, foi possível tabular e refletir sobre os êxitos referentes ao entendimento das necessidades da população e como esse direito pode ser garantido por meio da gestão democrática.

As entrevistas e observações ocorreram no CEU Aricanduva, partindo do pressuposto e de estudos referendados de que a gestão democrática se faz imprescindível para o desenvolvimento de ações eficazes, no sentido dos avanços sociais, inclusão e pertencimento.

Para além do exposto, analisar reflexivamente e perceber essa compreensão a respeito da gestão democrática, em especial nos CEUs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na perspectiva de seus impactos sobre a democracia e a cidadania, representa algo relevante para o desenvolvimento da gestão pública.

A escolha do CEU Aricanduva deu-se por ser ele um modelo de gestão, que merece um estudo mais aprofundado. Esta pesquisadora acompanhou o processo de implementação, frequentando e atuando ativamente na gestão por cinco anos, como coordenadora do núcleo educacional.

Além do que foi exposto, é importante realizar uma análise reflexiva sobre a gestão democrática, especialmente nos CEUs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e compreender seus impactos na democracia e na cidadania, o que é de grande importância para o aprimoramento da gestão pública.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Como se dá a atuação de uma equipe gestora na perspectiva de práticas vinculadas à gestão democrática, de modo a efetivar os atendimentos/ofertas à população que frequenta o CEU Aricanduva?

Hipótese 1: A atuação da equipe gestora de um CEU começa pelo modo como promove a constituição do Conselho Gestor e da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC). A formação desses organismos é

fundamental para garantir a participação ativa da comunidade nas decisões e na gestão do CEU, promovendo a gestão democrática e a corresponsabilidade no uso e manutenção dos espaços e serviços oferecidos.

Hipótese 2: A atuação da equipe gestora contribui para a cidadania dos alunos e usuários do equipamento de diversas formas. Primeiramente, ao promover a participação da comunidade nos processos decisórios, a gestão incentiva o exercício da cidadania ativa. Além disso, a oferta de atividades culturais, esportivas e educativas integradas possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e cívicas, preparando os alunos e usuários para uma participação mais plena na sociedade.

Hipótese 3: A gestão de um CEU contribui para o desenvolvimento da gestão pública, a partir do momento em que implementa práticas de gestão democrática, participativa e transparente. Essas práticas promovem a eficiência e a eficácia na utilização dos recursos públicos, além de incentivar a colaboração entre diferentes setores da administração pública e a sociedade civil. A experiência adquirida na gestão dos CEUs pode servir de modelo para outras políticas públicas, aprimorando a governança e a prestação de serviços públicos em diferentes áreas.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar como o CEU Aricanduva garante o direito ao acesso às atividades oferecidas, entendendo os alunos e usuários como sujeitos de direitos, e como a gestão acolhe e encaminha as questões interpessoais.

Objetivos específicos:

- a) descrever a atuação da equipe gestora do CEU Aricanduva, na perspectiva democrática na efetivação de atendimentos/ofertas aos usuários do equipamento;
- b) analisar como o CEU garante o direito ao acesso às atividades propostas aos alunos e usuários do CEU Aricanduva;
- c) observar como são constituídas e acompanhadas as instâncias participativas da gestão: Conselho Gestor e APMSUAC.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho utiliza a metodologia do “relato de vida”, conforme descrita por Daniel

Bertaux (2019), em seu artigo *O “relato de vida” como método das ciências sociais*. Assim como Bertaux (2019), organizei minha história de vida como autobiografia e coletei experiências de terceiros, por meio de entrevistas e narrativas, para compreender as trajetórias pessoais e as interações sociais dos participantes. Esta abordagem permite uma análise profunda das experiências individuais, dentro de um contexto social mais amplo, proporcionando uma compreensão abrangente dos fenômenos estudados.

A autobiografia, segundo Abrahão (2003), destaca a importância das narrativas e da memória como elementos fundamentais, onde a memória do narrador e os instrumentos de análise do pesquisador se complementam, para uma melhor compreensão das dimensões da realidade pesquisada. Para o desdobramento deste objeto de pesquisa, será de fundamental importância o contato com as diretrizes de funcionamento desses equipamentos, legislações e documentos oficiais que balizam essa política pública. Assim, a metodologia de pesquisa consta de:

- a) pesquisa documental acerca da legislação municipal de criação e funcionamento dos CEUs e sobre a composição das instâncias participativas na Rede Municipal;
- b) autobiografia e relatos de vida;
- c) observação das atividades e eventos propostos pelas equipes dos CEUs e composição de relatórios de observação;
- d) entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores dos CEUs e à comunidade em torno do CEU, no desenvolvimento deste trabalho, pois essas pesquisas têm caráter qualitativo, possibilitando uma análise das narrativas e impressões pessoais.

As entrevistas e observações ocorreram no CEU Aricanduva, partindo do pressuposto e de estudos referendados de que a gestão democrática se faz imprescindível para o desenvolvimento de ações eficazes, no sentido dos avanços sociais, inclusão e pertencimento por parte dos envolvidos neste processo. É importante entender se essa prática está ocorrendo ou não e como se dão as ações por parte da equipe gestora no CEU, em razão dos benefícios possíveis para a população.

No contexto desta dissertação sobre a gestão democrática no CEU Aricanduva, destaca-se a importância das entrevistas como uma ferramenta valiosa para a coleta de dados qualitativos. As entrevistas permitem uma compreensão mais profunda e detalhada das percepções e experiências individuais, o que é essencial para entender a complexidade das práticas de gestão democrática em um ambiente como o CEU.

Ao realizar entrevistas com os gestores dos CEUs, foi possível explorar as nuances da gestão democrática, que não seriam captadas por métodos quantitativos. Nesse sentido, as

entrevistas serão fundamentais para compreender como os gestores do CEU Aricanduva percebem e implementam a gestão democrática e para identificar os desafios e as oportunidades para melhorar essa prática. Elas também ofereceram subsídios para a proposta de intervenção, além da criação de estudos de caso que ilustram as melhores práticas e as dificuldades enfrentadas, contribuindo assim para a construção de uma gestão pública mais inclusiva e participativa. No entanto, isso já extrapola o objetivo desta presente dissertação.

2 POLÍTICA PÚBLICA DOS CEUs

Daremos início a este capítulo com aspectos históricos narrados por Moacir Gadotti sobre a criação dos CEUs na capital paulista. O autor buscou teorias e instituições que inspiraram a estrutura e a organização dos CEUs.

A concepção e implantação dos CEUs no Município de São Paulo beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares. A maioria desses projetos inspira-se na “Escola Parque” do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia em 1950. Entre eles, destacam-se: os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro (1983-1987), os PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo (1986), os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor de Mello em 1991 e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco. (Gadotti, 2004, p. 1).

Gadotti (2004) explana, de modo bastante crítico, sobre os destinos desastrosos das iniciativas CIEPs e CAICs, que se constituíram em prédios muito caros e com manutenção de valores exacerbados por aluno – por vezes, até três vezes mais do que em escolas comuns. O desdém dos políticos pelos aspectos pedagógicos, sublimados pelos interesses políticos, causou a derrocada dessas iniciativas.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construídos em locais de grande visibilidade pública no Estado do Rio de Janeiro, geralmente perto de grandes rodovias, apresentavam altos custos de construção e manutenção. Apesar de terem a mesma taxa de reprovação que outras escolas, o custo por aluno nos CIEPs era três vezes maior, em comparação com as escolas convencionais. Em 1991, um CIEP na Zona Norte do Rio foi invadido e transformado em favela.

Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), inspirados nos CIEPs e construídos a um custo de 1 milhão de dólares por unidade durante o governo Collor, tornaram-se “moeda eleitoral” e sua construção nos municípios seguiu interesses políticos, segundo Gadotti (2004).

Esses projetos “especiais” levaram os educadores a questionar a validade de tal investimento, com a conclusão sendo negativa. O educador Lauro de Oliveira Lima, ex-colega de Darcy Ribeiro, idealizador dos CIEPs, criticou o projeto, afirmando que nunca se apresentou como um projeto pedagógico, mas sim como um edifício atraente projetado por Oscar Niemeyer. Na visão de Lauro de Oliveira Lima, na história da educação, era a primeira vez que se discutia um prédio como proposta pedagógica, como relata Gadotti (2004, p. 2).

Aprendendo com as experiências anteriores, o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) teve início com discussões entre a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (SSO) da Prefeitura de São Paulo, sobre a necessidade de encontrar amplos espaços físicos para novas escolas, escassos na cidade. Inicialmente, os idealizadores desconheciam experiências semelhantes, mas logo perceberam que havia um acúmulo de conhecimento sobre a questão.

Segundo Gadotti (2004), o objetivo era fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário, localizando os CEUs nas áreas periféricas e mais pobres da cidade. Assim, nasceu um projeto de educação popular e cidadã, que tratava o povo com dignidade e respeito. Desde sua origem, o projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, integrando diversas áreas, como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

Diferentemente de seus antecessores, os CEUs são inspirados na concepção de equipamentos urbanos que agregam a comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar (Gadotti, 2004).

O Centro Educacional Unificado (CEU) faz parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ele é composto 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 destinados a atividades esportivas e artísticas. As atividades são organizadas em três núcleos: o Núcleo de Esporte e Lazer, o Núcleo de Ação Cultural e o Núcleo de Ação Educacional, que também gerenciam os espaços e equipamentos relacionados às suas áreas de atuação. O projeto foi criado durante a gestão de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores, 2001-2004) e mantido pelas administrações de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira, 2005-2006), Gilberto Kassab (Democratas/Partido Social Democrático, 2006-2012), Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores, 2013-2017), João Doria (Partido da Social Democracia Brasileira, 2017-2018), Bruno Covas (Partido da Social Democracia Brasileira, 2018-2021) e Ricardo Nunes (Movimento Democrático Brasileiro, 2021-atualmente).

Os CEUs constituem um espaço privilegiado de execução das políticas de formação centradas nas ações afirmativas, para além dos cursos habituais de formação e dos eventos oferecidos para educadores. Um exemplo disso é a realização da Semana do Hip Hop, protagonizada pelos movimentos sociais que oferecem à comunidade atividades de música, dança e arte. O contrato de prestação de serviço artístico relacionado à Semana do Hip Hop foi publicado no Diário Oficial de 22 de março de 2014 (p. 99), no valor de R\$ 154.540,00. As atividades deveriam ser realizadas no CEU Paz, CEU Jaçanã e CEU Vila Rubi (Braga; Souza Neto; Lopes, 2022, p. 10).

O Decreto nº 43.802/2003 criou alguns CEUs (Casa Blanca – Subprefeitura de M'Boi Mirim; Paz – Subprefeitura da Freguesia/Brasilândia; São Rafael – Subprefeitura de São Mateus; Campo Limpo – Subprefeitura de Campo Limpo), contendo instituições de ensino, de entretenimento, sociais, culturais, esporte e formação para o trabalho.

Art. 1º. Ficam criados os seguintes Centros Educacionais Unificados:

I - Centro Educacional Unificado Casa Blanca, situado na Rua João Damasceno confluência com Rua Manuel de Toledo, Distrito do Jardim São Luiz, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de M'Boi Mirim;

II - Centro Educacional Unificado Paz, situado na Rua Firminópolis, Distrito de Brasilândia, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura da Freguesia/Brasilândia;

III - Centro Educacional Unificado São Rafael, situado na Avenida Sapopemba confluência com a Rua Carmem Tortola, Distrito de São Rafael, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de São Mateus;

IV - Centro Educacional Unificado Campo Limpo, situado na Avenida Carlos Lacerda, s/n, Chácara São Pedro, Distrito de Campo Limpo, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Campo Limpo.

Art. 2º. Os Centros Educacionais Unificados ora criados são constituídos pelos seguintes equipamentos:

I - Centro de Educação Infantil - CEI;

II - Escola de Educação Infantil - EMEI;

III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF;

IV - teatro;

V - salão de ginástica;

VI - telecentro;

VII - pista de “skate”;

VIII - centro comunitário;

IX - biblioteca;

X - piscinas semi-olímpicas e de recreação;

XI - quadras poli-esportivas (ginásio coberto);

XII - padaria escola.

Art. 2º. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 3º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação (São Paulo, 2003b, art. 1º, 2º e 3º).

Os CEUs são complexos multifuncionais que abrangem diversas áreas de serviços, integrando educação, cultura, esportes e lazer, além de serviços à comunidade. Eles contêm: teatro, bibliotecas, ateliês, estúdios, sala multiuso, ginásio de esportes, piscinas, sala de dança e ginástica, pista de skate, áreas livres de uso comum, quadras externas e telecentros (Figliolino, 2014). A seguir, esquemas detalhados sobre a estrutura dos CEUs:

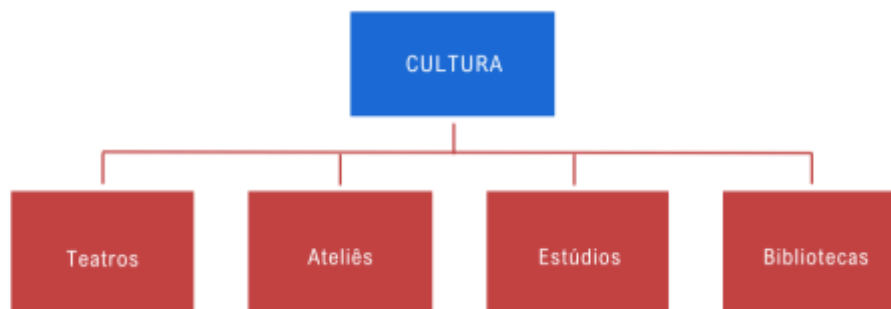
Figura 2 – Esquema contendo os componentes de Educação do CEU



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Os componentes educacionais dos CEUs desempenham um papel crucial na formação integral dos alunos, oferecendo uma educação de qualidade e acessível. O Centro de Educação Infantil (CEI), a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) proporcionam a base para o desenvolvimento acadêmico e social, enquanto as bibliotecas e salas de informática expandem as oportunidades de aprendizado e inclusão digital. Essa estrutura educacional integrada contribui significativamente para a promoção da equidade e do desenvolvimento humano nas comunidades atendidas pelos CEUs.

Figura 3 – Esquema contendo os componentes de Cultura do CEU



Fonte: Elaboração da autora (2024).

A área cultural dos CEUs é especialmente relevante para promover o desenvolvimento integral dos cidadãos, oferecendo múltiplas oportunidades de acesso à arte e à cultura. A área cultural dos CEUs desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento integral e da cidadania. Os teatros, ateliês, estúdios e bibliotecas são componentes essenciais que fornecem acesso a uma ampla gama de atividades culturais e educativas. Esses espaços não apenas enriquecem a vida cultural das comunidades atendidas, mas também promovem a inclusão social, o desenvolvimento de habilidades artísticas e intelectuais, e o fortalecimento da identidade comunitária. A integração de cultura, educação e lazer nos CEUs representa um modelo inovador de política pública, que contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Figura 4 – Esquema contendo os componentes de Esportes e Lazer do CEU



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Os espaços destinados a esportes e lazer nos CEUs são fundamentais para o cumprimento de sua missão de promover a educação integral e a inclusão social. As quadras poliesportivas, piscinas, salas de dança e ginástica, pistas de skate, campos de futebol e áreas de convivência não apenas incentivam a prática esportiva, mas também servem como catalisadores para a integração social, o bem-estar físico e mental, e o desenvolvimento comunitário. Esses elementos demonstram a visão abrangente e integradora dos CEUs, que vai além da educação formal para incluir aspectos essenciais do desenvolvimento humano (Figura 4).

Figura 5 – Esquema contendo os componentes de Serviços à Comunidade do CEU



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Os postos de atendimento ao cidadão (FOYER) nos CEUs são espaços dedicados a oferecer diversos serviços públicos e apoio à população. Esses postos funcionam como uma ponte entre o governo municipal e a comunidade, facilitando o acesso a informações e serviços essenciais. Os serviços à comunidade, oferecidos pelos CEUs, como os postos de atendimento ao cidadão (FOYER) e as atividades de capacitação e formação profissional, desempenham um papel vital no fortalecimento social e econômico das comunidades atendidas. Esses serviços garantem que os cidadãos tenham acesso não apenas à educação e cultura, mas também a apoio administrativo, social e profissional, promovendo uma inclusão mais ampla e sustentável. Ao integrar esses serviços em um único espaço, os CEUs conseguem atender, de forma abrangente

e eficaz, as diversas necessidades da população, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão localizados.

O CEU também oferece formações, a partir de parcerias com o Governo Federal e instituições públicas de Ensino Superior, que visam ofertar qualificação profissional aos munícipes da cidade de São Paulo e região. Oferece ensino público gratuito e social de qualidade.

Após a criação dos primeiros Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo em 2003, durante a gestão de Marta Suplicy, houve outras ondas de expansão e criação de novos CEUs em administrações subsequentes:

- a) **primeira onda** (2001-2004): durante a gestão de Marta Suplicy, foram inaugurados 21 CEUs. Esses centros combinavam educação infantil e fundamental, além de equipamentos culturais e esportivos, como bibliotecas, teatros e piscinas;
- b) **segunda onda** (2005-2012): inicialmente, o prefeito José Serra suspendeu a construção de novos CEUs. Contudo, a expansão foi retomada na gestão de Gilberto Kassab, resultando na criação de mais 24 CEUs, com um novo projeto arquitetônico, desenhado por Walter Mahkrol. O investimento médio por unidade nessa fase foi de 25 milhões de reais;
- c) **terceira onda** (2013-2016): sob a administração de Fernando Haddad, foi planejada a construção de 20 novos CEUs, embora apenas o CEU Heliópolis tenha sido concluído, devido a restrições orçamentárias. Durante essa fase, também foram criados Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs) em municípios fora de São Paulo, como Guarulhos e São Bernardo do Campo, com um foco maior em atividades artísticas e esportivas do que em educação formal;
- d) **quarta onda** (2017 até o presente): as gestões de João Doria, Bruno Covas e Ricardo Nunes continuaram a expansão com o conceito de “Território CEU”, que inclui a interligação de novos centros com equipamentos públicos existentes. Esta abordagem permitiu um uso mais eficiente do espaço urbano e continuou a oferecer serviços educacionais e culturais integrados à comunidade (Macedo, 2019).

O decreto nº 57.478 demonstra um compromisso contínuo com a expansão e a melhoria dos CEUs, destacando sua importância na promoção de educação, cultura e esportes em São Paulo.

Conforme prevê o artigo 8º do Decreto nº 57.478,

Os CEUs têm por diretriz defender e garantir os direitos constitucionalmente assegurados, atendendo à comunidade local como serviço público e gratuito,

respeitadas as características socioculturais do território, sem quaisquer tipos de preconceitos ou discriminações de sexo, orientação sexual, identidade de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação socioeconômica, credo religioso, político, idade ou de outra natureza, por meio da participação e interação social, adotados como referência os princípios da Cidade Educadora [...]. (São Paulo, 2016a, art. 8º).

Com base nas minhas experiências, elaborei o fluxograma da Figura 6, que ilustra o conceito de “Território CEU”, desenvolvido durante as gestões mencionadas. Essa abordagem visa otimizar o uso do espaço urbano e integrar serviços à comunidade. O fluxograma destaca componentes como nação, estado, espaço, paisagem e lugar, oferecendo uma visão abrangente do território.

Figura 6 - Fluxograma sobre território



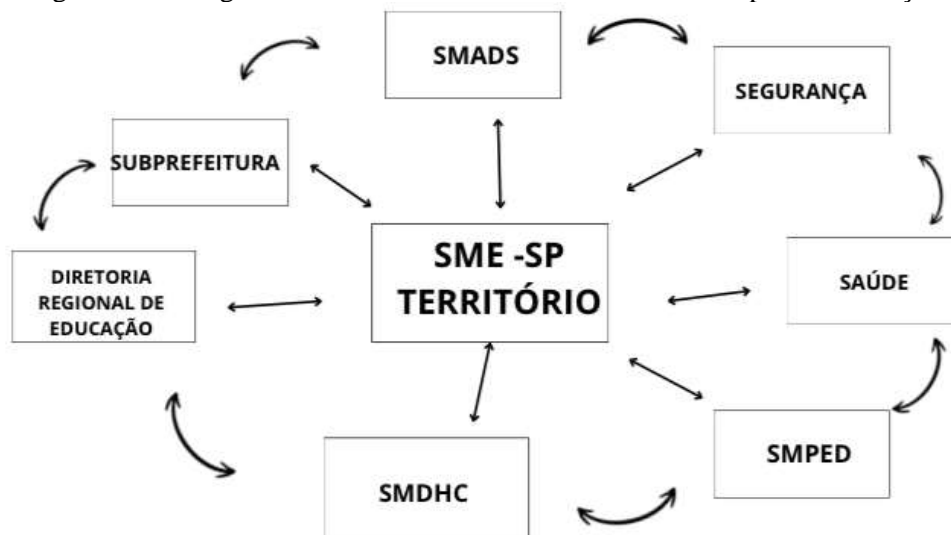
Fonte: Elaboração da autora (2024).

Com base na informação de território elaborada anteriormente, vamos explorar os diferentes equipamentos públicos que podem ser integrados aos CEUs, para criar um território verdadeiramente democrático e acessível. Esses equipamentos podem ser subordinados às secretarias municipais ou resultar de ações conjuntas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A interligação de órgãos como a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED), as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), além do diálogo com os Diretores Regionais de Educação, as Subprefeituras e a Segurança, por meio da ronda escolar, é essencial para garantir que as políticas públicas alcancem efetivamente o público-alvo. Este modelo de

gestão democrática visa promover a inclusão social e a participação comunitária, respeitando as características socioculturais do território.

Figura 7 - Fluxograma sobre o território da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Durante a administração de Bruno Covas na Prefeitura de São Paulo, no Estatuto *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, os CEUs se mantiveram como prioritários na formação de crianças e adolescentes, inclusive de bebês, como destacado abaixo:

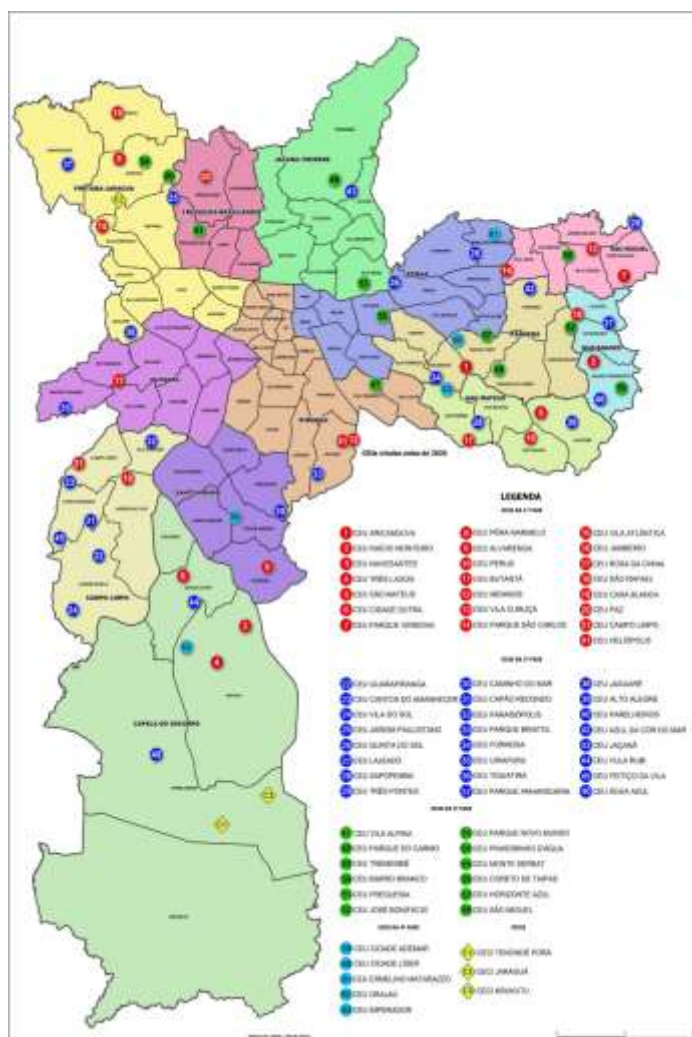
Nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças; portanto, articular mudanças nos territórios com as famílias/responsáveis para construir espaços mais gentis e de brincadeira para as crianças no território é também função da escola. Nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), por exemplo, é possível atender às necessidades dos bebês e das crianças por meio do desenvolvimento de projetos culturais, esportivos e de lazer. Nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental ofertar outras oportunidades na comunidade do entorno (São Paulo, 2019b, p. 26).

Gadotti (2006), em seu texto *A escola na cidade que educa*, esclarece o poder sociocultural de formar cidadãos na periferia, vinculado aos objetivos dos CEUs: em 2004, a Cidade de São Paulo se candidatou para integrar a rede de Cidades Educadoras, apresentando o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) como um exemplo concreto de construção de uma cidade educadora. O projeto dos CEUs foi idealizado como uma proposta intersetorial, combinando esforços em diversas áreas, como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer¹. Inspirados

¹ A partir da quarta onda, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) (São Paulo, 2024b) passaram a oferecer mais recursos e programas para apoiar o desenvolvimento dos seus usuários e da comunidade em geral. Entre esses programas estão os TEIAs (São Paulo, 2024e), que são espaços de trabalho colaborativos semelhantes a uma rede de coworking pública; os Centros de Estudos de Línguas Paulistano (CELP) (São Paulo, 2024a), que

na concepção de equipamentos urbanos que agregam a comunidade, os CEUs possuem uma visão de educação que vai além da sala de aula e do ambiente escolar, estendendo-se por toda a cidade (Dória, 2007). Localizados nas periferias de São Paulo, os CEUs servem não apenas como espaços para organização comunitária e apoio na constituição de sujeitos sociais, mas também como locais de afirmação de direitos e promoção da cidadania. Os CEUs são fundamentados no conceito de educação com qualidade social (Gadotti, 2004, p. 1).

Figura 8 - Mapa dos Centros Educacionais Unificados da Cidade de São Paulo em 2022



Fonte: Material de arquivo interno, produzido pela Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - COTIC, através da Divisão de Informações Educacionais - DIE da Secretaria Municipal de Educação (2022).

promovem o plurilinguismo para garantir a diversidade linguística em São Paulo; o Descomplica (São Paulo, 2024d), um programa que simplifica e desburocratiza processos para empreendedores; e a Universidade dos CEUs (UniCEU) (São Paulo, 2024c), que é uma rede de Polos de Apoio Presencial, espalhados pelos CEUs, destinada a ampliar a oferta de cursos gratuitos e de qualidade em diversas áreas do conhecimento, facilitando o acesso ao ensino superior. Alguns desses programas são realizados em parceria com outras Secretarias do Município, enquanto outros são desenvolvidos em colaboração entre a SME e instituições privadas. Dessa forma, os CEUs passaram a focar não apenas em Educação, Cultura e Lazer, mas também em fomentar o empreendedorismo local.

2.1 CONSELHO GESTOR

O Conselho Gestor é composto por representantes da comunidade, pais, alunos, professores e funcionários, todos trabalhando juntos para tomar decisões que impactam diretamente o funcionamento e a qualidade dos serviços oferecidos pelos CEUs. A participação ativa da comunidade é essencial para identificar necessidades, propor soluções e implementar ações que visem à melhoria contínua do sistema educacional.

Além disso, o Conselho Gestor desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e na defesa dos direitos dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade. A colaboração entre os membros do Conselho e a comunidade escolar é vital para superar os desafios existentes e construir um ambiente educacional mais justo e eficiente. Por meio de reuniões regulares, debates e a implementação de projetos comunitários, o Conselho Gestor busca fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, incentivando a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Este modelo de gestão democrática e participativa é fundamental para enfrentar os imensos desafios que ainda persistem no sistema educacional e para promover uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os alunos.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Campos (2007, p. 64) argumenta que a gestão escolar está intrinsecamente ligada a um histórico de lutas pela redemocratização do ensino, o que inclui “[...] os diferentes espaços de organização horizontal, tomadas de decisão compartilhadas, busca da autonomia, formas diferenciadas de participação de pais, alunos, professores, gestores e toda a comunidade”.

Sabemos que o Brasil tem uma história que criou uma cultura de comandos autoritários de mandatos legais, baseados mais no direito da força do que na força do direito. E mudar mentalidades formadas para a submissão, o respeito à ordem e a obediência às regras impostas não é tarefa fácil.

Por conseguinte, encontramos, em nosso meio, comportamentos de toda ordem, explicitando a inércia, a rivalidade, o corporativismo, o preconceito, a desconfiança, o desinteresse pela mudança e pelo novo, o conformismo, a falta de perspectivas e a incapacidade de enxergar novas possibilidades (Dalberio, 2008).

O desenvolvimento da autonomia e da gestão democrática nas escolas é parte integrante de um projeto de cunho macroeconômico, no qual os indivíduos devem estar conscientes da

necessidade de viverem livres da dominação ideológica e de compreenderem os mecanismos de formação das ideologias. Como observado por Freire (2003, p. 11), enquanto seres políticos, os seres humanos não podem negligenciar sua consciência do ser ou do estado do ser. É imprescindível que se envolvam de forma contínua no domínio político, reestruturando constantemente as bases sociais e econômicas que fundamentam as relações de poder e originam as ideologias. A verdadeira vocação humana não consiste em ser dominada, oprimida, moldada ou dirigida, mas sim em “ser mais”, em contribuir para a construção e reconstrução de sua própria história, intervindo ativamente em seu ambiente (Dalberio, 2008, p. 2).

O processo de democratização da gestão escolar caminhou, paralelamente, com o processo de redemocratização do Brasil, porque o período vivido sob a ditadura militar de 1964 a 1984 marcou uma luta incessante dos profissionais da educação e dos intelectuais, a exemplo de Paulo Freire, para a obtenção de uma escola pública de qualidade, despida de ideologias dominantes e apoiada fortemente nos princípios da cidadania: igualdade, liberdade e fraternidade (Santos, 2011).

Nesse sentido, Freire (2003, p. 11) já nos alertava de que como seres políticos, os homens não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio. (Dalberio, 2008, p. 2).

Segundo Luce e Medeiros (2008), os anos 80, 90 e o início deste século XXI foram marcados por grandes transformações em nível mundial, em termos socioeconômicos e culturais, devido ao processo de transnacionalização da economia e de um intenso intercâmbio de conhecimentos, padrões e hábitos no âmbito social e cultural, principalmente pelo advento de novas tecnologias da informação e da comunicação. Essa avalanche de mudanças provocou alterações na forma de atuar dos entes públicos na implementação de políticas públicas, que tendem à descentralização do poder e das responsabilidades, quando os governos centrais transferem às comunidades locais os poderes de decisão e de gestão. Esse movimento global chegou à educação no Brasil, que conheceu a municipalização do ensino, trazendo para os municípios a maior parte das responsabilidades da educação, a exemplo do que ocorrera com a saúde.

A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiam a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da

política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível dos sistemas de ensino e no nível da escola (Luce; Medeiros, 2008, p. 2).

O novo discurso é baseado na reforma educacional, que inclui a democratização da gestão para atribuir autonomia às unidades escolares, que devem manter níveis de excelência no ensino, valorização e desenvolvimento cognitivo, psíquico e profissional dos estudantes. O novo cenário impõe a necessidade de considerar a diversidade, as diferenças locais e reforçar as economias locais, para um maior crescimento autônomo das comunidades locais, segundo Luce e Medeiros (2008).

Dois elementos essenciais para desenvolver a educação como política social, que tem por responsabilidade a transformação dos sujeitos e da própria instituição escolar, são a autonomia e a participação. Assim, surgem novas formas de gerir as escolas e sugestões para que a autonomia e a participação ocorram de forma efetiva. A eleição de diretores de escola e a formação de conselhos escolares são métodos mais democráticos de gestão. Um elemento essencial nesse contexto é a descentralização financeira, em que o governo, em suas diversas esferas, transfere recursos públicos para as unidades de ensino, permitindo que sejam gerenciados de acordo com as decisões de cada comunidade escolar. Esses aspectos estão delineados na legislação local, nos regimentos escolares e nos regulamentos internos de órgãos como o Conselho Escolar e a Assembleia da Comunidade Escolar (Luce; Medeiros, 2008).

Há uma nova forma de entender o conhecimento, que desencadeia atitudes renovadas nas mediações educativas e na implementação de novos sistemas de avaliação.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, caput, estabelece, entre outros, o direito à vida como princípio constitucional, essencial para alicerçar um Estado Democrático de Direito. O artigo citado na íntegra: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada” (Brasil, 1988, art. 5º).

Segundo Souza (2009), o direito à vida é o que alicerça todos os outros direitos, por ser primordial, pois sem ele os outros perderiam a razão de ser. A vida humana, como pressuposto elementar, suporta todos os demais direitos explícitos na Constituição Federal de 1988. Esse direito é tido como limite máximo, sem o qual nenhum outro direito tem valor ou existência, caso ele não esteja assegurado.

A gestão democrática na educação pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões. Nesse contexto, a eleição de diretores desempenha um papel crucial, pois é por meio desse processo que a comunidade escolar pode exercer sua autonomia e escolher os gestores que melhor representem seus interesses.

No entanto, a realidade muitas vezes é diferente, pois, em muitas escolas, o processo de eleição de diretores é marcado por falta de transparência, influência política e baixa participação da comunidade escolar. Isso pode resultar na escolha de gestores que não necessariamente representam os interesses da comunidade, comprometendo a qualidade da educação e o clima escolar (Battisti; Caetano, 2015).

É fundamental, portanto, repensar esse processo e buscar formas de torná-lo mais democrático e participativo. Isso pode envolver a implementação de mecanismos de consulta e participação popular, como assembleias escolares e debates públicos. Além disso, é importante garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar no processo eleitoral, garantindo que as vozes de pais, alunos, professores e funcionários sejam ouvidas e consideradas (Mota; Bernado, 2023).

2.2.1 Minha experiência com a gestão democrática

A gestão democrática pode atuar de maneira relevante junto ao processo educacional, com a possibilidade de coordenar atitudes e ações. em cujas propostas se coloca fortemente a participação social, na qual a comunidade escolar é considerada como “sujeito ativo” em todo o processo, participando de todas as decisões e favorecendo as reformulações coletivas.

Nela, a participação é uma prática polissêmica, que não se apresenta de modo padronizado, e a rotina não acontece de maneira fácil, pois exige dinâmica própria e com níveis adequados para cada órgão em sua especificidade. Não existe uma fórmula pronta ou participação única.

Discursar sobre os caminhos percorridos na minha carreira deu sentido à educadora que sou hoje e consolidou o meu fazer pedagógico, onde vivenciei a real prática educativa, construída com base no respeito e dedicação.

Paulo Freire, em diálogo com concepções e reflexões que versam sobre a importância da atuação democrática, em cujas obras se agregarão outros estudos de valor análogo, reforça a necessidade de uma educação crítica e transformadora. Segundo Freire (2001b, p. 15),

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as

suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com esse objetivo, desafiam as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isso signifique correr o risco de ser discriminado, punido, ou, pior ainda, banido da vida.

As ações do território contribuíram para esse exercício democrático, quando obtive, após muito esforço e com êxito, a inclusão social e o aumento do desenvolvimento educacional, fatores que garantiram aos sujeitos acesso às diferentes atividades, que sempre privilegiei em minhas práticas. Em momentos marcados pela violência, compreendi que o exercício da tolerância é muito relativo nos meios dessa comunidade. Aquino (1998, p. 131) pode esclarecer melhor a tolerância como defesa da liberdade:

Do lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. No entanto, é preciso levar em conta que não somos coletivamente tolerantes com o outro por natureza. A intolerância com o outro não é uma criação, mas ela está posta, como um conflito com o outro que pode impregnar-se em mim, como uma alteridade radical. A hostilidade a esse outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu”, que posso tornar-me a ser esse outro.

Examinando esses conceitos, pode-se pensar na autonomia dos estudantes em tomar decisões sobre o seu aprendizado e sobre suas vidas. Estudantes motivados conseguem estabelecer metas, escolher métodos de estudos, aumentar o engajamento e a motivação, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A educação democrática, que envolvia os estudantes nas tomadas decisões sobre os diferentes assuntos que afetavam suas vidas escolares, convidava-os, também, a fazer parte das instâncias participativas, a formar Grêmios Estudantis (comentários adiante), a ter voz nos conselhos de escola e nas comissões de planejamento escolar, opinando nas escolhas das atividades extracurriculares.

Quando juntávamos vários atores que compunham a comunidade escolar (professores, gestores, servidores, pais e estudantes), promovíamos a transparência e a responsabilidade. Sabíamos que era importante implementar esses princípios, mas que, sem dúvida, tratava-se de um desafio e exigia uma reconstrução na cultura escolar.

Foi nesse sentido que insisti na premissa de que a democracia e autonomia é pensar em preparar os estudantes não apenas para os conhecimentos acadêmicos, mas também para o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cidadania ativa, tornando-os membros comprometidos e informados de suas comunidades e sociedades. Eles foram tomando posse dessas ideias aos poucos.

Ao trabalhar os direitos humanos, desenvolvia sempre um olhar diferenciado para

aquele público e, ao considerar o olhar individualizado para as diferentes questões que abarcavam suas vidas em sociedade, entendi que era mais necessário um olhar cuidadoso para o bem comum. Portanto, como nosso admirável Freire (1994, p. 194) leva em consideração, “Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficam pesadas e ameaçadoras”.

Compilados de maneira simples e com grande expectativa em relação à identificação das soluções possíveis, procuro conduzir minha atuação rumo a uma educação mais humana, na qual, segundo Dalmás (2011, p. 133):

Assume-se a Educação de Qualidade, que se manifesta na renovação de objetivos, dos programas e da metodologia, com vistas a uma educação humana e cristã mais eficaz, na construção coletiva do saber e do agir, na priorização da conscientização, na formação sistemática dos educadores.

Ao confrontar projetos e ideias, neste estudo, com autores escolhidos, numa sincronização de assuntos, um aspecto a ser considerado é que o processo educativo é libertador e pode conduzir ao conhecimento crítico da realidade. Ao propor ações derivadas de tais concepções, os resultados positivos surgiram e se multiplicaram rapidamente. Revisitar esse espaço do “Negro”, assim como outros pelos quais passei, dá-me a oportunidade de constatar se realmente minhas experiências individuais frutificaram.

Diante destes ideais educacionais, pretendo constatar, dentro do objetivo geral, a continuidade das ações por mim desenvolvidas na unidade educacional em questão, sob influência da minha trajetória ainda em construção. Para evidenciar esses padrões educacionais, há de se considerar que todos os saberes são ricos em aprendizagem e contribuem para o progresso da educação no ensino público.

Ainda nesta dimensão, o fortalecimento da democracia, que abre espaço para reflexão e construção coletiva, será analisado como pilar que evidencia os princípios que atendem à qualidade social, em atendimento ao direito de todos. Levando em conta a relação que há entre o trabalho coletivo e as relações democráticas, uma nova forma de pensamento – o pensar do que é justo, do que é mais necessário – deve ser mantida.

É possível efetivamente chegar a um conjunto de propostas que atendam às atuais necessidades das demandas sociais, essenciais para que a gestão democrática cumpra seu papel estratégico. Isso pode ser alcançado por meio de um espaço de ações colaborativas, trocas de experiências e um laboratório de inovações. Para abonar essas necessidades, é fundamental promover a participação ativa da comunidade, garantir a transparência nas decisões e implementar políticas inclusivas que considerem as diversas vozes e perspectivas da sociedade.

Assim, pesquisar sobre as diferentes relações que ocorrem nesta unidade educacional, desde o acolhimento e escuta dos estudantes e da comunidade do entorno, contempla as atividades organizadas nesta linha de concepção. Revelam uma formação humana que vai em busca de uma emancipação possível – como defende Roggero², nas aulas de Fundamentos de Gestão em Educação –, uma forma de gerir que contempla os aspectos de cooperação, parceria e responsabilidade conjunta.

Outrossim, investigar como se dá a participação destes agentes nas diferentes instâncias participativas deve redimensionar a narrativa autobiográfica, com o resgate de registros que facilitarão a consecução dos objetivos deste estudo.

Nos estudos de Hernández e Ventura (2017), obtive fundamentação a respeito do benefício de se trabalhar com projetos, almejando a aprendizagem, com os quais fiz articulações necessárias. Para eles, “[...] os projetos de trabalho são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução do professorado e que lhes permite refletir sobre sua própria tática e melhorá-la” (Hernández; Ventura, 2017, p. 61).

As visitas ao CEU, foco destas pesquisas e reflexões, restauraram meu potencial educativo. Tomei conhecimento de conjunturas que foram desencadeadas e desenvolvidas desde a minha vivência nesse espaço, tendo como base as experiências por mim propostas no referido período, dimensionando as questões desta pesquisa quanto à análise de sua transformação.

Falar sobre gestão democrática neste trabalho não resultará da compilação de estudos, mas, sobremaneira, das relações estabelecidas dentro de um registro autobiográfico (caminho de vida) que busca demonstrar, com narrativas, fases e etapas de uma dura realidade vivida e que só pode ser reconduzida a partir da educação emancipatória, participativa, reflexiva e potente.

Ao avaliar estas ações educacionais e fomentar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, espera-se que o direito à educação sem discriminação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania, seja assegurado a todos. No entanto, nem todos os gestores conseguem atingir o nível de gestão democrática e educação emancipadora, pois isso exige um compromisso profundo com a participação comunitária, transparência e inclusão.

Anteriormente, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) eram geridos por uma

² Aulas de Fundamentos de Gestão em Educação, ministradas pela professora Dra. Rosemary Roggero, no ano de 2024, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

equipe composta por membros da própria comunidade, o que promovia uma gestão mais próxima e alinhada com as necessidades locais. Contudo, atualmente, a nomeação de funcionários para esses cargos é realizada com base na legislação vigente, Lei nº 17.708, de 3 de novembro de 2021, e cada cargo possui requisitos específicos definidos por essa lei (São Paulo, 2021).

2.3 PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL

O Projeto Político Educacional (PPE) é um documento essencial que orienta as práticas pedagógicas e administrativas de uma instituição de ensino. Ele estabelece a missão, os objetivos e as diretrizes da escola, promovendo a participação de toda a comunidade escolar, visando melhorar a qualidade da educação por meio de diagnósticos, definição de princípios e estratégias, além de uma avaliação contínua para assegurar sua eficácia e relevância.

Pode-se encontrar o PPE do CEU Aricanduva hospedado no Google Drive. Ele contém informações que nos permitem entender seu funcionamento e sua história, como, por exemplo, o Decreto de criação do CEU nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (São Paulo, 2003a), e a data da inauguração, que foi em 07/09/2003. A seguir, segue a equipe que compõe esse equipamento e ajuda a fortalecer a gestão democrática no território:

- a) 1 Gestor;
- b) 1 Chefe de Núcleo de Educação;
- c) 1 Assessor II de Núcleo de Educação;
- d) 1 Chefe de Núcleo de Cultura;
- e) 2 Assessores II de Núcleo de Cultura;
- f) 1 Chefe de Núcleo de Esportes;
- g) 1 Assessor II - Núcleo de Esportes;
- h) 2 Assessores II - Administrativo;
- i) 7 Auxiliares Técnico de Educação;
- j) 7 Analistas em Informação, Cultura e Desporto - Educação Física;
- k) 3 Analistas em Informação, Cultura e Desporto;
- l) UniCEU: 1 coordenador de polo e 2 secretários acadêmicos;
- m) CELP: 1 coordenador de polo e professores de línguas: inglês, alemão, italiano e espanhol.

Nesse documento, podemos ver as atividades que cada segmento realiza, de forma mais

detalhada e organizada, mas nesta dissertação vamos nos atentar apenas à função social do CEU, que está presente no tópico 2.1 desse arquivo:

O CEU Aricanduva deve ser um polo aglutinador de políticas públicas inovadoras que ofereça atividades integradoras de Educação, Esporte e Cultura promovendo o Protagonismo Infanto-juvenil, a rede de proteção social, a qualidade de vida e o acesso à democratização dos bens culturais socialmente construídos no local, na cidade e fora dela. Deve ter uma gestão democrática e participativa, sendo um lugar aberto para práticas educadoras, libertárias, democráticas e transformadoras a fim de contribuir para a construção do sentimento de pertencimento, aumentando os repertórios de conhecimentos socioculturais, teóricos, artísticos, esportivos na formação cidadã dos nossos alunos e das comunidades locais. (CEU Aricanduva, 2024, tópico 2.1, p. 16).

No tópico 2.4 desse documento, somos apresentados às Instâncias de Participação Democrática deste CEU: o Conselho Gestor e a Associação de Pais, Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado (APMSUAC), que será explicado um pouco mais à frente.

2.4 AS RELAÇÕES COM A INCLUSÃO

A partir deste tópico, os conceitos do direito das crianças e as reflexões serão entendidas com explicações cuidadosas. Em leitura e pesquisa sobre Freire (2020, p. 12), a respeito dos direitos das crianças, foi possível verificar o direito da palavra, pertinente nesta etapa:

Concebe a criança como sujeito de direitos, dentre os quais, o direito a dizer sua palavra. Para ele, a infância vai além de uma etapa cronológica do desenvolvimento humano; trata-se de uma condição de existência humana, portanto, uma força propulsora de vida, que não deve ser abandonada em qualquer idade.

Neste ponto é preciso contextualizar como essa participação, que leva à inclusão, ocorreu, pelo fato de passar por um longo período da minha existência pelo processo de rejeição, a qual chamo de “barbárie da cor”, pois quando criança fui ensinada que os negros sempre foram escravos e ponto, de modo a não existir vida anterior; que aceitamos ser escravos sem resistência e que a Princesa Isabel foi a grande libertadora. No entanto, era uma história do ponto de vista dos vencedores. Por ser uma criança negra e periférica, sempre sofri todos os tipos de humilhações e exclusões, as quais me deixaram cicatrizes e marcas profundas até hoje, tanto no corpo quanto na alma.

Encontrei, nas palavras de Oliveira (2007), uma analogia com aquele período familiar tão conturbado. Diz a autora que os familiares

[...] podem contribuir para o equilíbrio emocional ou para o desequilíbrio durante toda a vida. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as

famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil da criança (Oliveira, 2007, p. 211).

A autora mencionada também destaca que as relações entre escola, família e aluno possuem funções distintas. Cada um desses elementos apresenta suas próprias interações e contribuições específicas para o crescimento e desenvolvimento da criança. (Oliveira, 2007).

Ao vivenciar todas estas fases, foi possível trazer à pauta a opinião de Kramer (2008, p. 171), que nos conduz a relações intrínsecas com a afrodescendência, com as quais dialogo permanentemente: “[...] como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social”.

Essas relações entre escola, família e aluno são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. A interação contínua e respeitosa entre esses atores permite que as particularidades de cada criança sejam reconhecidas e valorizadas. No contexto da afrodescendência, por exemplo, é crucial que a educação considere as dinâmicas sociais e culturais específicas que influenciam o desenvolvimento infantil. Ao promover um diálogo permanente e inclusivo, a escola pode contribuir significativamente para o crescimento integral das crianças, respeitando suas origens e proporcionando um espaço onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

2.5 MINHA IDENTIDADE

Neste item tratarei de argumentar e analisar a vivência narrada nos capítulos anteriores. Aceitei até certo período a mentira que ouvia constantemente – que os negros foram desunidos e aceitaram sem reclamar os trabalhos forçados e pesados e eram, desta forma, facilmente dominados. Entretanto, cresci em um ambiente agressivo e cheio de desafios, que me levava sempre à preocupação com o amanhã, no sentido de sempre economizar e poupar para garantir o básico do próximo dia. Aquino (1998, p. 122) encontra expressões preconceituosas que vigoram até os dias de hoje e que, desde minha infância, ouço constantemente:

Uma expressão presente na linguagem cotidiana, por exemplo, é quando dizemos “a coisa está preta”. Isso define bem um estado em que se encontra uma situação, bastante difícil e feia. Na prática da diferença, a linguagem nos coloca diante de um conteúdo que a coisa preta representa: feia, ruim e difícil.

Quando eu era criança, muitas expressões eram usadas sem reflexão sobre seu impacto. Uma expressão presente na linguagem cotidiana, por exemplo, é quando dizem “a coisa está preta” conforme supracitado. O Dicionário Antirracista da Defensoria Pública do Distrito

Federal (2023) nos ajuda a entender como essas expressões perpetuam estereótipos negativos, e a importância de substituí-las por termos mais inclusivos e respeitosos.

À procura de estabelecer um contexto formador de valores, Aquino (1998, p. 129), no entanto, acrescenta que “[...] é preciso também considerar algumas práticas de distinção como modo de salvaguardar uma identidade”. Com esse entendimento, a pesquisa tende a cumprir sua finalidade social de transformar cidadãos, que possam viver na sociedade com tolerância, autorrespeito, autoestima, cidadania, emancipação, participação e autonomia. Na minha vida profissional, desenvolvi vários projetos, sempre a partir da concepção de educação libertadora e democrática, que era, então, uma premissa da qual não me desviava, combatendo o que Paulo Freire (2005) chamava de “educação bancária”. Analisando a educação e a política com Freire (2005 p. 4), nota-se que “[...] quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, mais adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores”. E complementa: “Desta maneira, a educação se torna o ato de depositar” (Freire, 2005, p. 6).

Como já mostrado anteriormente, na educação freiriana, o termo “bancário” refere-se ao ensino tradicional, no qual o professor deposita conhecimento no aluno, que apenas o reproduz. Mas, vamos pensar a educação de um ponto de vista desafiador – o democrático. Aquino (1998, p. 157), ao criticar a democracia existente na época, já falava da tão valorosa educação para a democracia, mencionando que “[...] uma sociedade democrática não requer apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados”.

Em meus trabalhos de pesquisa, pude observar que muitos pensamentos convergem, quando falamos sobre identidade. Segundo Goleman (2019), as práticas e linguagens adotadas pela sociedade caminham para a adoção de decisões acertadas, embora há muitos que ainda não conseguiram ultrapassar a barreira da reconstrução.

Goleman (2019, p. 137) tem uma explicação sobre identidades, que aumenta as conexões entre os indivíduos e que me impressiona bastante: “Nossa experiência de unidade – a sensação de fundir e compartilhar identidades – aumenta sempre que levamos em consideração a perspectiva da outra pessoa, e se fortalece quanto mais vemos as coisas a partir do seu ponto de vista”.

Assim, podemos caminhar para uma reflexão acerca do admirável papel do educador, como facilitador de dimensões do desenvolvimento humano e como pode estimular este desenvolvimento. É de fundamental importância que o educador tenha esta responsabilidade

como importante fator de sua atuação profissional porque, conforme defende Aquino (1998, p. 138),

A escola é o lugar não só de acolhimento dessas diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido.

As palavras de Dalmás (2011, p. 36) trazem um enfoque benéfico em relação aos projetos escolares desenvolvidos: “Na realidade, toda prática educativa tem dimensão política, pois se posiciona frente à realidade”. Sendo a escola um centro de realizações pedagógicas e sociais, entendi, desde o início das minhas atividades educacionais, que precisava ensinar meus alunos (e todo território) a ter uma visão de mundo ampla e transformadora.

Foi em busca desse caminho que fiz dos estudos sobre a mente e a inteligência humana meu suporte para educar as emoções e discriminações visíveis por toda parte e que, obviamente, fazem parte do processo cognitivo. Neste sentido, Strehl (2000, p. 8) mostra que,

Quanto menos uma pessoa entender seus próprios sentimentos, mais será sufocada por eles. Quanto menos a pessoa entender os sentimentos, as respostas e o comportamento dos outros, mais tenderá a interagir inadequadamente com eles e, portanto, falhará ao assegurar seu lugar adequado dentro da comunidade maior.

Strehl (2000, p. 3) discorre ainda sobre os fundamentos que devem ser considerados nos estudos sobre a inteligência, ao abordar a cognição humana:

Além dos aspectos sociais, devem ser considerados os fundamentos biológicos da inteligência. Partindo-se deste ponto, observa-se em estudos anteriores sobre inteligência e cognição a existência de alguns pontos fortes ou competências intelectuais diferentes, cada um dos quais podendo ter sua própria história desenvolvimental.

Sabendo que toda ação educativa traz consigo resultados finais de ordem cognitiva e afetiva, fui à procura de ensinamentos e experiências que trouxessem riqueza à minha bagagem profissional. Nos estudos de Oliveira (2007, p. 132), foi possível compreender “[...] que existe uma conexão entre emoção e o funcionamento da inteligência, sendo a primeira um fenômeno cuja função é mobilizar o outro, o que denota seu caráter socializador”.

Tanto o professor como a escola precisam estar atentos para lidar adequadamente com as emoções dos alunos. Minha prioridade sempre foi intervir para construir o desenvolvimento global do aluno. Goleman (2019, p. 137), neste aspecto, evidencia a importância da empatia: “O momento em que a empatia de forma mútua tem uma ressonância especialmente preciosa”. Pois é com empatia que tratamos os alunos, para que essa conexão se torne verdadeira e intensa.

Há uma colocação neste estudo, acima relacionado, que integra com exatidão o passado de minha vida profissional:

A emoção é um elemento de expressão que inclui aspectos orgânicos. Não intensificar situações de frustração e ansiedade é crucial, pois isso pode interferir no funcionamento intelectual da criança e em seu processo de aprendizagem. O professor precisa estar ciente também de suas próprias reações emocionais frente ao aluno, compreendendo que o desenvolvimento da pessoa atravessa momentos conflituosos e de grande expressão emocional (Goleman, 2019, p. 137).

É importante reconhecer o potencial dos alunos, respeitando suas emoções, e redesenhar com eles um novo propósito a partir deste conhecimento. O estudo das Inteligências Múltiplas veio agregar valores que serviram como sustentação para que os alunos da Unidade em questão refletissem sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Gardner (1999, p. 168) defende que

A teoria das Inteligências Múltiplas é uma competência cognitiva dos seres humanos e que deve ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, chamadas de inteligência. Isto lhes permite resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais cenários culturais. Trata-se de um potencial biopsicológico.

De acordo com Gardner (1999, p. 10):

A inteligência é responsável por nossas habilidades para criar, resolver problemas e fazer projetos, em uma determinada cultura. Segundo ele, cada indivíduo possui alguns tipos diferentes de capacidade, que caracterizam sua inteligência. São elas: lógico-matemática, linguística, espacial, físico cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical, natural e existencial.

Desta forma, os processos educacionais se desenvolveram com integralidade, a partir da aplicação das inteligências múltiplas, agregadas à interdisciplinaridade.

Sentir preocupação com o outro nem sempre é o suficiente. É necessário tomar a iniciativa de agir em prol do bem comum com efetividade. Pensando desta forma, eu me vi impulsionada a mudar o conceito de Educação de Adultos. Comungava também com meus propósitos, quando propus o ensino no trabalho cotidiano, como forma diferenciada de saber a partir da empatia, e que, segundo Paulo Freire (2000, p. 27),

Vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências quanto à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo no cotidiano do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Em minhas pesquisas, fui também inspirada por estudiosos como Jacques Rancière, com obras exemplificadas na Rede Municipal de Ensino em São Paulo. Consegui referências notáveis que serviriam de guia na promoção da diversidade cultural e no acesso igualitário às

expressões artísticas, assunto que me interessava sobremaneira, por conta dos alunos que tinham na dança um objetivo a seguir.

Rancière, um filósofo político francês conhecido por seu trabalho sobre democracia e estética, argumenta que a democratização da cultura é essencial para a emancipação cultural e política das pessoas. Em suas palavras, Rancière (2013, p. 103) demonstrava uma sensibilidade ímpar porque as dedicava à classe operária e aos processos de autoemancipação dos proletários: “Hoje uma partilha muito vasta das capacidades da experiência perceptiva, sensível, que passa por toda uma série de artes e que criam uma espécie de tecido democrático que pode ligar pessoas que vão reunir-se em uma praça em Atenas ou Istambul”.

Esperava que todas essas relações se tornassem possíveis, a partir do momento em que a unidade educacional citada propiciasse aos estudantes, comunidade escolar e do entorno a continuação da participação efetiva em relação às ações a que me empenhei em dar continuidade.

O que tem de atraente nesses estudos é que possuem uma abordagem crítica e emancipatória, expondo as contradições e injustiças da sociedade e mostrando possibilidades de uma pesquisa engajada, que propõe um instrumento de resistência e um convite à reflexão sobre os poderes que moldam nossa realidade.

Por isso, este trabalho autobiográfico será pano de fundo de uma construção de conceitos agregada aos pensamentos de autores, cuja base referencial contribuiu para subsidiar meus ideais sobre a democracia. Logo, e tão somente por meio da articulação dos diferentes atores agentes na educação é que se pretende criar o respeito mútuo, que só pode ser estabelecido pelo contato com o outro. Assim, caminha-se para o entendimento de que, pela liberdade de expressão e respeito às diferentes opiniões é que se atinge o crescimento e amadurecimento emocional e social, podendo, desta forma, haver uma convivência respeitosa.

3 CULTURA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Adorno e Horkheimer (1986) argumentam que a cultura se transformou em uma indústria, que produz bens culturais em massa, destinados ao consumo de massa, com o objetivo de lucro e manipulação social.

De fato, seria insensato querer segregar tais textos em edições científicas, em edições reduzidas e custosas, quando o estado da técnica e o interesse econômico convergem para a produção massiva. Isso não significa, porém, que se deva ficar cego, por medo do inevitável, diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural [...] que se socializa como semiformação (Adorno, 1996, p. 402).

No âmbito desta pesquisa, o viés que nos atrela ao pensamento de Adorno é que ele vê a educação como um potencial meio de emancipação, capaz de libertar os indivíduos da opressão ideológica e da dominação social. No entanto, ele também critica a educação contemporânea, por muitas vezes perpetuar a conformidade e a submissão ao *status quo* (Adorno, 1996).

A teoria da “semicultura” de Adorno (1996) descreve um estado intermediário em que os indivíduos têm acesso à cultura, mas de forma superficial e fragmentada, pois não são capazes de desenvolver uma compreensão profunda ou crítica da cultura, resultando em uma forma de consciência cultural empobrecida.

A semicultura, de acordo com Adorno (1996) é uma consequência da sociedade capitalista, na qual a cultura é consumida de maneira passiva e sem reflexão crítica. Isso resulta em uma integração superficial dos indivíduos na cultura, sem que realmente se apropriem dos conhecimentos de forma significativa. A semicultura, portanto, perpetua a alienação e impede o desenvolvimento de uma verdadeira consciência crítica e emancipatória. Além disso, Adorno destaca que a cultura, quando consumida passivamente, contribui para a alienação dos indivíduos. A semicultura leva a uma integração superficial na sociedade, na qual os indivíduos acreditam estar culturalmente enriquecidos, mas permanecem incapazes de desenvolver uma compreensão crítica e profunda. Esse fenômeno é exacerbado pela indústria cultural, que transforma produtos culturais em mercadorias facilmente consumíveis, desprovidas de seu potencial emancipatório. Assim, a semicultura perpetua a dominação ideológica, impedindo que os indivíduos alcancem uma verdadeira formação cultural, que poderia levar à emancipação e transformação social.

As teorias de Adorno sobre cultura administrada fornecem uma crítica poderosa da sociedade moderna e do papel da cultura dentro dela. Ele desafia os sistemas de produção

cultural e educação que perpetuam a dominação e a conformidade, defendendo uma forma de cultura e educação que promova a emancipação, a autonomia e o pensamento crítico. Essas ideias permanecem relevantes para a análise crítica da sociedade contemporânea e das estruturas de poder que a sustentam.

Adorno desenvolveu uma série de conceitos críticos sobre cultura, educação e sociedade, que continuam a exercer uma influência significativa no pensamento contemporâneo. Entre os conceitos principais que ele elaborou, destacam-se a cultura administrada, a indústria cultural, a educação e a emancipação, e a teoria da semicultura (Adorno, 1996).

A “cultura administrada” é um conceito que descreve a maneira como a cultura, na sociedade moderna, é sistematicamente gerida e controlada pelas instituições dominantes. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que, no contexto do capitalismo avançado, a cultura se transforma em um produto padronizado e comercializado, destinado a manter o *status quo* e a evitar qualquer forma de crítica ou resistência.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 114).

A questão da semiformação apresentada por Adorno (1996) exige um esforço teórico para compreender sua gênese e as condições que permitiram sua ascensão como a “forma dominante da consciência atual”. Para o autor, a cultura está constantemente em um estado de conflito entre um distanciamento excessivo da realidade e uma completa absorção na prática. Alcançar um equilíbrio entre esses dois extremos é raro e, quando alcançado, é frágil.

Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea, é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (*Bildung*) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ele remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação. (Adorno, 1979, p. 94).

Para Adorno (1979), a divulgação de bens culturais por meio da mídia de massa, sob o viés elitista, não configura democratização do saber e da cultura, mas é classificada por Adorno como uma ideologia comercial pseudodemocrática.

A sociedade de massas – talvez fosse melhor “sociedade massificada” – seria a forma social vigente assumida pela formação social em seu processo de reprodução na subsunção real e totalizante ao capital. Nessa subsunção se embaralha a contraditória estrutura da sociedade de classes, confundindo sua aparente nitidez objetiva e promovendo uma conciliação. “Toda sociedade ainda é de classes”, diria Adorno no ensaio *Sociedade*; mas “subjetivamente encoberta, a diferença de classes cresce objetivamente” (Adorno, 1979, p. 15). (Maar, 2003, p. 461, grifo do autor).

O processo de divulgação da cultura já é em si ideologizada, pois já não se mostra emancipadora e sim como conservadora e legitimadora do poder da elite vigente, ou seja, como mera cópia afirmativa. Sob essa perspectiva, destaca-se o foco da Teoria Crítica, especialmente na visão de Adorno (2001), que não se fundamenta em uma idealização a ser alcançada, mas na análise crítica do presente já realizado e em curso. Esse processo de reprodução é entendido como uma construção material-histórica determinada, em sua forma social, dentro de um contexto de continuidade. A cultura, quando analisada no presente, não seria vista como um ideal emancipador, mas como uma realidade conservadora ou “afirmativa”. Consequentemente, isso legitimaria a sociedade vigente, que se reconstrói como uma “cópia” ordenada de maneira estritamente afirmativa.

Os costumes, valores, hábitos, práticas sociais, experiências, interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. Adorno e Horkheimer (1973), em seus estudos sobre o preconceito, concluem que vários fatores – psicológicos, interesses políticos e econômicos – contribuíram para ideias racistas e assim se formaram os conceitos racialistas de entender o outro.

Agregada a esta explicação, os referenciais teóricos usados nesta pesquisa vêm mostrar que o racismo é um processo estrutural e também histórico, com o qual luto permanentemente:

Eles saem a pilhar e constroem uma ideologia grandiosa para isso, e falam disparatadamente da salvação da família, da pátria, da humanidade. Mas como continuam a ser os logrados – o que já pressentiam secretamente –, seu mísero motivo racional, o roubo, ao qual devia servir a racionalização, desaparece inteiramente, e esta ideologia torna-se involuntariamente sincera. A obscura pulsão, com que desde o início tinham maior afinidade do que com a razão, toma conta deles totalmente. A ilha racional é inundada e os desesperados aparecem agora unicamente como os defensores da verdade, os renovadores da terra, que têm de reformar até o seu último recanto. Tudo o que vive converte-se em material de seu dever atroz, que nenhuma inclinação mais vem prejudicar. A ação torna-se realmente um fim em si e autônomo, ela encobre sua própria falta de finalidade. O antissemitismo conclama sempre a ir até o fim do trabalho. Entre o antissemitismo e a totalidade havia desde o início a mais íntima conexão. A cegueira alcança tudo, porque nada compreende (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 160-161).

Schwarcz (2015, p. 113) traz um ponto importante e categórico: a escravidão foi mais que um sistema econômico, foi uma linguagem que “[...] moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou

etiquetas de mando e obediência e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia estrita”.

Kramer (2006, p. 17) mostra que é preciso considerar a diversidade em todos os aspectos sociais, culturais e políticos no Brasil: “[...] as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos”.

Kramer (2006) ainda analisa com brilhantismo porque as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento da criança. Ela fala sobre reconhecer a individualidade de cada criança, ao mesmo tempo em que se consideram as influências sociais e econômicas em sua vida, apontando para a valorização da diversidade cultural e o combate à desigualdade e à pobreza que afetam grande parte da população. É essencial implementar políticas e práticas que promovam igualdade e justiça social, assegurando condições dignas de vida, oportunidades de brincar, acesso ao conhecimento, afeto e interações saudáveis.

É de suma importância compreender que esse processo de exclusão educacional dos afrodescendentes mudou somente as formas e os meios. Contudo, esse passado escravista permanece subentendido nos dias atuais. Schwarcz e Starling (2015, p. 500) comentaram com propriedade sobre esse processo interminável:

[...] essa marca continua presente ainda nos dias de hoje, na nossa arquitetura (“nos minúsculos” quartos “de empregada” ou nos elevadores de serviço - na verdade para serviçais), nosso vocabulário, nas práticas cotidianas de discriminação social e racial ou de culpabilização dos mais pobres, com frequência negros. A própria definição de escravo já significava a negação dos direitos fundamentais de liberdade e igualdade. Escravo, juridicamente, é o indivíduo destituído de direitos, ou, na definição clássica: *servus non habet personam* – aquele que não tem nome, nem sobrenome ou passado. Um indivíduo que não tem origem: é um estrangeiro em qualquer lugar.

Para Adorno e Horkheimer (1975, p. 64), a definição da personalidade como elemento que constitui o ser humano faz toda a diferença: “O critério de personalidade é, em geral, poder e força; domínio sobre pessoas; quer sejam esses atributos possuídos em virtude de sua posição, quer sejam obtidos graças a uma especial ambição de poder devido à sua conduta ou à assim chamada irradiação pessoal”.

As pesquisas sobre o fenômeno da “Indústria Cultural” são relevantes neste contexto, pois ajudam a explicar a perda de referência do afrodescendente. Nesse cenário, o indivíduo é reduzido a uma mera mercadoria e se torna uma repetição, já que a sociedade burguesa valoriza apenas a aparência. A formação cultural deixa de ser intelectual e passa a ser material. Na dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985, p. 113)

trabalham com essa discussão: “[...] a cultura contemporânea confere a todos um ar de semelhança”.

O pensamento de Adorno e Horkheimer (1985, p. 113) situa que:

A indústria cultural não é democrática, ela se submeteu a dominação da técnica que é usada pelos meios de comunicação de forma original e criativa que impede o homem de pensar de forma crítica, de imaginar, adestrando consciências, que fazem com que o que é transformado para efeitos comerciais sejam convertidos como um entretenimento para todos.

Em outro estudo, na mesma direção, Almeida (2018, p. 27) dispõe este parecer sobre o racismo: “O racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, resulta também do próprio funcionamento das instituições, que conferem desvantagens e privilégios com base na raça”. Existe uma classificação dilacerante no Brasil, que tira, de certa forma, a esperança dos que possuem piores condições de vida. Neste caso, aponta-se quase sempre para a população negra. Esse “discriminar” racial está presente na classificação de cor do brasileiro, conforme menciona Aquino (1998, p. 74):

No Brasil, a classificação é de cor, não é dicotômica (branco versus negro) e fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo assim, a possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado “o dinheiro embranquece”.

É esse poder que rege a sociedade numa complexa variedade de facetas e, de acordo com o que dissertam Adorno e Horkheimer (2021, p. 2),

Pode-se dizer que ele é o principal precursor da desigualdade; o poder está de um lado, a obediência de outro [...]. Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. E o esclarecimento nada fez para deter a insegurança e tornar o mundo mais igual.

Obtive muitas conquistas no território, porque respeitava a cultura de todos. Minhas inspirações foram a marca forte dessas conquistas. Uma delas veio da Escola de Frankfurt, especialmente de Adorno (2006), que me inspirou a acreditar que a gestão democrática é essencial para promover uma educação afetiva, sensível e valorizadora da autoestima. Essa abordagem permite a emancipação possível em um sistema que tende a coisificar tudo e todos, especialmente aqueles já estigmatizados pela sociedade. Acredito que relações mais afetivas na educação são fundamentais para dar voz aos excluídos e organizar as camadas populares, tema que será aprofundado na próxima etapa destes estudos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao dar início aos relatos de minha trajetória de vida, de estudo e profissional, trago uma abordagem de Freire (1994, p. 213), que traduz o que sinto e as escolhas que fiz para compor este estudo autobiográfico: “A alegria que sentimos ao escrever é o prêmio que recebemos pelo esforço, pela tenacidade com que nos entregamos à tarefa de registrar a nossa inteligência ou a nossa compreensão do objeto”. As argumentações, a partir das memórias e vivências pessoais, são complementadas na área da educação e, em especial, na observação de alguns aspectos relacionados à educação pública e sua importância social dentro do contexto daquele território.

Retomando minha história de vida e formação em 1987, fui convidada pela Secretaria de Bem-Estar Social para lecionar aos jovens e adultos. A identificação com o grupo foi surpreendente e também passei a fazer parte da história de vida dessas pessoas e elas também da minha vida. Estabelecer outra relação com princípios que já considerava democráticos e propiciar reflexões para a mudança do anonimato delas foi algo memorável. Como seres pensantes, passaram a se valorizar frente à sociedade, dando margem a um leque de conhecimento mais amplo e entrada em diferentes ambientes sociais. Nesse período, era chamada para aniversários e comemorações na comunidade e reconhecida na rua com saudações amigáveis.

Quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, promoveu uma transformação a partir de suas propostas e método de ensino, tornando-se, enquanto concepção, um pensamento diferenciado, baseado em princípios democráticos e libertadores.

Ocorreu, então, a solicitação feita pela Secretaria Municipal da Educação (SME) para que todos os educadores que estavam lotados em outras secretarias passassem a pertencer à Secretaria Municipal de Educação. Não havia processo de remoção, somente de atribuição. Nesse mesmo período, muitos momentos de reflexões pedagógicas, promovidos pela Secretaria Municipal da Educação, serviram para internalizar concepções que vinham ao encontro das minhas crenças.

A transformação da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo foi satisfatória e construiu ações efetivas para melhoria da educação e para meu progresso em particular. Paulo Freire, grande filósofo e educador, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da educação, influenciava os educadores, com o movimento que foi chamado Pedagogia Crítica, no qual defendeu o diálogo e a construção do conhecimento conjunto, a emancipação social e

a autonomia. Mais do que um educador, Freire (2001a, p. 10) era um visionário, pois suas palavras eram carregadas de uma realidade crítica:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora com força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação à organicidade com a textura da sociedade a que se aplica.

Como professora, apliquei minhas práticas educacionais baseadas nas ideias de Theodor Adorno (1995), que via a educação como um meio crucial para combater a barbárie e promover a emancipação. Inspirada pelo autor, acredito que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, incentivando a reflexão crítica sobre a sociedade e suas contradições. Para mim, a verdadeira educação envolve a formação integral do indivíduo, promovendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral. Adorno (1996) criticava a semiformação (*Halbbildung*), que ele via como uma forma de educação superficial e incompleta, e defendia uma educação que promovesse a autonomia e a criticidade dos indivíduos.

Em minhas aulas, enfatizava a importância de uma educação que previnisse a repetição de atrocidades como o Holocausto. Acredito que a educação deve ensinar os alunos a reconhecer e resistir às tendências autoritárias e desumanizadoras na sociedade. Para Adorno (1995), a educação deveria ser um processo contínuo de autocrítica e reflexão histórica, ajudando os indivíduos a compreender e superar as causas da barbárie. Vejo meus alunos como agentes potenciais de mudança social e, ao desenvolver sua capacidade crítica, procuro capacitá-los a desafiar e transformar as estruturas sociais opressivas.

Desenvolvi projetos e práticas pedagógicas que visam à transformação social, abordando questões raciais e outras formas de opressão. Isso inclui a incorporação de conteúdos que promovem a diversidade e a inclusão, bem como a criação de espaços para o diálogo crítico sobre as injustiças sociais. Ao aplicar essas ideias em minhas práticas educacionais, busquei promover uma educação mais crítica e transformadora, alinhada com a visão de Adorno (1995) de uma educação contra a barbárie.

Dando continuidade às minhas notas autobiográficas, na transição das secretarias, conquistei o direito da classificação convencional, passando a ser uma das primeiras a escolher turmas no processo de atribuição de aulas escolhidas na Coordenadoria dos

Núcleos de Ação Educativa (CONAE), em 1986³. Escolhi a 3ª série do ensino fundamental I e ali pensava ter alcançado o ápice da realização profissional. Coloquei em prática tudo que aprendi, apesar das diversas dificuldades, e acreditava num ensino humanizado, sempre com propostas democráticas. No meu cotidiano escolar, trabalhei a transformação social com crianças e adolescentes, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e participativas. Acredito que a educação deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diversidades culturais e sociais.

Por três anos, permaneci nessa Unidade onde elaborava aulas a partir das diretrizes que me moviam, de forma a promover mudanças comportamentais nos envolvidos nesse processo. Parafraseando Freire (2003, p. 51) e suas notórias explicações, integrei-me ao “espírito das épocas”, criando e recriando minha realidade.

Mas, obrigada a escolher outra unidade escolar em 1995, pois cedi minha vaga para uma gestante que precisava desta escola e do horário matutino (estava então na EMEF Prof. Danylo José Fernandes), o destino encaminhou-me para um lugar propício, que já me entusiasmou apenas pelo nome: “Sebastião Francisco, O Negro” (unidade escolhida na atribuição de aulas). Era próxima à escola anterior, de pequeno porte, em construção ainda, localizada na comunidade Chica Luiza, periferia da zona leste de São Paulo. A princípio, a unidade atendia dois públicos distintos: os das casas de alvenaria (parte de cima) e os das casas de madeira (parte de baixo da comunidade). As moradias de cima possuíam melhores condições, ruas asfaltadas e saneamento básico, enquanto nas de baixo, nada de melhorias. Isto me indignava, pois a meu ver todos deveriam ter as mesmas condições, perante a lei, no território, mas, como a parte de baixo do morro era na sua maior parte de invasão, as melhorias demoravam a chegar.

Com o tempo, foi predominando o público denominado “do lado de baixo”, ou seja, cresceu a população sem condições de moradia e sem alternativas. Tal público era agressivo, sendo muito difícil mediar os conflitos dentro e fora da escola, pois não se sentiam pertencentes à comunidade escolar e não aceitavam serem negros. Acredito que minha figura negra fazia com que eles me tivessem como referência, e acreditavam que eu era a filha do “Negro”, nome dado à escola.

Considerando minha recente chegada (em meados de 1995), adentrei a um “portal” de vida antissocial. Era como se os alunos vivessem alheios a tudo, como se não enxergassem o mundo em sua diversidade, pois só acreditavam no que viam e ouviam sobre os negros, que

³ Antes, como professora de educação de adultos, só tinha direito a escolher algumas escolas que possuíam o EDA (educação de Adultos), somente no período noturno. Em 1989, com a entrada de Paulo Freire tive o direito de escolher todas as escolas em qualquer turno. E, nessa época, a atribuição era feita na CONAE.

geralmente eram falas pejorativas e cruéis. Este fato remete ao *Mito da Caverna*, de Platão (2011), narrativa que apresenta a situação de pessoas que se encontravam presas numa caverna, nunca saíram e nem viam a luz do sol. Só conseguiam ver imagens projetadas em uma parede por uma fogueira, sombras de animais e objetos. Os habitantes acreditavam que as sombras fossem realidade. Segundo Platão (2011, p. 316), a fala de Sócrates integra o espírito da situação, onde esta é a nossa condição: “[...] assumimos em nossa vida a ilusão por realidade”. Em seguida, o comentário mostrou que um prisioneiro conseguiu se libertar e viu os objetos como são, pela luz do sol. No início, seus olhos doeram, pois sair da caverna foi a saída do mundo sensível para o mundo inteligível.

Talvez assim estivessem os estudantes desta unidade educacional, com relação à sua cor. Achavam que não existiam outras maneiras de convivência com todos no território. Dentro de uma realidade com tantas diversidades, era necessário aprender que as coisas materiais e os bens são instáveis e passageiros, como sombras, e não podem substituir o essencial, valores imateriais e os bens da alma, como a sabedoria. No entanto, é importante reconhecer que, para aqueles que viviam em condições de sobrevivência, manter esse pensamento sobre sabedoria era um desafio, pois a fome e as necessidades básicas muitas vezes eram prioridade.

Reflexões como estas são densas, sobre o bem e a contemplação do ser, onde aceitar sem questionar é mais fácil. Sair da zona de conforto, assumir a responsabilidade pela própria vida, não se vitimizar é um grande passo libertador, mas enxergar-se como sujeito político com direitos e deveres é mais complexo. Na medida em que se passou a aceitar a própria ignorância, os erros e autoenganos, um grande passo para o conhecimento verdadeiro foi dado. Talvez fosse o início da saída da ilusão para galgar a verdade da trajetória evolutiva.

A superação de limites para elevar nossas almas é capaz de dar significado à existência do homem. Com o compromisso diário de ser melhor, ajudar o próximo e a sociedade, certamente esta referência do Mito da Caverna (Raphael, 2019) foi providencial.

Por ser negra, meu vínculo se estabelecia como trunfo naquela unidade. Minha cor de pele, que me fez ser referência na comunidade escolar, atraía grande quantidade de alunos para os estudos. Eu não era a única figura negra da escola, mas, com eloquência e criatividade, coloquei em andamento vários projetos de alfabetização e letramento paralelos aos trabalhos que ocorriam aos sábados, apesar das dificuldades encontradas.

Minha aceitação entre eles foi ótima, apesar da agressividade que ali havia, intolerância e falta de respeito consigo e com os outros. Eu me sentia responsável por uma mudança, porque sempre fui muito amada por todos. Ao fazê-los protagonistas para exercerem os seus direitos, dando-lhes a possibilidade de conhecerem mais as relações interpessoais, sendo responsáveis,

assumindo os riscos e as consequências de suas condutas, entendi que eles passaram a amar a si mesmos com maior profundidade.

A crença sobre o potencial de cada um deles me fez lembrar a frase de Carvalho (2009, p. 71): “[...] a vida é uma escola e a relação com os outros, a pós-graduação”. Sempre fazendo valer que a democracia é o pilar que sustenta a educação de qualidade social e que impulsiona grandes mudanças de comportamentos, fomenta questões da vida, com valores essenciais para exercer seu papel com atitudes e bons valores. Desta forma, auxiliei aqueles que necessitavam do protagonismo para conseguir, no coletivo, uma representação melhor.

No momento em que tive a compreensão de que, com o trabalho coletivo, era possível chegar a propostas que atendessem às demandas daqueles indivíduos (em cujos propósitos me empenhei desde o princípio), conquistei forças existentes na escola, que deram sustentação aos valores que gostaria de empregar e fazer convergir para o empoderamento de todos.

Não existe sensação melhor do que a de alcançar um objetivo! A cada etapa vencida, em termos de autorrealização, autoconhecimento e autodesenvolvimento, eu enxergava o brilho nos olhos daqueles que, até pouco tempo, renegavam tudo e todos.

Após muitas pesquisas, criei, juntamente com a equipe escolar, o primeiro projeto daquela unidade, que previa o estudo do Patrono. Consideramos o envolvimento ativo dos alunos, com participações em pesquisas externas documentais e o engajamento crítico e criativo de todos os participantes.

Coube a mim trabalhar o diálogo com os alunos, pois a participação, a meu ver, era o elemento mais importante que cumpria seu papel estratégico, enquanto espaço de ações, trocas de experiência e laboratório de inovações. A democracia é um princípio garantido, no qual se deve balizar o ensino público. Como eu estava inserida visceralmente na educação, forneci meus préstimos, desenvolvendo a cidadania, com autonomia e transparência, e o projeto foi amplamente reconhecido.

Devo fazer um adendo para destacar onde busquei dados para envolver a família, a sociedade e a escola em projetos desenvolvidos no âmbito escolar. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN (Brasil, 2013, p. 19) foi possível perceber a importância das bases que dão sustentação aos alunos. Cabe aqui esclarecer seus princípios:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I – Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- IV – Respeito à liberdade e aos direitos;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Brasil, 2013, p. 64).

Essas temáticas de aproximações entre projetos educativos e a comunidade formam elos de propagação do bem comum e aquela comunidade escolar tinha carência de tudo isso (profissionais, pais e alunos da unidade escolar e do entorno). Foram muito propícias para efetivação das trocas intelectuais com essa geração cujo foco parecia ser apenas o vazio.

A construção desse sentimento em relação ao local de vivência criou uma identidade sociocultural entre os diferentes grupos que interagiam nesse espaço chamado território. E foi transformado à medida que a identidade, criada pela comunidade do lugar, permitiu sua apropriação por meio das manifestações nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Vale destacar que, ao fazer parte da Comissão de Mediação de Conflitos (CMC), obtive fundamentação teórica valiosa para expor minhas ideias a respeito do valor do diálogo e da resiliência para aquela turma de alunos e também para os docentes e funcionários. As CMCs foram instituídas de acordo com a Lei nº 16.134, de 13/03/2015 (São Paulo, 2015b), o Decreto nº 56.560, de 28/10/2015 (São Paulo, 2015a), e a Portaria nº 2.974, de 12/04/2016, que orientam a implantação e sua implementação em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Educação.

De acordo com o artigo 3º da Lei nº 16.134/2015, entre suas atribuições, a CMC deve: mediar conflitos ocorridos no interior da unidade educacional que envolvam educandos (as) e profissionais da educação; identificar as causas das diferentes formas de violência; identificar as áreas que apresentem risco de violência. O processo eletivo acontece pelos Conselhos de Escola, sendo coordenada por um representante da equipe gestora e articulada com os demais segmentos da unidade educacional, tais como professores, funcionários, estudantes, família e comunidade.

Ainda de acordo com essa lei, uma das premissas das CMCs é a compreensão de que os conflitos são inerentes às nossas relações. No território em questão, os conflitos eram contingências comuns, refletindo a diversidade e as tensões presentes na comunidade. Esses conflitos não eram apenas inevitáveis, mas também oportunidades para aprendizado e crescimento. Durante minhas intervenções educativas na unidade, eu já administrava esses conflitos de forma ideológica, utilizando-os como ferramentas para promover a reflexão crítica

e a resolução pacífica de problemas. A abordagem ideológica envolvia a conscientização dos alunos sobre as causas subjacentes dos conflitos, incentivando o diálogo aberto e a busca por soluções coletivas. Dessa forma, os conflitos eram transformados em momentos pedagógicos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com as complexidades das relações sociais.

Para Freire (2001a, p. 11), essa relação tem voz: “O homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura”. Dentro das CMCs, há a compreensão de que é de extrema importância e necessidade a abertura de espaços de reflexões e construções coletivas, para que toda a escola possa se reconhecer como mediadora de conflitos, por meio do exercício da empatia, da comunicação não violenta, aprendendo a lidar com os conflitos de maneira crítica, reflexiva e transformadora, compreendendo que as CMCs atuam de forma preventiva em relação aos conflitos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

Não posso esquecer... aliás, devo destacar de fundamental importância a transformação que consegui fazer em relação às reuniões com os pais, onde está a base de toda significação entre família e escola e que se constitui como importante momento de troca e aproximação dos responsáveis com a instituição. Na época em que trabalhei no “Negro” (carinhosamente chamado por todos), as reuniões de pais eram marcadas aleatoriamente, no meio do período, tendo por consequência um número reduzido de pais presentes. Só se apresentavam os pais daqueles alunos que não davam trabalho, porque os outros não gostavam do enfrentamento com a realidade (era um problema estrutural).

Começamos, então, a consultar os pais a respeito de um horário mais adequado e no qual pudessem de fato comparecer. Uma observação de valiosa importância veio à tona: porque não pensar primeiro na comunidade e não somente nos horários disponíveis para os professores?

Foi então que as reuniões tiveram suas atividades realizadas em três horários diversos, durante o mês: a) na primeira aula do dia, possibilitando a presença de uma quantidade mensurável de pais na participação das reuniões de seus filhos; b) no período noturno; c) aos sábados, onde a frequência era maior. Essa alternância contemplava a todos durante o mês.

Os sábados eram festivos, na sua maioria, e já eram relevantes antes mesmo da instituição nomeada como o “Dia da Família na Escola”, com eventos que aproximavam, estimulavam e ampliavam a participação das famílias, com todo tipo de atividades, nas quais a participação do aluno era imprescindível.

Em minha pesquisa com os gestores dos CEUs, verifiquei que esta ação acontece ao menos uma vez por semestre e aos sábados, para favorecer a participação de todos os responsáveis pelos alunos (contando com ampla divulgação).

Naquela época, quando propunha reflexões sobre o pensar pragmático, fazia-o juntamente com os alunos, família e todo o restante da comunidade escolar: pensar sobre o que é justo, sobre o que é mais necessário, objetivo e sobre o que deve ser mantido, para conseguir o propósito da transformação pelo diálogo, pelo respeito mútuo, pela participação solidária em prol de um bem comum.

Esse conjunto de valores e formas de pensar, que esta comunidade construiu ao longo de sua história, entram em concordância com as observações de Aquino (1998, p. 63), em seus estudos, e refletem a constituição social deste território onde passei um bom tempo em atividade:

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo constituiu-se como tal não apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (via linguagem) do legado cultural do seu grupo.

O Grêmio Estudantil foi outra atividade que proporcionou grande pertencimento a esses alunos e em cujas bases trabalhei diversas dimensões democráticas. Lidando com relações problemáticas, falta de igualdade e outras dificuldades interpessoais e intrapessoais, procurava adequar as reivindicações dos alunos dentro da dinâmica desta organização educacional tão querida pelos estudantes. Esse espaço de exposição de opiniões está de acordo com o Decreto nº 58.840 (São Paulo, 2019a).

O Grêmio Estudantil é uma entidade democrática e sem fins lucrativos, que defende os interesses dos alunos e promove atividades cívicas, culturais, educacionais, esportivas e sociais na escola. Ele serve como um fórum para debates, expressão de opiniões, planejamento, aprendizado de valores, cidadania, protagonismo e desenvolvimento da autonomia (Souza; Vale; Opellt, 2011).

Além disso, legislações como o Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) e Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (Brasil, 1985) destacam que o Grêmio permite que os jovens se envolvam ativamente na comunidade desde cedo, por meio de um diálogo circular e democrático. Para muitos, representa os primeiros passos na vida social, cultural e política.

Em contrapartida, Carlos (2006, p. 34) mostra um lado obscuro e difícil da constituição dos Grêmios Estudantis, que merece destaque:

A partir do momento em que aos estudantes é concedida a “autonomia”, essa organização passa a ser manipulada e considerada como algo a partir do sistema escolar, ficando os alunos à mercê da boa vontade da direção da escola ou de professores que possam esclarecer-lhes sobre como proceder para participar dessa organização.

Marques (2021, p. 21) também escreveu a respeito da participação do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Pública, no contexto das políticas educacionais neoliberais, e trouxe a compreensão da atual situação dos Grêmios Estudantis:

O interesse dos estudantes em atividades para discussões políticas, econômicas, sociais e culturais constitui-se em uma realidade que acompanha a história dos estudantes brasileiros. Portanto, consiste em um currículo oculto que, muitas vezes, o Estado e uma parcela da sociedade negam.

Algumas questões problematizadas por ele incluíram a reflexão acerca do fato de as políticas neoliberais incidirem ou induzirem na organização e no funcionamento dos Grêmios Estudantis, precarizando a participação dos estudantes na gestão escolar de Ensino Médio da Rede Estadual Paulista.

Na pesquisa de Carlos (2006), uma questão abrange a opinião dos estudantes dirigentes sobre a participação nesta agremiação e a relação dos dirigentes com os colegas de classe e alunos da escola. O Grêmio Estudantil tem um papel importante na vida escolar dos alunos, proporcionando oportunidades para participação ativa, engajamento cívico e desenvolvimento de habilidades de liderança. A pesquisa de Carlos (2006) examina como o Grêmio Estudantil contribuiu para a formação dos estudantes, tanto em termos de habilidades práticas quanto de consciência cidadã.

Reverendo estes movimentos participativos, há uma analogia interessante encontrada nas palavras de Barros (2004, p. 59), na poesia “O muro”, que remete às crianças daquele território, que vale ilustrar:

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas
(Havia um pomar do outro lado do muro)
Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal
Era a altura do muro
Que seria de duas andorinhas
Depois o garoto explicou:
Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.

Passei a perceber que, a partir do nosso território é que observamos e nos relacionamos com o mundo. Por isso, é necessário enfatizar a necessidade de estimular a construção do sentimento de pertencimento. Dentro desse contexto, a unidade escolar passa a ser vista como um território de inclusão, promotor da melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento

humano e do exercício da cidadania. Tal como no poema “O muro”, o espaço social relaciona-se com o que havia do outro lado, ou seja, há uma identificação com o espaço enunciado, há um sentimento de pertencimento por parte do menino, ao proferir que o muro era da “altura de duas andorinhas”. Fica evidente que o local para o menino é um espaço de acolhimento.

Como coadjuvante nesse processo enriquecedor, há a possibilidade de enxergar além do muro e observar se há reais oportunidades contribuindo para promover o acesso equitativo a todos os tipos de manifestações artísticas e culturais, garantindo que sejam respeitadas e valorizadas.

Desde as atividades com monitoria até tarefas diárias acolhidas pelos representantes das classes dentro da rotina escolar ou ainda fazendo uso da cooperação e resiliência como parte de suas práticas, tudo me levava a crer que estava no caminho certo.

Em pesquisa recente, encontrei as palavras de Gil (2008, p. 63), coesas com meu propósito:

Pessoas alfabetizadas emocionalmente tenderão a apresentar maior tolerância à frustração, maior capacidade de se expressar adequadamente, maior comunicabilidade, maior autocontrole, maior empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros, maior capacidade de analisar e de compreender relacionamentos, maior habilidade para negociar desacordos e solucionar conflitos e maior disposição para cooperar com os outros.

E, como sempre tive disposição para cooperar com os outros, desenvolvi, também, vários projetos de alfabetização e letramento em condições precárias, pois os alunos eram agressivos, intolerantes, sem respeito consigo e com os outros. Contudo, minha aceitação era ótima entre os estudantes. No ano de 1997, atribuíram-me uma turma de terceira série com vontade de aprender, porém algo me chamava a atenção: os atrasos. Como estes eram corriqueiros, fui investigar. Para minha surpresa, eles se atrasavam porque iam comprar pão longe de casa, por ser mais barato.

Visitei o mercadinho que vendia pães, com um valor mais em conta. Percebi que eram amanhecidos, o que me deixou indignada. Essa situação foi combustível para iniciarmos um projeto no bairro, com pesquisa sobre preços, qualidade e datas de vencimento dos produtos. Este projeto, realizado em 1997, modificaria a sala de aula (ela é a extensão do mundo em que vivemos).

Como resultado, os estudantes aprenderam a não consumir produtos vencidos e nem consumir produtos com embalagens violadas. Logo, este projeto repercutiu e teve a parceria da Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon) de São Paulo. O projeto recebeu o nome de “O Pequeno Consumidor”. Assim, esta ação foi além dos muros da escola, pois ensinou os direitos e deveres dos pequenos consumidores. apareceu na mídia (TV Bandeirantes)

e foi objeto de reportagens e filmagens. Isso incomodou bastante os comerciantes locais, mas acabaram cedendo e passaram a ofertar produtos dentro do prazo de validade.

Na sala de aula ainda havia alunos não alfabetizados e, partindo da leitura dos encartes dos mercados, passei a alfabetizá-los, pois era um material de fácil acesso e trazia muitas informações a serem exploradas. A partir do projeto, os pequenos consumidores passaram a pesquisar melhorias para o bairro, asfalto na rua, caçambas de lixo etc. Montamos até um projeto de ciclovia, que foi apresentado à Câmara Municipal, na iniciativa “Parlamento Jovem”, por um aluno da unidade. Também foi abordada a questão dos recicláveis, sua higiene e cuidados com o lixo.

Por um bom tempo, “O pequeno consumidor” foi carro chefe da escola, pois tínhamos uma diretora a favor do desenvolvimento do projeto. Com a saída dela, o projeto perdeu força, porque a nova diretora não possuía princípios democráticos e apresentava uma personalidade autoritária, que impedia o diálogo amistoso entre gestão e comunidade escolar.

Passei a ser professora de Informática Educativa, por volta do ano 2000, após fazer a especialização necessária para atuação no cargo, podendo assim atender a todos os alunos da escola, em projetos que favoreciam a mudança das relações com o mundo e ampliação de repertório sobre temáticas análogas. Posteriormente, inaugurei a rádio na escola, a partir do projeto Educação pelas ondas do rádio (EDUCOM), sempre com muitos obstáculos a vencer.

Em outra ocasião, descobri alunos motivados a dançar axé. Passei a incentivar e apoiar a iniciativa, incluindo a dança no rol de projetos já criados. Encontrei muitas dificuldades, por preconceito e machismo, mas os alunos tinham ótima expressão corporal e a insistência nos movimentos do axé trouxe o desenvolvimento de uma nova proposta, que foi exibida no bairro e em escolas do entorno. Logo, alguns alunos foram se apresentar na mídia (programa A Tarde é Sua) da Rede Bandeirantes. Minha maior satisfação é que eles não estavam na rua e sim em um ambiente educativo.

Com a entrada de uma gestão autoritária, fui proibida de ensaiar os alunos na escola, mas, com o incentivo do meu marido, não esmoreci e passei a ensaiá-los na garagem da minha residência, já que morava bem próximo da unidade. Essa aliança foi importante para as conquistas desta turma, pois se tornaram profissionais e deram um rumo positivo em suas vidas (mais uma vitória obtida).

Neste sentido, a narrativa sobre meu percurso de vida nas escolas públicas e os impactos do funcionamento na referida unidade de ensino torna-se um importante marco para além do que já foi dito e feito. Não menos marcante é a análise reflexiva sobre como essa compreensão

a respeito da gestão democrática dinamizou e impactou a vida daqueles estudantes. Essa experiência foi fundamental quando assumi a gestão no CEU Aricanduva, onde pude, em conjunto com os demais servidores da época, aplicar os princípios de participação ativa, inclusão e transparência. No CEU Aricanduva, essas práticas se traduziram em projetos colaborativos e iniciativas comunitárias, que fortaleceram o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

4.1 ESTUDO DE CASO: CEU ARICANDUVA – PROCESSO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A escolha do CEU Aricanduva para este estudo de caso foi motivada pela sua relevância como modelo de política pública educacional e sociocultural na periferia de São Paulo. Este centro representa a proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados para promover inclusão social e fornecer serviços integrados em áreas de alta vulnerabilidade.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a equipe gestora do CEU Aricanduva implementa práticas de gestão democrática e verificar como essas ações contribuem para o desenvolvimento da cidadania dos alunos e usuários, além de aprimorar a gestão pública.

A metodologia utilizada combinou uma observação participante, pesquisa documental e entrevistas, permitindo uma análise abrangente e detalhada do funcionamento do CEU Aricanduva.

A observação participante contou com a presença contínua da pesquisadora nas atividades diárias do CEU. Esse método permitiu a coleta de dados em tempo real sobre as interações, processos de decisão e dinâmicas sociais dentro do centro. Esse método foi escolhido para obter uma compreensão profunda e contextualizada das práticas de gestão e das interações sociais no ambiente do CEU, proporcionando informações detalhadas sobre o funcionamento cotidiano do equipamento.

Foram analisados documentos oficiais do CEU Aricanduva, incluindo o Projeto Político Educacional (PPE), atas de reuniões do Conselho Gestor, relatórios de atividades e registros financeiros. A pesquisa documental forneceu uma base sólida de informações sobre a estrutura organizacional, os objetivos estratégicos e as políticas implementadas pelo CEU, complementando os dados obtidos por meio da observação participante.

A pesquisa revelou como a equipe gestora do CEU Aricanduva implementa práticas de gestão democrática, incluindo a constituição e atuação do Conselho Gestor e da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados

(APMSUAC). Além disso, pretendeu-se identificar como essas práticas contribuem para a promoção da cidadania e o desenvolvimento de uma gestão pública mais participativa e inclusiva.

A análise do CEU Aricanduva, por meio deste estudo de caso detalhado, ofereceu uma compreensão abrangente das dinâmicas de gestão democrática e sua influência na formação cidadã e no desenvolvimento comunitário. Este estudo destacou a importância de políticas públicas integradas e intersetoriais, na construção de espaços educacionais e socioculturais que atendam às necessidades das populações periféricas, promovendo inclusão e justiça social. A abordagem intersetorial e comunitária dos CEUs serve como um modelo eficaz de como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social.

O CEU Aricanduva, localizado na zona leste de São Paulo, serve uma população diversificada e socioeconomicamente vulnerável. A instituição educacional é um exemplo do esforço da cidade para proporcionar educação e inclusão social em áreas periféricas. Este perfil detalha as características demográficas, condições sociais e educacionais, bem como a participação e envolvimento dos estudantes que frequentam o CEU Aricanduva.

Os estudantes do CEU Aricanduva variam amplamente em idade, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental. Isso inclui crianças em idade pré-escolar nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), assim como alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). A maioria desses estudantes pertence a famílias de baixa renda, residentes em áreas urbanas periféricas. Muitas dessas famílias são beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família, enfrentando desafios econômicos significativos.

A diversidade cultural e étnica é um traço marcante entre os estudantes, refletindo a população heterogênea da região. Entre eles, encontram-se afro-brasileiros, indígenas e filhos de imigrantes, que enriquecem o ambiente escolar com diferentes tradições e perspectivas culturais.

As condições de moradia dos estudantes são frequentemente precárias, com muitos vivendo em comunidades com infraestrutura urbana deficiente. Problemas como saneamento inadequado e moradias insalubres são comuns, afetando a qualidade de vida e o desenvolvimento dos alunos.

No âmbito educacional, os estudantes do CEU Aricanduva enfrentam diversas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes exacerbadas por déficits nutricionais, falta de apoio educacional em casa e exposição a ambientes violentos. A escola desempenha um papel crucial

na mitigação dessas desvantagens, oferecendo suporte pedagógico e programas de reforço escolar.

A saúde e nutrição dos alunos são também questões críticas. Problemas de saúde relacionados à desnutrição são frequentes, tornando os programas de alimentação escolar essenciais para garantir que os alunos recebam refeições nutritivas, fundamentais para o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

A participação comunitária é um elemento central na vida dos estudantes do CEU Aricanduva. Tanto os alunos quanto suas famílias participam ativamente das atividades comunitárias e culturais oferecidas pelo centro, que funciona como um ponto de encontro e integração social. Este envolvimento fortalece os laços comunitários e promove um ambiente de apoio mútuo.

O protagonismo juvenil é incentivado por meio de projetos que visam melhorar a comunidade local e desenvolver habilidades de liderança entre os jovens. Estas iniciativas são fundamentais para capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

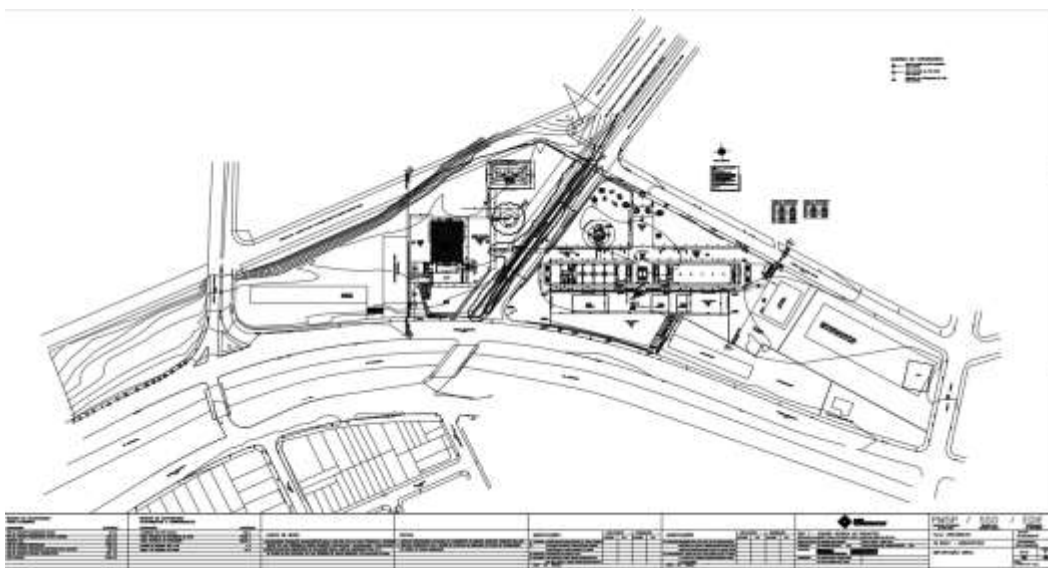
Apesar das dificuldades socioeconômicas, muitas famílias estão envolvidas na vida escolar, embora a extensão dessa participação varie. Alguns pais são altamente engajados, enquanto outros, devido a longas jornadas de trabalho ou múltiplos empregos, têm menos tempo disponível para se dedicar às atividades escolares.

O perfil dos estudantes do CEU Aricanduva é caracterizado por uma diversidade significativa em termos de idade, origem socioeconômica e cultural. Apesar das adversidades enfrentadas, o CEU oferece um ambiente de apoio integral, onde a educação é vista como uma ferramenta de inclusão e transformação social. As iniciativas voltadas para o suporte acadêmico, a saúde e a participação comunitária são essenciais para melhorar as condições de vida e as perspectivas futuras desses estudantes.

4.1.1 A questão da gestão democrática no CEU Aricanduva

A gestão democrática do CEU Aricanduva teve início com a ideia de criar um equipamento público multifacetado. Originalmente, a EMEI Dom José Gaspar era uma escola localizada nos fundos do terreno onde hoje se encontra o CEU EMEI Aricanduva. Esse terreno era vasto, coberto por mato e restos de lixo, e começou a ser ocupado para uso de drogas (cf. Figura 9).

Figura 9 – Croqui CEU Aricanduva



Fonte: Arquivo criado pela EDIF 3 - Divisão Técnica de Projetos da construtora CONSTRUCAP, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo, disponível em arquivos internos do CEU.

Diante dessa situação, a comunidade do Jardim Santa Terezinha, juntamente com as associações de bairro e a diretora da escola na época, Miriam Expedido, organizaram diversos fóruns e reuniões. O objetivo era transformar o terreno em um espaço público que integrasse esporte, cultura, saúde e educação.

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sob a administração da então Prefeita Marta Suplicy, o posto de saúde, UBS Jardim Santa Terezinha, foi transferido da Avenida Rio das Pedras para a esquina do terreno, onde permanece até hoje. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de construir um equipamento diferenciado. O terreno era inicialmente dividido pela Avenida Olga Fadel Abarca, o que dificultava a construção completa do projeto, devido à importância da rua para a comunidade. No entanto, um pedaço da avenida se tornou o estacionamento do CEU, conforme Figura 10.

Figura 10 – CEU Aricanduva atualmente I



Fonte: Foto tirada pela autora (2024).

Diante disso, para contornar essa questão, foi estabelecido um acordo com a comunidade, permitindo que as pessoas atravessassem o CEU a pé durante seu horário de funcionamento. A ideia inicial era concentrar todos os equipamentos em um único local, incluindo a UBS Jardim Santa Terezinha, mas isso não foi possível devido a uma invasão que se formava ao redor do terreno, entre a avenida e a UBS, precisando ser repensada a ideia inicial.

Na Figura 11 podemos ver melhor a Rua Olga Fadel Abarca, s/nº, que cruza o CEU Aricanduva, que se tornou parte do equipamento, transformando-se em um estacionamento.

Figura 11 – CEU Aricanduva atualmente II



Fonte: Foto tirada pela autora (2024).

Portanto, podemos ver que a gestão democrática do CEU Aricanduva foi moldada pela participação ativa da comunidade e pelas negociações com o poder público, resultando em um espaço que busca atender às diversas necessidades locais. Em sete de setembro de 2003, na Rua Olga Fadel Abarca, s/nº, Jardim Santa Terezinha, foi inaugurado o Centro Educacional Unificado - CEU Aricanduva Professora Irene Galvão de Souza.

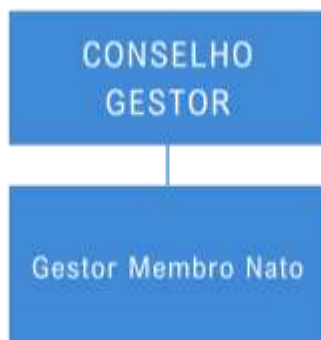
A democracia no CEU Aricanduva é um aspecto central na análise de sua gestão e práticas educacionais. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram concebidos para serem espaços integrados, que promovem não apenas a educação formal, mas também a inclusão social, cultural e cidadã nas periferias de São Paulo. O CEU Aricanduva é um exemplo representativo dessa filosofia, destacando-se por suas práticas de gestão democrática.

A gestão democrática no CEU Aricanduva envolve a participação ativa de diversos segmentos da comunidade escolar e local. Isso é realizado por meio de instâncias participativas, como o Conselho Gestor e a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC). Essas entidades são responsáveis por deliberar

sobre questões estratégicas, administrativas e pedagógicas do CEU, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e representativa.

O Conselho Gestor do CEU Aricanduva é uma instância fundamental para a implementação da gestão democrática. Composto por representantes dos professores, pais, alunos, funcionários e membros da comunidade, o Conselho tem a função de discutir e decidir sobre assuntos importantes para o funcionamento do CEU. Isso inclui a elaboração e revisão do Projeto Político Educacional (PPE), planejamento de atividades culturais e esportivas, e a gestão de recursos financeiros.

Figura 12 – Membros do Conselho Gestor I: membro nato



Fonte: Elaboração da autora (2024).

O Conselho Gestor do CEU Aricanduva é um exemplo significativo de estrutura participativa e democrática, que integra a tomada de decisão, com a contribuição de diversos segmentos da comunidade escolar e local. Este modelo de gestão visa garantir que diferentes perspectivas sejam consideradas, promovendo uma administração mais inclusiva e representativa.

Figura 13 – Membros do Conselho Gestor II: representantes de áreas específicas



Fonte: Elaboração da autora (2024).

O gestor do CEU é um membro essencial do Conselho, desempenhando um papel central na coordenação e implementação das decisões. Sua presença assegura que as decisões sejam baseadas em um conhecimento profundo das operações diárias e das necessidades do CEU.

Um representante de cada uma dessas áreas garante a integração e coordenação eficiente das atividades e programas do CEU. Eles trazem suas expertises específicas e abordam as necessidades de seus setores.

Figura 14 – Membros do Conselho Gestor III: representantes de serviços de apoio



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Um representante do programa Uniceu assegura a integração das oportunidades de aprendizado ao longo da vida nas atividades do CEU.

Este representante garante o acesso contínuo à tecnologia e aos recursos digitais, fundamentais para a inclusão digital dos usuários.

Representantes desses setores asseguram que questões de segurança e emergência sejam abordadas.

A participação de um membro da equipe de limpeza garante que as condições de higiene e manutenção sejam discutidas e melhoradas.

Figura 15 – Membros do Conselho Gestor IV: representantes da comunidade



Fonte: Elaboração da autora (2024).

Cada unidade dentro do CEU (escola, biblioteca, telecentro, etc.) tem um diretor que participa do Conselho. Esses diretores reportam as necessidades e propostas de suas unidades, garantindo uma representação adequada de todas as partes do CEU.

Esse membro traz uma perspectiva focada nos recursos educacionais e culturais disponíveis, promovendo o uso eficiente da biblioteca.

Um representante da comunidade local traz as perspectivas e necessidades dos moradores, assegurando que o CEU responda às demandas comunitárias e promova a inclusão social.

Além dos representantes específicos, há membros adicionais que podem ser pais, alunos ou outros envolvidos nessas áreas, reforçando a ideia de participação democrática.

O Conselho Gestor do CEU Aricanduva desempenha um papel crucial na administração do Centro, promovendo a gestão democrática e a participação comunitária.

Decisões importantes sobre o funcionamento e uso dos recursos do CEU são feitas coletivamente, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas.

A diversidade de segmentos assegura transparência nos processos de gestão e responsabilidade na implementação das decisões.

Ao incluir representantes de diferentes áreas e serviços, o Conselho promove a inclusão e o exercício da cidadania, oferecendo um espaço para reflexão e construção coletiva de uma sociedade mais justa.

A estrutura do Conselho Gestor do CEU Aricanduva exemplifica a aplicação prática da gestão democrática, proporcionando um modelo de participação inclusiva que pode ser replicado em outras instituições. Ao envolver representantes de diversos segmentos, o Conselho assegura que as decisões sejam informadas, equilibradas e em sintonia com as necessidades da comunidade, promovendo o fortalecimento da gestão pública e o desenvolvimento da cidadania.

A democracia no CEU Aricanduva também se reflete na forte participação da comunidade em suas atividades. A APMSUAC desempenha um papel vital ao promover o engajamento dos pais e moradores locais nas decisões e eventos do CEU. Esse envolvimento comunitário é crucial para fortalecer o vínculo entre o centro educacional e a população, assegurando que as necessidades e expectativas dos usuários sejam atendidas.

As práticas de gestão democrática no CEU Aricanduva são evidentes em diversas ações e iniciativas. Por exemplo, a realização de assembleias periódicas permite que todos os membros da comunidade escolar possam expressar suas opiniões e contribuir para o processo decisório. Além disso, a transparência na gestão de recursos e na comunicação das

ações realizadas é um princípio fundamental para manter a confiança e o apoio da comunidade.

Embora a implementação da gestão democrática no CEU Aricanduva tenha obtido êxitos significativos, ainda existem desafios a serem superados. Um dos principais desafios é garantir a continuidade e a efetividade da participação comunitária, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social. No entanto, as conquistas alcançadas, como a melhoria na qualidade do ensino e o fortalecimento da cidadania entre os alunos e usuários, demonstram o potencial transformador desse modelo de gestão.

A questão da democracia no CEU Aricanduva é um exemplo inspirador de como a gestão participativa e inclusiva pode contribuir para a transformação social e educacional em áreas periféricas. Por meio da atuação conjunta do Conselho Gestor, da APMSUAC e da comunidade local, o CEU Aricanduva não só oferece serviços educacionais e culturais de qualidade, mas também promove a cidadania ativa e a coesão social. Essa abordagem democrática é essencial para construir um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Além dos conselhos participativos, o equipamento dispõe de atividades desenvolvidas pelos Analistas de Informações, Cultura e Desporto – Educação Física, em exercício nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), da Rede Municipal de Ensino, por meio da Portaria nº 3.844, de 20 de maio de 2016 (São Paulo, 2016b). Essas atividades são ofertadas conforme a demanda da comunidade. Com base na minha experiência como professora de educação física, compreendo profundamente o impacto positivo do esporte na autonomia das crianças e demais usuários do CEU, bem como no fortalecimento de uma gestão democrática. A seguir, apresentamos as grades de aulas disponibilizadas, ajustadas de acordo com as necessidades identificadas:

Figura 16 - Grade de aulas dos analistas I

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA									
ANALISTA: ACIOVALDO MARQUES MELLO					RF: 749.010.1/2				
HORÁRIO: 07H00 ÀS 15H30									
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA	
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade
07H00 08H00	CAMINHADA/PASSARINHA ADULTO ÁREA EXTERNA	07H00 08H00	FUTSAL MISTO 08 A 10 ANOS GINÁSIO	07H00 08H00	CAMINHADA/PASSARINHA ADULTO ÁREA EXTERNA	07H00 08H00	FUTSAL MISTO 08 A 10 ANOS GINÁSIO	07H00 08H00	CAMINHADA/PASSARINHA ADULTO ÁREA EXTERNA
08H00 09H00	PROJETO PASSARINHA EMEI ARICANDUVA ÁREA EXTERNA	08H00 09H00	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	08H00 09H00	PROJETO PASSARINHA EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA	08H00 09H00	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	08H00 09H00	PROJETO PASSARINHA EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA
09H00 10H00	PROJETO PASSARINHA EMEI DOM JOSÉ GASPAR ÁREA EXTERNA	09H00 10H00	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	09H00 10H00	PROJETO PASSARINHA CEI DIRCE MIGLIACCIO ÁREA EXTERNA	09H00 10H00	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	09H00 10H00	PROJETO PASSARINHA EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA
10H00 11H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI DOM JOSÉ GASPAR FOYER/EXTERNO	10H00 11H00	TÊNIS DE MESA 10 A 15 ANOS SALA MULTILUSO	10H00 11H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI DOM JOSÉ GASPAR FOYER/ÁREA EXTERNA	10H00 11H00	TÊNIS DE MESA 10 A 15 ANOS SALA MULTILUSO	10H00 11H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI DOM JOSÉ GASPAR FOYER/ÁREA EXTERNA
11H00 12H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI DOM JOSÉ GASPAR FOYER/EXTERNO	11H00 12H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA	11H00 12H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA	11H00 12H00	PLANEL INDIVIDUAL	11H00 12H00	DIREITO DE BRINCAR EMEI DOM JOSÉ GASPAR FOYER/ÁREA EXTERNA
12H00 12H30	ALMOÇO	12H00 12H30	ALMOÇO	12H00 12H30	ALMOÇO	12H00 12H30	ALMOÇO	12H00 12H30	ALMOÇO
12H30 13H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	12H30 13H30	PROJETO PASSARINHA EMEI ARICANDUVA ÁREA EXTERNA	12H30 13H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	12H30 13H30	DIREITO DE BRINCAR EMEI ARICANDUVA FOYER/ÁREA EXTERNA	12H30 13H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO
13H30 14H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	13H30 14H30	PROJETO PASSARINHA CEI DIRCE MIGLIACCIO ÁREA EXTERNA	13H30 14H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO	13H30 14H30	DIREITO DE BRINCAR CEI DIRCE MIGLIACCIO ÁREA EXTERNA	13H30 14H30	RUGBY 06 A 15 ANOS GINÁSIO
14H30 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 15H30	TÊNIS DE MESA 10 A 15 ANOS SALA MULTILUSO	14H30 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 15H30	TÊNIS DE MESA 10 A 15 ANOS SALA MULTILUSO	14H30 15H30	PLANEL INDIVIDUAL

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

Figura 17 - Gestão CEU Aricanduva II

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA									
ANALISTA: CLAUDIA BUSSOTTI REYES					RF: 755.112.6/1				
HORÁRIO: 2ª, 3ª e 5ª (17h00 às 21h00) / 4ª e 6ª (07h00 às 11h00)									
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA	
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade
17h00 às 18h00	REUNIÃO COLETIVA	17h00 às 18h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 10 A 14 ANOS	07h00 às 08h00	PILATES ATELÊ 1 ADULTO	17h00 às 18h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 10 A 14 ANOS	07h00 às 08h00	PILATES ATELÊ 1 ADULTO
18h00 às 19h00	ALONGAMENTO SALA MULTILUSO	18h00 às 19h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 7 A 9 ANOS	08h00 às 09h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE ADULTO	18h00 às 19h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 7 A 9 ANOS	08h00 às 09h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE ADULTO
19h00 às 20h00	PILATES SALA MULTILUSO	19h00 às 20h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE ADULTO	09h00 às 10h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 09 A 12 ANOS	19h00 às 20h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE ADULTO	09h00 às 10h00	NATAÇÃO PISCINA GRANDE 09 A 12 ANOS
20h00 às 21h00	PLANEL INDIVIDUAL	20h00 às 21h00	PILATES SALA MULTILUSO ADULTO	10h00 às 11h00	NATAÇÃO PISCINA MÉDIA 06 A 08 ANOS	20h00 às 21h00	PILATES SALA MULTILUSO ADULTO	10h00 às 11h00	NATAÇÃO PISCINA MÉDIA 06 A 08 ANOS

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

Figura 18 - Gestão CEU Aricanduva III

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA								
ANALISTA: FÁBIO AGUGLIA			RF: 743.565.7/1			HORÁRIO: 08H00 ÀS 17H00		
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário
08H00 às 09H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 06 E 07 ANOS	08H00 às 09H00	PLANEJ. INDIVIDUAL	08H00 às 09H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 06 E 07 ANOS	08H00 às 09H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 06 E 07 ANOS	08H00 às 09H00
09H00	ATELIÊ 3	09H00		09H00	ATELIÊ 3	09H00	ATELIÊ 3	09H00
09H00 às 10H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 14 A 17 ANOS	09H00 às 10H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 07 A 12 ANOS	09H00 às 10H00	GINÁSTICA MELHOR IDADE	09H00 às 10H00	JOGOS DE TAB/XADREZ 07 A 12 ANOS	09H00 às 10H00
10H00	ATELIÊ 3	10H00	ATELIÊ 3	10H00	GINÁSIO	10H00	ATELIÊ 3	10H00
10H00 às 11H00	BASQUETE MASCULINO SUB-17	10H00 às 11H00	GINÁSTICA MELHOR IDADE	10H00 às 11H00	BASQUETE MASCULINO SUB-17	10H00 às 11H00	GINÁSTICA MELHOR IDADE	10H00 às 11H00
11H00	GINÁSIO	11H00	GINÁSIO	11H00	GINÁSIO	11H00	GINÁSIO	11H00
11H00 às 12H30	BASQUETE MASCULINO PRÉ-TREINO SUB-17	11H00 às 12H30	BASQUETE MISTO SUB-17	11H00 às 12H30	BASQUETE MASCULINO PRÉ-TREINO SUB-17	11H00 às 12H30	BASQUETE MISTO SUB-17	11H00 às 12H30
12H30	GINÁSIO	12H30	GINÁSIO	12H30	GINÁSIO	12H30	GINÁSIO	12H30
12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30
13H30 às 14H30	JOGOS DE TAB/XADREZ INICIAÇÃO - 9 A 11 ANOS	13H30 às 14H30	JOGOS DE TAB/XADREZ TREINAMENTO MISTO 13 A 17 ANOS - ATELIÊ 3	13H30 às 14H30	JOGOS DE TAB/XADREZ INICIAÇÃO - 9 A 11 ANOS	13H30 às 14H30	JOGOS DE TAB/XADREZ TREINAMENTO MISTO 13 A 17 ANOS - ATELIÊ 3	13H30 às 14H30
14H30 às 15H30	ATELIÊ 3	14H30 às 15H30	BASQUETE MASCULINO SUB-15	14H30 às 15H30	ATELIÊ 3	14H30 às 15H30	BASQUETE MASCULINO SUB-15	14H30 às 15H30
	REUNIÃO COLETIVA		GINÁSIO		REUNIÃO COLETIVA		GINÁSIO	
15H30 às 17H00	JOGOS DE TAB/XADREZ TREINAMENTO MISTO 12 A 17 ANOS - ATELIÊ 3	15H30 às 17H00	BASQUETE MASCULINO TREINAMENTO SUB-17	15H30 às 17H00	JOGOS DE TAB/XADREZ TREINAMENTO MISTO 12 A 17 ANOS - ATELIÊ 3	15H30 às 17H00	BASQUETE MASCULINO TREINAMENTO SUB-17	15H30 às 17H00
			GINÁSIO				GINÁSIO	

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

Figura 19 - Gestão CEU Aricanduva IV

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA								
ANALISTA: FLÁVIA DE FREITAS A.A. GOMES			RF: 743.553.3/1			HORÁRIO: 08H00 ÀS 16H30		
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário
08H00 às 09H00	RÍTMOS GINÁSIO	08H00 às 09H00	CAMINHADA ÁREA EXTERNA	08H00 às 09H00	RÍTMOS GINÁSIO	08H00 às 09H00	CAMINHADA ÁREA EXTERNA	08H00 às 09H00
09H00	ADULTO/3ª IDADE	09H00	ADULTO	09H00	ADULTO/3ª IDADE	09H00	ADULTO	09H00
09H00 às 10H00	HIT/ABD - A	09H00 às 10H00	PILATES A	09H00 às 10H00	HIT/ABD - A	09H00 às 10H00	PILATES A	09H00 às 10H00
10H00	ESTÚDIO 1	10H00	ESTÚDIO 1	10H00	ESTÚDIO 1	10H00	ESTÚDIO 1	10H00
10H00 às 11H00	ADULTO	10H00 às 11H00	ADULTO	10H00 às 11H00	ADULTO	10H00 às 11H00	ADULTO	10H00 às 11H00
10H00 às 11H00	PROJETO CONVIVER ESTÚDIO 1 40+	10H00 às 11H00	GINÁSTICA INTEGRATIVA ESTÚDIO 1 55+	10H00 às 11H00	PROJETO CONVIVER ESTÚDIO 1 40+	10H00 às 11H00	GINÁSTICA INTEGRATIVA ESTÚDIO 1 55+	10H00 às 11H00
11H00 às 12H00	ALONGAMENTO A	11H00 às 12H00	ALONGAMENTO B	11H00 às 12H00	ALONGAMENTO A	11H00 às 12H00	ALONGAMENTO B	11H00 às 12H00
12H00	ESTÚDIO 1	12H00	ESTÚDIO 1	12H00	ESTÚDIO 1	12H00	ESTÚDIO 1	12H00
12H00 às 12H30	ADULTO/3ª IDADE	12H00 às 12H30	ADULTO/3ª IDADE	12H00 às 12H30	ADULTO/3ª IDADE	12H00 às 12H30	ADULTO/3ª IDADE	12H00 às 12H30
12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30	ALMOÇO	12H30 às 13H30
12H30 às 13H30	PILATES B	12H30 às 13H30	ALONGAMENTO C	12H30 às 13H30	PILATES B	12H30 às 13H30	ALONGAMENTO C	12H30 às 13H30
13H30	ESTÚDIO 1	13H30	ESTÚDIO 1	13H30	ESTÚDIO 1	13H30	ESTÚDIO 1	13H30
13H30	ADULTO	13H30	ADULTO/3ª IDADE	13H30	ADULTO	13H30	ADULTO/3ª IDADE	13H30
13H30 às 14H30	PILATES C	13H30 às 14H30	HIT/ABD - B	13H30 às 14H30	PILATES C	13H30 às 14H30	HIT/ABD - B	13H30 às 14H30
14H30	ESTÚDIO 1	14H30	ESTÚDIO 1	14H30	ESTÚDIO 1	14H30	ESTÚDIO 1	14H30
14H30	ADULTO	14H30	ADULTO	14H30	ADULTO	14H30	ADULTO	14H30
14H30 às 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 às 15H30	ALONGAMENTO D	14H30 às 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 às 15H30	ALONGAMENTO D	14H30 às 15H30
			ESTÚDIO 1				ESTÚDIO 1	
			ADULTO				ADULTO	
15H30 às 16H30	CAMINHADA ÁREA EXTERNA	15H30 às 16H30	CAMINHADA ÁREA EXTERNA	15H30 às 16H30	CAMINHADA ÁREA EXTERNA	15H30 às 16H30	PLANEJ. INDIVIDUAL	15H30 às 16H30
	ADULTO		ADULTO					

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

Figura 20 - Gestão CEU Aricanduva V

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA									
ANALISTA: MÔNICA LUSINETE DA SILVA JANUÁRIO					RF: 755.950.5/3		HORÁRIO: 07H00 ÀS 15H30		
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA	
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade
07H00 às 08H00	CAMINHADA ÁREA EXTERNA ADULTO	07H00 às 08H00	ALONGAMENTO SALA MULTIUSO ADULTO	07H00 às 08H00	CAMINHADA ÁREA EXTERNA ADULTO	07H00 às 08H00	ALONGAMENTO SALA MULTIUSO ADULTO	07H00 às 08H00	CAMINHADA ÁREA EXTERNA ADULTO
08H00 às 09H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	08H00 às 09H00	GAP SALA MULTIUSO ADULTO	08H00 às 09H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	08H00 às 09H00	GAP SALA MULTIUSO ADULTO	08H00 às 09H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO
09H00 às 10H00	GINÁSTICA INTEGRATIVA SALA MULTIUSO ADULTO	09H00 às 10H00	CAMINHADA/ALONGAMENTO SALA MULTIUSO ADULTO	09H00 às 10H00	GINÁSTICA INTEGRATIVA SALA MULTIUSO ADULTO	09H00 às 10H00	CAMINHADA/ALONGAMENTO SALA MULTIUSO ADULTO	09H00 às 10H00	GINÁSTICA INTEGRATIVA SALA MULTIUSO ADULTO
10H00 às 11H00	CAMINHADA/ALONGAMENTO SALA MULTIUSO ADULTO	10H00 às 11H00	HIDROGINÁSTICA PISCINA GRANDE ADULTO	10H00 às 11H00	HIDROGINÁSTICA PISCINA GRANDE ADULTO	10H00 às 11H00	HIDROGINÁSTICA PISCINA GRANDE ADULTO	10H00 às 11H00	HIDROGINÁSTICA PISCINA GRANDE ADULTO
11H00 às 12H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	11H00 às 12H00	GAP SALA MULTIUSO ADULTO	11H00 às 12H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	11H00 às 12H00	GAP SALA MULTIUSO ADULTO	11H00 às 12H00	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO
12H00 às 13H00	JOGOS DE MESA AD+ ATELÊ 3	12H00 às 13H00	HANDEBOL MISTO 10 A 12 ANOS GINÁSIO	12H00 às 13H00	GINÁSTICA LOCAL SALA MULTIUSO ADULTO	12H00 às 13H00	HANDEBOL MISTO 10 A 12 ANOS GINÁSIO	12H00 às 13H00	GINÁSTICA LOCAL SALA MULTIUSO ADULTO
13H00 às 13H30	ALMOÇO	13H00 às 13H30	ALMOÇO	13H00 às 13H30	ALMOÇO	13H00 às 13H30	ALMOÇO	13H00 às 13H30	ALMOÇO
13H30 às 14H30	GINÁSTICA LOCAL SALA MULTIUSO ADULTO	13H30 às 14H30	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	13H30 às 14H30	GAP SALA MULTIUSO ADULTO	13H30 às 14H30	GINÁSTICA LOCALIZADA SALA MULTIUSO ADULTO	13H30 às 14H30	GAP SALA MULTIUSO ADULTO
14H30 às 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 às 15H30	PLANEJ. INDIVIDUAL	14H30 às 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H30 às 15H30	CAMINHADA ÁREA EXTERNA ADULTO	14H30 às 15H30	PLANEJ. INDIVIDUAL

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

Figura 21 - Gestão CEU Aricanduva VI

GRADE 2024 - ANALISTA EM INFORMAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - EDUCAÇÃO FÍSICA									
ANALISTA: MAURÍCIO LUIZ FERREIRA DE SOUZA					RF: 756.139.3/1		HORÁRIO: 13H00 ÀS 21H30		
ANALISTA: READAPTADO EM ABRIL/2024									
SEGUNDA-FEIRA		TERÇA-FEIRA		QUARTA-FEIRA		QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA	
Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade	Horário	Atividade
13H00 às 14H00	FUNCIONAL NATAÇÃO ATELÊ 1	13H00 às 14H00	NATAÇÃO 05 A 07 ANOS PISCINA MÉDIA	13H00 às 14H30	NATAÇÃO - TREINAMENTO 13 A 17 ANOS PISCINA GRANDE	13H00 às 14H00	NATAÇÃO 05 A 07 ANOS PISCINA MÉDIA	13H00 às 14H30	NATAÇÃO - TREINAMENTO 13 A 17 ANOS PISCINA GRANDE
14H00 às 15H00	JOGOS 8 A 10 ANOS SALA DE JOGOS	14H00 às 15H00	NATAÇÃO 08 A 10 ANOS PISCINA GRANDE	14H30 às 15H30	REUNIÃO COLETIVA	14H00 às 15H00	NATAÇÃO 08 A 10 ANOS PISCINA GRANDE	14H30 às 15H30	NATAÇÃO 8 A 10 ANOS PISCINA GRANDE
15H00 às 16H00	JOGOS 11 A 13 ANOS SALA DE JOGOS	15H00 às 16H00	NATAÇÃO 11 A 13 ANOS PISCINA GRANDE	15H30 às 16H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE	15H00 às 16H00	NATAÇÃO 11 A 13 ANOS PISCINA GRANDE	15H30 às 16H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE
16H00 às 17H00	JOGOS 14 A 17 ANOS SALA DE JOGOS	16H00 às 17H00	NATAÇÃO 14 A 17 ANOS PISCINA GRANDE	16H30 às 17H30	NATAÇÃO 08 A 10 ANOS PISCINA GRANDE	16H00 às 17H00	NATAÇÃO 14 A 17 ANOS PISCINA GRANDE	16H30 às 17H30	NATAÇÃO 08 A 10 ANOS PISCINA GRANDE
17H00 às 18H00	REUNIÃO COLETIVA	17H00 às 18H00	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE	17H30 às 18H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE	17H00 às 18H00	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE	17H30 às 18H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE
18H00 às 19H30	FUNCIONAL NATAÇÃO GINÁSIO	18H00 às 19H00	PLANEJ. INDIVIDUAL	18H30 às 19H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE	18H00 às 19H00	PLANEJ. INDIVIDUAL	18H30 às 19H30	NATAÇÃO ADULTO PISCINA GRANDE
19H30 às 20H00	JANTAR	19H00 às 20H00	TAEKWONDO INFANTIL/JUVENIL ESTÚDIO 1	19H30 às 20H00	JANTAR	19H00 às 20H00	TAEKWONDO INFANTIL/JUVENIL ESTÚDIO 1	19H30 às 20H00	JANTAR
20H00 às 21H30	TAEKWONDO TREINAMENTO - ADULTO ESTÚDIO 1	20H00 às 20H30	JANTAR	20H00 às 21H30	TAEKWONDO TREINAMENTO - ADULTO ESTÚDIO 1	20H00 às 20H30	JANTAR	20H00 às 21H30	TAEKWONDO TREINAMENTO - ADULTO ESTÚDIO 1
		20H30 às 21H30	CAMINHADA ADULTO ÁREA EXTERNA			20H30 às 21H30	CAMINHADA ADULTO ÁREA EXTERNA		

Fonte: Disponibilizado pela gestão do CEU Aricanduva (2024).

A EMEF Paulo Gomes Cardim do CEU Aricanduva possui um Grêmio Estudantil, que é uma organização que representa os interesses dos estudantes do ensino fundamental e médio, funcionando como o principal órgão de representação dentro das escolas. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam diversas ações, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade, sendo um espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e luta por direitos. O funcionamento do Grêmio é regido por um estatuto social, que estabelece as normas e diretrizes para sua operação, incluindo a possibilidade de uma gestão eleita ou autogestão, e deve ser aprovado em assembleia pelos estudantes.

A gestão do Grêmio pode variar entre autogestão, gestões horizontais sem cargos definidos ou gestões hierarquizadas com cargos específicos, como presidente, vice-presidente, secretário-geral, tesoureiro-geral e diretores responsáveis por áreas específicas. Cada cargo tem suas responsabilidades, como o presidente, que representa o grupo, o secretário-geral, que cuida da documentação, e o tesoureiro-geral, que gerencia o orçamento. A estrutura hierarquizada facilita a organização e a execução das atividades do Grêmio, promovendo a participação ativa dos estudantes na vida escolar e na comunidade.

4.2 REGIMENTO INTERNO DOS CEUS

O Regimento Interno dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), aprovado pelo Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016, estabelece as regras e diretrizes para o funcionamento desses centros (São Paulo, 2016a). Este documento organiza a estrutura administrativa, define as responsabilidades dos gestores e colaboradores, e promove a integração das atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer oferecidas à comunidade. Além disso, regulamenta a Lei nº 14.662, de 2008 (São Paulo, 2008), que trata da criação dos Conselhos Gestores dos CEUs, permitindo à Secretaria Municipal de Educação estabelecer normas complementares para assegurar o cumprimento do Regimento.

Os CEUs são espaços multidimensionais que promovem uma educação integral, democrática e humanizadora, integrando educação, cultura, esporte, lazer e tecnologia. A gestão desses centros é compartilhada entre diversas secretarias municipais, conforme as diretrizes estabelecidas no Regimento. O decreto que aprovou o Regimento entrou em vigor na data de sua publicação, revogando o Decreto nº 50.738, de 2009, e reforça a importância dos CEUs como espaços de desenvolvimento educacional e social para todas as gerações.

5 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

A primeira pesquisa foi conduzida com dez gestores, por meio de um formulário utilizando a plataforma *Google Forms*, sendo encaminhado por *e-mail* pelo *link* a seguir:⁴ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehw0VP7ogGv8R4sBus6MbTurFGooorQWtKhonPfa_Xc-tY6w/viewform?usp=sf_link, identificados como Gestor 1 a Gestor 10, e teve como objetivo compreender suas percepções sobre a gestão democrática nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). As perguntas formuladas foram:

1. Qual a importância do Conselho Gestor?
2. Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?
3. Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?
4. Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade, na visão do gestor.

A metodologia adotada envolveu entrevistas estruturadas, nas quais cada gestor respondeu às mesmas perguntas, permitindo uma análise comparativa das respostas. As entrevistas foram realizadas individualmente, garantindo que cada gestor pudesse expressar suas opiniões de forma livre e detalhada. As respostas foram registradas e posteriormente analisadas para identificar padrões e *insights* sobre a gestão democrática nos CEUs.

Após a coleta de dados com os gestores, foi realizada uma segunda pesquisa, utilizando um formulário fechado, direcionado à comunidade dos CEUs. Esta segunda etapa teve como objetivo complementar as informações obtidas nas entrevistas, capturando a percepção dos membros da comunidade sobre a gestão democrática e seu impacto. A combinação dessas duas abordagens permitiu uma visão abrangente e detalhada sobre o tema, integrando as perspectivas dos gestores e da comunidade.

A aplicação do segundo questionário sobre a gestão democrática no CEU Aricanduva foi uma técnica de coleta de dados que permitiu a obtenção de informações estruturadas de um grupo de participantes, incluindo membros da comunidade, usuários e moradores da região do CEU Aricanduva. Essa técnica é amplamente utilizada para entender opiniões, comportamentos e características de uma população específica. O questionário foi encaminhado para um grupo de pessoas que utilizam ou moram nas proximidades do CEU, um formulário eletrônico

⁴ As entrevistas foram realizadas por meio do Google Forms e enviadas por e-mail, considerando que foram disponibilizadas no segundo semestre de 2024, durante o período eleitoral. Dito isso, eu segui algumas instruções da cartilha de condutas vedadas nas unidades educacionais desta Municipalidade (Brasil, 2024).

contendo três perguntas, disponibilizado para resposta, utilizando a ferramenta *Google Forms*, sendo encaminhado por e-mail pelo link: https://docs.google.com/forms/d/1IV2Af84r5qLCWQMLLfV5JP3d--WMv0DFcx0TDw__1mc/edit.

1. Como você avalia sua experiência com as oportunidades de participação disponíveis no CEU Aricanduva?
2. Quais desafios ou dificuldades você encontra ao tentar se envolver nas decisões comunitárias por meio dessas oportunidades?
3. Quais mudanças ou melhorias você gostaria de ver nas oportunidades de participação, para torná-las mais eficazes e inclusivas?

A seguir, veremos os objetivos desta pesquisa e o compilado das informações, com a análise das respostas.

5.1 OBJETIVOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os principais objetivos da aplicação dos questionários foram: coletar dados precisos e relevantes sobre a gestão democrática nos CEUs; diagnosticar problemas, necessidades e percepções dos participantes; avaliar a eficácia das práticas de gestão implementadas. Por meio dos questionários, foi possível identificar áreas que necessitam de melhorias e compreender melhor as expectativas e experiências dos gestores e da comunidade. Além disso, os dados obtidos são essenciais para a formulação de estratégias e políticas que promovam uma gestão mais inclusiva e participativa, facilitando a tomada de decisões informadas e baseadas em evidências. Esses questionários também ajudam a monitorar o impacto das intervenções e a ajustar as ações, conforme necessário, para atender às demandas da comunidade de maneira eficaz.

5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

A gestão democrática no CEU Aricanduva é um processo contínuo, que visa envolver a comunidade nas decisões importantes.

A primeira pesquisa pode ser encontrada na íntegra no Apêndice A deste trabalho.

Quanto à importância do Conselho Gestor, os gestores destacaram que ele é fundamental para a eficiência do trabalho educacional, garantindo a representação de todos os segmentos nas decisões e promovendo a transparência e o controle social. Ele permite a

participação ativa da comunidade, assegurando que as decisões reflitam as necessidades locais e promovam a inclusão.

Sobre a forma democrática para solucionar problemas, todos os gestores concordaram que o Conselho Gestor é uma forma democrática eficaz para solucionar problemas, pois permite a discussão e o debate, garantindo que as decisões sejam tomadas coletivamente. A composição diversificada do Conselho, incluindo gestores, professores, alunos e representantes da comunidade, enriquece o processo decisório, com múltiplas perspectivas.

Quanto à necessidade da gestão democrática nos CEUs, ela é vista como essencial para o seu funcionamento, pois promove a participação ativa de todos os envolvidos, fortalece o sentido de pertencimento e garante que as atividades e regras estejam alinhadas com a realidade local. Ela também facilita a responsabilização dos gestores e a adaptação dos serviços às necessidades específicas da comunidade.

No que se refere aos benefícios de uma gestão democrática para a comunidade, os gestores apontaram que a gestão democrática melhora a qualidade dos serviços oferecidos, fortalece os laços sociais e promove um senso de pertencimento. Ela também contribui para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos alunos, preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades. Além disso, a gestão democrática promove a transparência, a inclusão e a colaboração, descentralizando as decisões e garantindo que todos tenham voz.

A análise das respostas dos gestores revela um consenso sobre a importância e os benefícios da gestão democrática nos CEUs. O Conselho Gestor é amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para promover a participação comunitária e garantir que as decisões sejam tomadas de forma inclusiva e transparente. A gestão democrática é vista como um meio eficaz de atender às necessidades locais, fortalecer a coesão comunitária e promover a justiça social.

Os gestores destacaram que a participação ativa da comunidade nas decisões do CEU não só melhora a qualidade dos serviços, mas também fortalece os laços sociais e promove um senso de pertencimento. A gestão democrática contribui significativamente para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos alunos, preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades. As práticas de gestão democrática nos CEUs podem servir de modelo para outras instituições educacionais, destacando a importância de políticas públicas integradas e participativas.

Já a segunda pesquisa revelou que muitos participantes avaliaram sua experiência de forma positiva, enquanto outros viram como uma oportunidade de crescimento. No entanto,

houve uma parcela que deixou suas respostas em branco ou não respondeu, indicando a necessidade de melhorar o engajamento e a comunicação.

Os desafios enfrentados pela comunidade incluem o pouco acesso às informações e a necessidade de mais encontros, ambos mencionados por uma parte significativa dos participantes. Além disso, alguns apontaram a falta de diálogo como um obstáculo, enquanto outros não encontraram dificuldades significativas. Esses dados destacam áreas críticas que precisam de atenção para fortalecer a participação comunitária.

Para tornar as oportunidades de participação mais eficazes e inclusivas, muitos participantes sugeriram uma maior participação afetiva, enquanto outros destacaram a necessidade de melhorar a divulgação e comunicação. Houve também pedidos por mais encontros para fortalecer a coesão comunitária. Com base nesses *insights*, o CEU Aricanduva está comprometido em aprimorar seus processos de comunicação e aumentar a frequência dos encontros para promover um ambiente mais inclusivo e participativo.

Para a primeira pergunta “*Como você avalia sua experiência com as oportunidades de participação disponíveis no CEU Aricanduva?*”, vemos o percentual de respostas com a opinião dos participantes na figura abaixo:

Figura 22 - Gestão CEU Aricanduva: experiências e oportunidades



Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas respostas dadas à pesquisa.

Para a segunda pergunta “*Quais desafios ou dificuldades você encontra ao tentar se envolver nas decisões comunitárias através dessas oportunidades?*”, vemos o percentual de respostas com a opinião dos participantes na figura abaixo:

Figura 23 - Gestão CEU Aricanduva: desafios e dificuldades



Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas respostas dadas à pesquisa.

Para a terceira pergunta “*Quais mudanças ou melhorias você gostaria de ver nas oportunidades de participação, para torná-las mais eficazes e inclusivas?*”, vemos o percentual de respostas com a opinião dos participantes na figura abaixo:

Figura 24 - Gestão CEU Aricanduva: mudanças e melhorias



Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas respostas dadas à pesquisa.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AS PRÁTICAS RACISTAS E ANTIDEMOCRÁTICAS

O objetivo é compreender a extensão do racismo estrutural e suas consequências na saúde mental, no acesso a direitos e na perpetuação de desigualdades, realizando uma análise detalhada do contexto atual do CEU Aricanduva e identificando algumas práticas racistas e antidemocráticas presentes. Revisar as políticas públicas e iniciativas atuais, voltadas para a educação antirracista e a promoção da equidade racial. Isso inclui a análise de documentos oficiais, programas governamentais e ações já implementadas, para identificar lacunas e oportunidades de fortalecimento dessas políticas no contexto do CEU Aricanduva.

Por meio de conversas informais com membros da comunidade, usuários do CEU e profissionais da educação, constatei um consenso sobre a existência do racismo estrutural no Brasil atualmente e suas consequências. Como alguém que já foi e continua sendo vítima do racismo, desenvolvi um olhar mais sensível e atento para essa questão. O racismo está profundamente enraizado em nossa sociedade, manifestando-se em diversas esferas, como no esporte e no cotidiano, por meio de atitudes e expressões discriminatórias. A falta de conhecimento e de respeito ao próximo são apontadas como as principais causas desse problema, que afeta a saúde mental das pessoas, gerando estresse, ansiedade, depressão e isolamento social. Além disso, o racismo impede o acesso a direitos fundamentais e perpetua desigualdades econômicas e educacionais.

Para combater o racismo, discutimos sobre fortalecer campanhas de conscientização, políticas públicas voltadas para a educação antirracista e eventos que valorizem a cultura afro-brasileira. A educação desde a infância e a punição severa em casos de racismo também foram consideradas essenciais. Evidenciei a necessidade urgente de ações afirmativas e educativas para enfrentar o racismo estrutural, destacando que o racismo é resultado de fatores históricos, culturais e sociais, incluindo o legado da escravidão e da colonização, que perpetuaram desigualdades e preconceitos. Portanto, é crucial promover a educação e a conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira, implementar políticas públicas de inclusão e equidade racial, fortalecer as leis contra a discriminação e apoiar organizações e movimentos sociais que lutam contra o racismo, além de promover a diversidade em todos os setores da sociedade.

A implementação de práticas educativas e afirmativas antirracistas, aliadas a uma gestão democrática, pode reduzir significativamente as práticas racistas e antidemocráticas no CEU Aricanduva, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Contudo, para fortalecer a gestão democrática do CEU Aricanduva, proponho ações que

visam aumentar o engajamento e a participação da comunidade. Primeiramente, a produção de *lives* educativas será implementada, abordando temas como a importância da gestão democrática, exemplos práticos de sucesso e relatos de experiências de vida. Essas transmissões ao vivo serão direcionadas a professores, alunos e comunidade em geral, com a participação de especialistas e membros da comunidade. Além disso, rodas de conversa mensais serão organizadas para discutir a gestão democrática e sua relevância, incentivando a participação de todos os segmentos da comunidade e coletando *feedback* e sugestões sobre a gestão do CEU.

Para melhorar a comunicação e a divulgação, será desenvolvido um plano de comunicação eficaz, utilizando diversos canais, como redes sociais, boletins informativos e aplicativos de mensagens. Também será criado um calendário de eventos e encontros, acessível a todos. A frequência dos encontros será aumentada, com a realização de assembleias gerais e setoriais regulares para discutir questões relevantes e tomar decisões coletivas. *Workshops* e treinamentos sobre gestão democrática e participação comunitária serão oferecidos para capacitar os membros da comunidade. Por fim, serão estabelecidos fóruns permanentes de discussão para promover um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Essas ações visam abordar os desafios identificados na pesquisa recente, promovendo uma gestão mais democrática, inclusiva e participativa no CEU Aricanduva, podendo ser expandida posteriormente para os demais CEUs da cidade.

Após a realização desta pesquisa, e como integrante da Assessoria Interterritorial da Secretaria Municipal de Educação, pretendo promover uma proposta que contribuirá significativamente para minha intervenção. A proposta consiste em alocar profissionais, em cada Diretoria Regional de Educação, que desempenhem funções, com o objetivo de apoiar as atividades territoriais, funções semelhantes às desta assessoria. Essa iniciativa facilitará a integração do território e da comunidade escolar nas unidades educacionais, ampliando a aplicação da minha proposta para os demais CEUs e escolas do município de São Paulo, visto que as DREs se dividem, conforme segue na Tabela 1:

Tabela 1 - Total de unidades educacionais separadas por Diretorias Regionais de Educação e por Subprefeituras

DRE	SUBPREFEITURA	TOTAL
BUTANTÃ	BUTANTÃ	171
BUTANTÃ	PINHEIROS	19
CAMPO LIMPO	CAMPO LIMPO	255
CAMPO LIMPO	M BOI MIRIM	233
CAPELA DO SOCORRO	CAPELA DO SOCORRO	233
CAPELA DO SOCORRO	PARELHEIROS	56

FREGUESIA /BRASILÂNDIA	FREGUESIA /BRASILÂNDIA	207
FREGUESIA /BRASILÂNDIA	CASA VERDE	115
GUAIANASES	GUAIANASES	192
GUAIANASES	CIDADE TIRADENTES	160
JACANÃ/TREMOMBÉ	SANTANA /TUCURUVI	51
JACANÃ/TREMOMBÉ	JACANÃ/TREMOMBÉ	103
JACANÃ/ TREMOMBÉ	VILA MARIA/VILA GUILHERMINA	88
IPIRANGA	IPIRANGA	149
IPIRANGA	SÉ	82
IPIRANGA	VILA MARIANA	38
IPIRANGA	VILA PRUDENTE	62
ITAQUERA	ARICANDUVA	64
ITAQUERA	ITAQUERA	233
SÃO MIGUEL	SÃO MIGUEL	173
SÃO MIGUEL	ITAIM PAULISTA	200
PENHA	PENHA	158
PENHA	ERMELINO MATARAZZO	81
PENHA	MOOCA	77
PIRITUBA/JARAGUÁ	PERUS	99
PIRITUBA/JARAGUÁ	PIRITUBA	206
PIRITUBA/JARAGUÁ	LAPA	63
SANTO AMARO	SANTO AMARO	47
SANTO AMARO	JABAQUARA	58
SANTO AMARO	CIDADE ADEMAR	156
SÃO MATEUS	SAPOPEMBA	106
SÃO MATEUS	SÃO MATEUS	221

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo é responsável por uma vasta rede educacional que abrange cerca de 1,080 milhão de estudantes, distribuídos em aproximadamente 4.156 escolas. Essas unidades incluem tanto a educação infantil quanto a educação fundamental. Para gerenciar essa rede, a SME conta com 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), cada uma atendendo a uma quantidade específica de unidades educacionais, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), conforme a demanda de sua região.

Na cidade de São Paulo, há cinco tipos de unidades públicas destinadas à educação infantil: Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). Em média, a prefeitura de São Paulo possui cerca de 2.000 unidades de educação infantil e aproximadamente 2.156 unidades de educação fundamental.

Segue a relação dos CEUs, de acordo com as DREs às quais pertencem:

DRE BUTANTÃ

1. CEU Butantã – Professora Elizabeth Gaspar Tunala
2. CEU Paraisópolis – Professora Marisa Motta
3. CEU Uirapuru

DRE CAMPO LIMPO

1. CEU Campo Limpo – Cardeal Dom Agnelo Rossi
2. CEU Cantos do Amanhecer
3. CEU Capão Redondo – Professor Dr. Celso Seixas Ribeiro Bastos
4. CEU Casa Blanca – Professor Solon Borges dos Reis
5. CEU Feitiço da Vila – Dep. Prof. José Freitas Nobre
6. CEU Guarapiranga – Florinda Lotaif Schain
7. CEU Vila do Sol

DRE CAPELA DO SOCORRO

1. CEU Cidade Dutra – Doutor Adib Salomão
2. CEU Navegantes – Professor José Everardo Rodrigues Cosme
3. CEU Parelheiros – Professora Eneida Palma Leite
4. CEU Três Lagos
5. CEU Vila Rubi – Jornalista Alexandre Kadunc

DRE FREGUESIA/ BRASILÂNDIA

1. CEU Freguesia – Esperança Garcia
2. CEU Jardim Paulistano
3. CEU Paz

DRE GUAIANASES

1. CEU Água Azul – Professor Paulo Renato Costa Souza
2. CEU Barro Branco – Enedina Alves Marques
3. CEU Inácio Monteiro
4. CEU Jambeiro
5. CEU Lajeado

DRE IPIRANGA

1. CEU Heliópolis – Professora Arlete Persoli
2. CEU Meninos – Professor Pr. Artur Alberto de Mota Gonçalves
3. CEU Parque Bristol
4. CEU Vila Alpina – Professora Virgínia Leone Bicudo

DRE ITAQUERA

1. CEU Aricanduva – Professora Irene Galvão de Souza
2. CEU Azul da Cor do Mar – Professor Jossei Toda
3. CEU Formosa – Professor Eden Silvério de Oliveira
4. CEU José Bonifácio – Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar)
5. CEU Parque do Carmo – João Cândido (Almirante Negro)

DRE JAÇANÃ/ TREMEMBÉ

1. CEU Jaçanã
2. CEU Parque Novo Mundo – Leônidas da Silva
3. CEU Tremembé – Maria Firmina dos Reis

DRE PENHA

1. CEU Arthur Alvim – Abdias do Nascimento
2. CEU Carrão – Carolina Maria de Jesus
3. CEU Quinta do Sol
4. CEU Tiquatira

DRE PIRITUBA/ JARAGUÁ

1. CEU Jaguaré – Professor Henrique Gamba
2. CEU Parque Anhanguera
3. CEU Pêra Marmelo
4. CEU Perus
5. CEU Pinheirinho – Luis Gama
6. CEU Taipas – Professora Maria Beatriz Nascimento
7. CEU Vila Atlântica – Professor João Soares Filho

DRE SANTO AMARO

1. CEU Alvarenga
2. CEU Caminho do Mar – Professora Dulce Salles Cunha Braga

DRE SÃO MATEUS

1. CEU Alto Alegre – Professor Paulo Suyoshi Minami
2. CEU Rosa da China
3. CEU São Mateus
4. CEU São Rafael
5. CEU Sapopemba

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

1. CEU Parque São Carlos
2. CEU Parque Veredas – João Antonio da Silva

3. CEU São Miguel – Luiz Melodia
4. CEU Três Pontes – Professora Nilzete Letícia Bispo dos Santos Lima
5. CEU Vila Curuçá

A definição de onde será aberto um CEU no município de São Paulo segue alguns critérios importantes. A Prefeitura de São Paulo considera principalmente a falta de equipamentos públicos de esporte, cultura e lazer nas redondezas e o elevado índice de vulnerabilidade da região. Essas áreas são priorizadas para garantir que as comunidades mais necessitadas tenham acesso a esses serviços essenciais. Além disso, a decisão faz parte do Programa de Metas do Município, que prevê a construção de novos CEUs para aumentar a rede de equipamentos que oferecem acesso à cultura, esporte e educação. A implantação dos CEUs é realizada por meio de Parcerias Público-Privadas (PPP), o que ajuda a garantir eficiência e qualidade no processo.

A rede municipal de educação é dinâmica e está em constante atualização para atender às necessidades emergentes. Nesse contexto, seguindo com a minha proposta de intervenção, serão alocados treze profissionais dedicados à articulação territorial. Esses profissionais terão como foco principal a implementação de políticas públicas pontuais e específicas, visando atender a comunidade em parceria com os demais equipamentos públicos de cada região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática no CEU Aricanduva tem se mostrado uma ferramenta eficaz para promover a inclusão social e a participação cidadã. Por meio da colaboração entre o Conselho Gestor, a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC) e o Grêmio Estudantil, foi possível criar um ambiente educacional que valoriza a diversidade e incentiva a cooperação. A participação ativa da comunidade nas decisões do CEU não só melhora a qualidade dos serviços oferecidos, mas também fortalece os laços sociais e promove um senso de pertencimento entre os membros da comunidade.

A pesquisa realizada revelou que a gestão democrática contribui significativamente para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos alunos, preparando-os para serem agentes de mudança em suas comunidades. As práticas de gestão democrática no CEU Aricanduva podem servir de modelo para outras instituições educacionais, destacando a importância de políticas públicas integradas e participativas. Além disso, a análise das respostas dos participantes da pesquisa evidenciou a necessidade de melhorar o engajamento e a comunicação, bem como aumentar a frequência dos encontros, para fortalecer a coesão comunitária. Com base nesses *insights*, o CEU Aricanduva está comprometido em aprimorar seus processos de comunicação e promover um ambiente mais inclusivo e participativo, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, como pudemos verificar nos referenciais desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural**. Tradução de Amélia Colm. Organizado por Gabriel Corn. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialéctica negativa**. *Versión castellana* de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Zahar, 2021.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- ADORNO, Theodor W. Moda intemporal: sobre o jazz. In: ADORNO, Theodor W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-130.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. **Gestão Escolar e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AQUINO, Júlio Roberto Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- BARROS, Manoel de. O muro. In: BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 59. Disponível em: <https://www.facebook.com/manoeldebarros.poetadasmiudezas/posts/omuroomeninocontouqueomurodacasadeleeradaalturadeduasandorinhashav/547329795474>

848/?locale=pt_BR. Acesso em: 25 mar. 2024.

BATTISTI, Catiana; CAETANO, Maria Raquel. Eleição das equipes diretivas das escolas públicas: os limites e as possibilidades da eleição de diretores. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional** – Faccat, Taquara, RS, v. 12, n. 1, p. 115-128, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/224/192>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BERTAUX, Daniel. O “relato de vida” como método das ciências sociais: entrevista com Daniel Bertaux. Entrevista concedida a Luciano Rodrigues Costa e Yumi Garcia dos Santos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 13-34, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/159702>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves; SOUZA NETO, João Clemente de; LOPES, Leandro Alves. O Centro Educacional Unificado (CEU) como lócus da formação docente em vista de uma cidade educadora. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-21, e22001, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.22001>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22001/9658>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. **Condutas vedadas aos agentes públicos federais em eleições**: com decisões da Comissão de Ética Pública da Presidência da República. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: AGU, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/agu/pt-br/assuntos-1/Condutas_vedadas_2024_Digital_15mb.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

CAMPOS, Geciêlda de Souza. **O Enfoque da Gestão Democrática da Escola no Canal Educativo TV Escola**. 2007. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARLOS, Aparecida da Graça. **Grêmios Estudantis e participação do estudante**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10553/1/Dissertacao%20APARECIDA%20DA%20GRACA%20CARLOS.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento interpessoal: como preservar o sujeito coletivo**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO ARICANDUVA. **Projeto Político Educacional**. São Paulo: CEU Aricanduva, 2024. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1uR7UBqPjF9rWB4aNTBmmrLG1GUXxa3Zj/edit>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], n. 47/3, p. 1-12, 25 oct. 2008.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. **Dicionário antirracista**: termos para eliminar do seu vocabulário. Brasília, DF: DPDF, 2023. Disponível em: <http://escola.defensoria.df.gov.br/easjur/wp-content/uploads/2023/11/Dicionario-Antirracista-termos-para-eliminar-do-seu-vocabulario-v7-2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

DÓRIA, Roberto. **Educação, CEU e cidade**: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. **Centro Educacional Unificado (CEU)**: concepções sobre uma experiência. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9819/1/Simone%20Aparecida%20Preciozo%20Figliolino.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social**: Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). São Paulo: Instituto Paulo Freire, Centro de Referência Paulo Freire, 2004. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/02efc367-a59f-4921-93a9-f8ae0fdf9b75/content>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 15-25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2008.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. Gestão Democrática Escolar. **Portal Educação**, [s. l.], 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar#ixzz2CaD3Og00>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 459-475, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU)**: entre diretrizes, interditos e resistências. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2019. 197 p. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-174526/publico/SANDRA_REGINA_BRITO_DE_MACEDO_rev.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARQUES, Alan da Silva. **A participação do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Pública no contexto das políticas públicas educacionais neoliberais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bc9e13fa-372b-4e8e-a991-a9b576ed0c1f>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MOTA, Pamela Maria do Rosário; BERNADO, Elisangela da Silva. Ministério Público e Gestão Democrática em cena: tessituras sobre o processo seletivo de diretores escolares em Duque de Caxias (RJ). **Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 48, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67951>. Acesso em: 2 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação para a democracia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 32-53, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/23422/15277/93406>. Acesso em: 22 jun. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RAPHAEL, Paulo. O mito da caverna de Platão: Como viver a filosofia na prática. **Superleituras**, [s. l.], 17 abr. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tswloAV-BH0>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102014-155242/pt-br.php>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Iris Pereira Lima dos. **A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógicas do coletivo docente e seu gestor**. 2011. 57 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2003a. Disponível

em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-42832-de-06-de-fevereiro-de-2003#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20estrutura%20e,realoca%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%2C%20e%20d%C3%A1>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 43.802, de 16 de setembro de 2003**. Dispõe sobre criação de Centros Educacionais Unificados. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2003b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-43802-de-16-de-setembro-de-2003>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015**. Regulamenta a lei 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMCs nas escolas da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2015a.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, vinculados à Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2016a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57478-de-28-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.840, de 3 de julho de 2019**. Institui o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2019a.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 14.662, de 4 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: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14662-de-03-de-janeiro-de-2008/detalhe#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20dos,Paulo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.134, de 13 de março de 2015**. Dispõe sobre a criação de Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2015b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16134-de-12-de-marco-de-2015>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 17.708, de 3 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a reorganização dos cargos de provimento em comissão, destinados às atribuições de direção, chefia e assessoramento no âmbito da Administração Pública Municipal Direta. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17708-de-3-de-novembro-de-2021>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Estudos de Línguas Paulistano (CELP)**. São Paulo: SME, 2024a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/celp/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Centros Educacionais Unificados – CEUs**. São Paulo: SME, 2024b. Disponível em:

<https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 3.844, de 20 de maio de 2016**. Dispõe sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos Analistas de Informações, Cultura e Desporto – Educação Física, em exercício nos Centros Educacionais Unificados – CEUs, da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2016b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-3844-de-20-de-maio-de-2016>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU)**. São Paulo: SME, 2024c. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/toda-a-rede/uniceu/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo. **Descomplica**. São Paulo: SMDet, 2024d. Disponível em: <https://descomplicas.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo de São Paulo. **TEIA**. São Paulo: SMDet, 2024e. Disponível em: <https://adesampa.com.br/teia/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/38238137/SCHWARCZ_Lilia_M_STARLING_Helo%C3%A9_M_Brasil_uma_biografia_S%C3%A3o_Paulo_Companhia_das_Letras_2015. Acesso em: 25 mar. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. [Contribuição no Debate sobre Racismo, este estranho familiar]. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; CONTE, Bárbara de Souza; SILVA, Maria Lúcia da; KON, Noemi Moritz. **Racismo, este estranho familiar. Percurso**, n. 54, p. 109-120, jun. 2015. Disponível em: <https://sig.org.br/bkp/wp-content/uploads/2016/01/Racismo-este-estranho-familiar.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, Almíria Rosa Francisca de; VALE, Doracy Guimarães; OPELLT, Márcio. Grêmio Estudantil: instrumento para uma gestão mais democrática. **WebArtigos**, [s. l.], 12 jun. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/gremio-estudantil-instrumento-para-uma-gestao-mais-democratica/68514/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, Antônio Joaquim. **Direitos fundamentais: uma análise crítica**. São Paulo: Saraiva, 2009.

STREHL, Letícia. **Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas**. Trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão da disciplina Seminário sobre Ensino de Comunicação e Informação. [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=sIj76gMAAAAJ&citation_for_view=sIj76gMAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC. Acesso em: 25 mar. 2024.

APÊNDICE A – Entrevista aplicada aos gestores dos CEUs

Formulário de Pesquisa para Dissertação de Mestrado de Roseli Marcelli

GESTOR 1

Qual a importância do Conselho Gestor?

O Conselho Gestor é importante para atribuir e distribuir as funções que colaboram a eficiência do trabalho educacional.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, afinal é possível discutir e encontrar, através do debate, a melhor solução.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Fundamental para melhor funcionamento das atividades e dos trabalhos.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade.

Atender às necessidades da comunidade em confluência com a administração da gestão educacional.

GESTOR 2

Qual a importância do Conselho Gestor?

É a garantia da representação de todos os segmentos nas decisões referentes ao papel do CEU no território.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, pois quando ele tem de fato um grupo atuante, podem mediar as soluções necessárias com a ajuda dos vários pontos de vista, considerando as necessidades e as possibilidades.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Sem uma gestão democrática, o CEU dificilmente pode alcançar seu papel socioeducativo,

distanciando-se da comunidade, sem garantir uma atuação que legitime as necessidades de estudantes e munícipes.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade.

Cada CEU só é capaz de garantir uma identidade coletiva através da gestão democrática, isso cria na população uma mentalidade de pertencimento, construindo de fato a cidadania do território.

GESTOR 3

Qual a importância do Conselho Gestor?

Fundamental. É uma instância deliberativa, por onde devem passar todas as decisões que visam atender da melhor forma possível a comunidade, garantindo os interesses de todos que por este equipamento são atendidos. A composição do Conselho Gestor permite que tanto os gestores das unidades e equipamentos que compõem o CEU, quanto alunos e representantes da comunidade possam coletivamente tomar decisões.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim acredito. Justamente por sua composição garantir a participação dos gestores das unidades, representantes de outros equipamentos do CEU, professores, funcionários, alunos, representantes da comunidade.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

De extrema importância, pois na gestão democrática os problemas e demandas são partilhados, e todos que estão envolvidos podem contribuir na tomada de decisões. Esse tipo de gestão traz pertencimento e mostra que todos têm um papel importante para um atendimento de qualidade e eficaz.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

Mostrar para comunidade que ela pode e deve participar da construção de um CEU de todos e para todos.

GESTOR 4

Qual a importância do Conselho Gestor?

O Conselho Gestor é importante para a Gestão do CEU bem como para que as atividades e regras sejam de acordo com a realidade do local onde o CEU está inserido.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim. Pois o Conselho Gestor conforme o regimento do CEU é formado por uma parcela de todos os interessados no CEU (Funcionários, Moradores do Bairro, Representantes das UEs e alunos).

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Para que as atividades e regras sejam de acordo com a realidade do local onde o CEU está inserido.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

A participação da Comunidade é importante pois traz um pertencimento o que auxilia na conservação do CEU bem como na presença da comunidade nas atividades desenvolvidas.

GESTOR 5

Qual a importância do Conselho Gestor?

1. Participação comunitária: o Conselho permite que a comunidade participe ativamente da gestão dos CEUs, assegurando que as decisões reflitam as necessidades e prioridades dos moradores locais.
2. Transparência e controle social: com a presença de representantes da comunidade, o Conselho promove a transparência nas decisões e ações dos CEUs, facilitando o controle social e a prestação de contas.
3. Integração dos serviços: os CEUs oferecem uma variedade de serviços, incluindo educação, cultura, esporte e assistência social. O Conselho ajuda a integrar e coordenar esses serviços, promovendo um atendimento mais eficaz e abrangente.
4. Promoção da inclusão: o Conselho é uma plataforma para garantir que diferentes segmentos da população, incluindo grupos marginalizados, tenham voz nas decisões sobre os CEUs.

5. Desenvolvimento de políticas locais: a participação dos conselheiros permite a elaboração de políticas públicas mais adequadas ao contexto local, uma vez que eles podem identificar e discutir as realidades e necessidades específicas da comunidade.
6. Fortalecimento da educação pública: ao envolver a comunidade na gestão, o Conselho contribui para a valorização e melhoria da educação pública, promovendo iniciativas que busquem a qualidade e a inovação.
7. Fomento à Cultura e ao Esporte: os Conselhos também têm um papel importante na promoção de atividades culturais e esportivas, enriquecendo a vida comunitária e incentivando a participação.
8. Criação de um sentido de pertencimento: a participação no Conselho pode fortalecer o senso de comunidade e pertencimento, pois os moradores se sentem parte do processo de construção e melhoria do espaço que frequentam.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Com certeza, onde temos um número maior de representatividade, ou seja, o Conselho Gestor dos CEUs é essencial para garantir que esses espaços cumpram sua função social e educacional de forma eficaz e alinhada às necessidades da população, promovendo uma gestão mais democrática e participativa.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

A gestão democrática nos equipamentos públicos é essencial por várias razões:

1. Participação da comunidade: a gestão democrática permite que os cidadãos participem ativamente nas decisões que afetam suas vidas e suas comunidades. Isso fortalece a democracia e promove a transparência.
2. Atendimento às necessidades locais: com a participação popular, é possível identificar e atender melhor às necessidades e demandas específicas da população, adaptando os serviços públicos às realidades locais.
3. Aumento da responsabilidade: a gestão democrática contribui para a responsabilização dos gestores públicos, pois permite que os cidadãos monitorem e avaliem as ações do governo.
4. Promoção da inclusão social: envolver diferentes segmentos da população (incluindo grupos marginalizados) no processo de gestão ajuda a garantir que todos tenham voz e que suas necessidades sejam consideradas.
5. Melhoria da qualidade dos serviços: ao incorporar o feedback da comunidade, os serviços

públicos podem ser continuamente melhorados, resultando em maior eficiência e eficácia.

6. Fortalecimento do sentido de pertencimento: quando as pessoas se sentem parte do processo de decisão, isso pode aumentar o sentimento de pertencimento e de compromisso com a comunidade.

7. Fomento à cultura de diálogo: a gestão democrática promove um ambiente de diálogo e negociação, essencial para resolver conflitos e construir soluções colaborativas.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

A gestão democrática é fundamental para garantir que os equipamentos públicos não apenas atendam às necessidades da população, mas também promovam a justiça social, a equidade e a eficácia na administração pública.

GESTOR 6

Qual a importância do Conselho Gestor?

Um Conselho Gestor participativo é de extrema importância; o Conselho colaborativo ajuda na tomada de decisões, na comunicação com a comunidade interna, externa e entorno do CEU.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, um Conselho Gestor colaborativo e participativo, ajuda a solucionar problemas, traz propostas pertinentes ao território, dando voz à comunidade local.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

A gestão democrática só traz benefícios, pois todos os indivíduos merecem ter voz e trazer as suas ideias para serem discutidas em grupo, chegando a um denominador comum, onde as questões possam ser resolvidas de maneira democrática e transparente.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

A gestão democrática torna o processo de gestão mais fácil e simplificado.

GESTOR 7

Qual a importância do Conselho Gestor?

O Conselho Gestor é de extrema importância para as atividades dos CEUs pois desempenha

um papel crucial na gestão e operação das ações realizadas no território.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, uma vez que, ele é uma instância de decisão permanente, com funções consultivas e deliberativas. Ele assegura que as decisões administrativas e educacionais sejam tomadas de forma democrática e participativa, respeitando as competências do poder público municipal e os limites da legislação vigente atuando em defesa dos interesses das crianças e da comunidade.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Os CEUs são equipamentos grandes que compreendem várias unidades escolares em seus espaços. Por sua posição estratégica se coloca como espaço de disputas de poder e interesses de diversos atores da comunidade e do poder público. Por essas características desse equipamento tão importante é que a gestão democrática se faz ainda mais necessária para a efetiva promoção da participação, organização e controle social sobre as políticas públicas implementadas no CEU.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

Dentre os inúmeros benefícios, estão a participação ativa da comunidade, transparência, inclusão, engajamento e colaboração. Ajuda na descentralização das decisões.

GESTOR 8

Qual a importância do Conselho Gestor?

O Conselho Gestor é uma comissão e, dentro das normas dos CEUs, auxilia nas decisões para o bom andamento do equipamento.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, o Conselho é democrático, respeitando-se sempre a maioria, buscando o melhor.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

A gestão democrática se faz necessária pelo fato de resolver possíveis divergências, caso haja.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

Como a gestão tem representatividade no segmento de pais, podem opinar sobre gastos de verba, apresentações e outros.

GESTOR 9**Qual a importância do Conselho Gestor?**

Fortalece a gestão democrática.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

Sim, porque as decisões não são de uma única pessoa e sim do Conselho Gestor.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Ela é necessária para pautar as ações gerais.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

A comunidade é beneficiada porque o CEU escolhe e oferece atividades culturais, esportivas e educacionais, de acordo com os frequentadores daquele espaço.

GESTOR 10**Qual a importância do Conselho Gestor?**

O Conselho Gestor permite que sejam realizadas discussões - democráticas - sobre os rumos no atendimento de cada CEU, respeitando as características locais que tanto diferenciam um território de outro. É pela manifestação do Conselho Gestor que refinamos os atendimentos e criamos novas possibilidades de atuação de todos os segmentos etários que frequentam as atividades já existentes e aumentamos a frequência dos CEUs com a criação qualitativa de outras possibilidades de atendimento. As diversas representatividades que devem ser contempladas no Conselho Gestor oferecem uma diversidade de visões sobre um mesmo tópico, proporcionando riqueza qualitativa nas propostas estudadas.

Acredita que o Conselho Gestor é uma das formas democráticas para buscar solucionar os problemas? Por quê?

O Conselho Gestor de cada CEU tem como premissa a discussão democrática para salvaguardar as regras do Regimento comum dos CEUs com todas as suas fragilidades e potencialidades que somente o Conselho Gestor é capaz de organizar dentro dos parâmetros necessários para, principalmente, o uso democrático e isento de todos os espaços de uso comum. Por meio das discussões realizadas no Conselho Gestor, encontramos equilíbrio nas decisões pelas diversas vozes que compõem este segmento deliberativo.

Qual a necessidade da gestão democrática nos CEUs?

Os equipamentos CEUs possuem espaços comuns em toda a cidade de São Paulo. As atividades que ocorrem nestes espaços é que dão características diferenciadas a cada território, seja no público atendido ou nas modalidades físicas ou culturais de cada ambiente. A gestão democrática nestes espaços é de suma importância para que as “vontades” dos frequentadores de cada território CEU sejam atendidas de forma satisfatória, com o pleno direito de participação e voz na condução das atividades propostas. A gestão democrática dos CEUs permite que as individualidades de cada espaço sejam respeitadas plenamente e que a segurança de uso prevaleça no dia a dia. A gestão democrática no gerenciamento das ações dos CEUs permite que a essência da formação política de seus usuários seja respeitada para que o coletivo prevaleça como um grande instrumento de aprendizado de ações para a ação cidadã em todas as interações necessárias para a convivência plena do cidadão.

Comente sobre os benefícios de uma gestão democrática para a comunidade?

Todas as ações educativas são importantes para a plena atuação cidadã dos munícipes. Mesmo quando a discussão tem como objetivo uma organização de evento bastante simples, estamos atuando como cidadãos políticos. O CEU, como um grande espaço de atuação e, acima de tudo, de educação cidadã, promove a educação de todos, desde as crianças da primeira infância até os idosos em idade bastante avançada. A gestão democrática exercida em qualquer segmento educativo trata-se de uma formação para toda a vida em todas as suas manifestações.