



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

ERIKA RENATA DE FREITAS NAJJAR

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA TESSITURA COLETIVA.
EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS

SÃO PAULO
2023

ERIKA RENATA DE FREITAS NAJJAR

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA TESSITURA COLETIVA.
EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção da titulação de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Rosemary Roggero

SÃO PAULO

2023

Najjar, Erika Renata de Freitas.

Educação em direitos humanos: uma tessitura coletiva.

Experiências de gestão escolar no bairro educador de Heliópolis. /
Erika Renata de Freitas Najjar. 2023.

184 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2023.

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

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Educação em
direitos humanos. 4. Sistema de garantia de direitos da criança
e do adolescente.

I. Roggero, Rosemary. II. Título.

CDU 372

ERIKA RENATA DE FREITAS NAJJAR

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA TESSITURA COLETIVA.
EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO BAIRRO EDUCADOR DE HELIÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção da titulação de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por.

São Paulo, ____ de _____ de 20223

Presidente Profa. Dra.

Presidente Profa. Dra.

Presidente Profa. Dra.

Membro Prof. Dr.

Membro Profa. Dra.

SÃO PAULO

2023

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais: meu saudoso pai e minha amada mãe que continua sendo minha maior incentivadora e quem mais se orgulha de minhas conquistas, pelo valor e dedicação que sempre deram aos meus estudos. A todos os estudantes que fizeram parte de minha vida profissional, contribuindo para a minha trajetória e, essencialmente, a educação pública brasileira que carece de um olhar verdadeiramente inclusivo e de muito esforço para torná-la cada vez mais equânime e cumpridora de seu objetivo: transformar realidades sociais com menos desigualdades a partir de uma educação emancipatória e contra a barbárie.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e por conduzir meus caminhos com todo o amor que um Pai pode ter...

À UNINOVE e à CAPES, que me proporcionaram essa oportunidade tão almejada em minha trajetória profissional e que só foi possível por meio dos programas oportunizados pelas respectivas instituições.

Aos professores, de todo o percurso vivenciado até aqui, mas especialmente do PROGEPE/UNIVOVE e à minha orientadora, Profa. Dra. Rosemary Roggero, que, com muita competência, criticidade, carinho e paciência, possibilitou-me reflexões importantes para esta trajetória de pesquisa e diálogos acerca de uma educação laica, reflexiva, inclusiva e equitativa como almejamos, apesar de todos os desafios inerentes a ela, tendo em vista sua relevância para nossa realidade social.

À minha família, que esteve comigo todo o tempo, comemorando a alegria da oportunidade em vivenciar este desafio e me encorajando frente às dificuldades, também suportando minhas ausências, angústias e a dinâmica atribulada para que eu pudesse chegar até aqui, vencendo esta etapa tão almejada, sendo sempre meu porto seguro em todas as circunstâncias, repleta de afeto e resiliência.

À minha grande amiga “Zizi”, que partilha comigo as dores e delícias da gestão escolar dia a dia, na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva, que há anos que nos uniu e continua nos mobilizando, que muito me incentivou e apoiou neste percurso.

E, por último, tendo fundamental importância, agradeço às redes de ensino, escolas, comunidades educativas, educadores, que me inspiraram, familiares e, especialmente, a todas as crianças e adolescentes que me constituíram como educadora neste caminhar de vinte e seis anos completos de profissão.

“[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”

Theodor W. Adorno

RESUMO

O objeto de estudo é a gestão das políticas para a Educação em Direitos Humanos, no bairro educador de Heliópolis. As questões que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa são: Quais as práticas existentes no território da escola que dialogam com o propósito de promoção e garantia de direitos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em articulação com outros equipamentos públicos e movimentos sociais? Qual a importância e o papel do(a) gestor(a) escolar neste contexto? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral: compreender a relação entre a educação em direitos humanos e a participação da gestão escolar, no trabalho em rede, no território. Como objetivos específicos da pesquisa, elencamos: identificar o contexto, a cultura e o cotidiano deste universo; mapear práticas de gestão democrática que ocorrem na escola; analisar as ações em rede para a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O referencial teórico envolve, entre outros autores, a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente com Theodor Adorno, para quem a emancipação não pode estar ligada apenas ao indivíduo como um ser isolado, mas como ser social. Sendo este um estudo de abordagem qualitativa, a pesquisa empírica tem como universo uma escola pública municipal de ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes, crianças e adolescentes desta unidade educacional, os educadores e gestores da escola, além dos parceiros dos equipamentos de rede de proteção social, que fazem parte deste sistema de garantia de direitos no território em estudo, abordados nos contextos de garantia de direitos, por meio de narrativas autobiográficas e relatos vividos na gestão escolar. A análise documental inclui o Currículo da Cidade de São Paulo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros, para esta análise quantitativa e essencialmente qualitativa dos aspectos pesquisados. Como resultados desta pesquisa, foi possível analisar que o universo da pesquisa vem seguindo as diretrizes do Currículo da Cidade e os preceitos de gestão democrática e, com isso, a unidade educacional vem buscando uma educação emancipatória e contra a barbárie, promovendo diversas práticas de educação em direitos humanos, a participação dos coletivos democráticos da escola, a autoria e o protagonismo infanto-juvenil, além das ações de diálogo e articulação com outros equipamentos, estabelecendo parcerias essenciais para a efetivação do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, no território em estudo. Entretanto, pode-se perceber diversas deficiências do sistema, que oportunizam violações diversas, naturalizando, muitas vezes, ciclos de violências, que se perpetuam nos processos educacionais e da rede de proteção social, que desafiam os(as) gestores(as) e educadores permanentemente, no cotidiano escolar. E, portanto, na efetivação de uma formação libertadora baseada na Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: gestão escolar; gestão democrática; Educação em Direitos Humanos; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

ABSTRACT

The object of this study is the management of policies for Human Rights Education in the educational district of Heliópolis. The questions that motivated and guided the development of this research are: What practices exist in the territory of the school that dialog with the purpose of promoting and guaranteeing rights for the development of children and adolescents, in conjunction with other public facilities and social movements? How important is the role of the school manager in this context? With these questions in mind, the general objective was to understand the relationship between human rights education and the participation of school management in territorial networking. The specific objectives of the research were: to identify the context, culture and daily life of this universe; to map democratic management practices taking place in the school; and to analyze network actions to ensure the implementation of the System for Guaranteeing the Rights of Children and Adolescents. The theoretical framework involves, among other authors, the Critical Theory of Society, especially Theodor Adorno, for whom emancipation cannot be linked only to the individual as an isolated being, but as a social being. As this is a qualitative study, the empirical research was carried out in a municipal public elementary school. The subjects of the research are the students, children and adolescents of this educational unit, the educators and managers of the school, as well as the partners of the social protection network, who are part of this system of guaranteeing rights in the territory under study, approached in the contexts of guaranteeing rights, through autobiographical narratives and reports experienced in school management. The documentary analysis includes the Curriculum of the City of São Paulo, the Statute of the Child and Adolescent (ECA), the Declaration of Human Rights, the National Plan for Human Rights Education, among others, for this quantitative and essentially qualitative analysis of the aspects researched. As a result of this research, it was possible to analyze that the research universe has been following the guidelines of the City Curriculum and the precepts of democratic management and, with this, the educational unit has been seeking an emancipatory education and against barbarism, promoting various human rights education practices, the participation of the school's democratic collectives, authorship and child and youth protagonism, in addition to actions of dialogue and articulation with other equipment, establishing essential partnerships for the effectiveness of the system of guaranteeing the rights of children and adolescents in the territory under study. However, there are a number of shortcomings in the system, which give rise to various violations, often naturalizing cycles of violence, which are perpetuated in educational processes and the social protection network, challenging managers and educators on a permanent basis in everyday school life. And, therefore, in the realization of a liberating education based on Human Rights Education.

Keywords: school management; democratic management; Human Rights Education; Child and Adolescent Rights Guarantee System.

RESUMEN

El objeto de este estudio es la gestión de las políticas de Educación en Derechos Humanos en el barrio educativo de Heliópolis. Las preguntas que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación son: ¿Qué prácticas existen en el territorio de la escuela que dialoguen con el propósito de promover y garantizar derechos para el desarrollo de niños y adolescentes, en articulación con otros equipamientos públicos y movimientos sociales? ¿Cuál es la importancia del papel del gestor escolar en este contexto? Con estas preguntas en mente, el objetivo general fue comprender la relación entre la educación en derechos humanos y la participación de la gestión escolar en el trabajo territorial en red. Los objetivos específicos de la investigación fueron: identificar el contexto, la cultura y el cotidiano de ese universo; mapear las prácticas de gestión democrática que tienen lugar en la escuela; y analizar las acciones de trabajo en red para la implementación del Sistema de Garantía de los Derechos del Niño y del Adolescente. El marco teórico involucra, entre otros autores, a la Teoría Crítica de la Sociedad, en especial a Theodor Adorno, para quien la emancipación no puede vincularse sólo al individuo como ser aislado, sino como ser social. Por tratarse de un estudio cualitativo, la investigación empírica se centra en una escuela primaria pública municipal. Los sujetos de la investigación son los alumnos, niños y adolescentes de esta unidad educativa, los educadores y gestores de la escuela, así como los socios de la red de protección social, que forman parte de este sistema de garantía de derechos en el territorio en estudio, abordados en los contextos de garantía de derechos, a través de narrativas autobiográficas y relatos vividos en la gestión escolar. El análisis documental incluye el Currículo de la Ciudad de São Paulo, el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), la Declaración de los Derechos Humanos, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, entre otros, para este análisis cuantitativo y esencialmente cualitativo de los aspectos investigados. Como resultado de esta investigación, fue posible analizar que el universo de la investigación viene siguiendo las directrices del Currículo de la Ciudad y los preceptos de la gestión democrática y, con ello, la unidad educativa viene buscando una educación emancipadora y contra la barbarie, promoviendo diversas prácticas de educación en derechos humanos, la participación de los colectivos democráticos de la escuela, la autoría y el protagonismo de los niños y jóvenes, así como acciones de diálogo y articulación con otros equipamientos, estableciendo alianzas esenciales para la implementación del sistema de garantía de los derechos de los niños y adolescentes en el territorio estudiado. Sin embargo, hay una serie de deficiencias en el sistema, que dan lugar a diversas violaciones, muchas veces naturalizando ciclos de violencia que se perpetúan en los procesos educativos y en la red de protección social, que desafían constantemente a gestores y educadores en el cotidiano escolar. Y, por lo tanto, en la realización de una educación liberadora basada en la Educación en Derechos Humanos.

Palabras clave: gestión escolar; gestión democrática; Educación en Derechos Humanos; Sistema de Garantía de los Derechos del Niño y del Adolescente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrada das Lágrimas	38
Figura 2 – 24 ^a Caminhada pela Paz de Heliópolis (2022)	46
Figura 3 – Manifestação com faixas pelo fim do extermínio de jovens	46
Figura 4 – Cleide, presidente da UNAS e eu, representando a gestão da EMEF	47
Figura 5 – EMEF Dr. Abrão Huck	49
Figura 6 – Integrantes do GT na sala de Professores da EMEF	64
Figura 7 – Apresentação para discussão da Oficina do GT	64
Figura 8 – Sistema de Garantia dos Direitos	105
Figura 9 – Matriz de saberes	122
Figura 10 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)	123

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 - Encontros ocorridos no ano de 2021 e 22 com os Coletivos de Gestão Democrática da Escola.....	91
Gráfico 2 – Encaminhamentos feitos à Rede de Proteção Social em 2022	110
Quadro 1 – Temas discutidos nos encontros	92
Quadro 2 – Mapeando o território de Heliópolis	105

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAPSij	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CCA	Centro da Criança e do Adolescente
CJ	Centro da Juventude
CMC	Comissão de Mediação de Conflitos
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LED	Laboratório de Educação Digital
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POED	Professor Orientador de Educação Digital
POSIL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMESP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SMADS	Secretaria Municipal da Assistência e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UBS	Unidade Básica de Saúde

UE	Unidade Educacional
UNAS	União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Nacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 A UNIDADE EDUCACIONAL E O TERRITÓRIO DE HELIÓPOLIS	32
2.1 QUEM SOMOS E DE ONDE FALAMOS?	32
2.2 A EMEF DR. ABRÃO HUCK: IDENTIDADE E DESAFIOS	42
2.3 INSPIRAÇÕES E ESPERANÇA	50
2.4 INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS DA COMUNIDADE NESTE TERRITÓRIO: SUJEITOS DE DIREITOS?.....	59
2.4.1 Caso A.....	66
2.4.2 Caso B.....	69
2.4.3 Caso C.....	70
2.4.4 Caso X.....	73
2.4.5 Caso Y.....	76
3 A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	80
3.1 O (A) DIRETOR(A) DE ESCOLA E OS COLETIVOS DEMOCRÁTICOS NA RMESP.....	86
3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS.....	98
3.3 O SISTEMA DE GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO TERRITÓRIO DE HELIÓPOLIS	103
4 A PESQUISA ENGAJADA NA EMEF DR. HUCK – ESTUDO DA COMUNIDADE.....	112
4.1 O DIAGNÓSTICO COLETADO NO UNIVERSO DA PESQUISA	112
4.2 DADOS OBTIDOS COM VISTAS À TRANSFORMAÇÃO	128
5 FORMAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE ESTUDO	131
5.1 CAMINHOS PARA NOVAS PERSPECTIVAS	136
5.1.1 Ações para a Equipe Gestora, especialmente a Direção Escolar	136
5.1.2 Recomendações de ações no âmbito da administração pública, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	137
5.1.3 Recomendações de ações para a comunidade escolar	137
5.1.4 Ações para os estudantes.....	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – “Queremos um banheiro de shopping”: Reforma a pedido dos estudantes em assembleia	148
APÊNDICE B – Sala dos professores: um espaço de convivência e acolhimento aos educadores	149
APÊNDICE C – Sala de Leitura Kiusam de Oliveira – Por uma educação Antirracista .	150
ANEXO A – Portaria nº 2.565, de 12 de junho de 2008.....	151
ANEXO B – Portaria nº 3.539, de 6 de abril de 2017, sobre o Estatuto das APMs.....	154
ANEXO C – Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015	172
ANEXO D – Portaria nº 2.974, de 12 de abril de 2016	176
ANEXO E – Plano de trabalho (direção da escola) e planos de ação (assistentes de direção e coordenadores pedagógicos)	181
ANEXO F – Termo de consentimento para uso da entrevista de Antônia Cleide Alves ...	186
ANEXO G – Termo de consentimento para uso da entrevista de Braz Rodrigues Nogueira	187
ANEXO H – Termo de consentimento para uso da entrevista de Claziane Pereira de Lima	188

APRESENTAÇÃO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Precocemente, foi possível discernir meus anseios profissionais. Decidi pelo CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério) e, aos 15 anos de idade, eu me preparava para esta trajetória na educação. No ensino médio, foram oportunizadas a mim experiências muito significativas quanto ao estímulo do pensamento crítico e da criatividade, bem como vivências individuais e coletivas muito importantes para uma jovem de classe popular, como eu. Durante este percurso, meus professores me estimularam a perceber a potência da educação enquanto meio de transformação social. Assim, fui motivada a construir uma educação repleta de questionamentos e inquietações, reconhecendo, sobretudo, a função social do professor e a importância de sua consciência ética. Ao final do 3º ano, iniciei o curso de Pedagogia. Em continuidade ao que aprendia no CEFAM, fui compreendendo e dando significado a bibliografias como Paulo Freire e Makarenko, entendendo, sobretudo, que estudar e promover uma educação pública de qualidade é um ato revolucionário por si só.

No 2º ano da graduação, inspirada em experiências pessoais, e com o estímulo de um professor do magistério, iniciei minha trajetória profissional. Após um processo seletivo na APAE de Santo André, em 1997, com muito orgulho e empenho, recebi meu primeiro registro na carteira profissional e crachá de professora. Essa busca se deu após uma experiência no estágio, que me fez pensar sobre o quanto desafiador poderia ser o trabalho pedagógico junto às pessoas com deficiência. Lembrei-me das “pastas de atividades” ou de “Datas Comemorativas”, que analisamos criticamente no magistério, e percebi que essa era uma experiência realmente instigante, pois poderia propor um percurso baseado na criança, sob um olhar mais individualizado, ao mesmo tempo integrado com o contexto familiar, com outras áreas e profissionais, pensando na integralidade dos sujeitos e buscando, com criatividade, novas formas de ensinar e aprender. Atuei também na APAE SCS, quando também retornei à Faculdade, onde integrei o Curso de Habilitação em Deficiência Mental, nomenclatura da época. Já havia em mim a certeza de que meu encantamento pela educação era também o maior desafio, investir e compartilhar, com toda a comunidade escolar, a concepção de que realmente toda criança é capaz de aprender e tem muito a nos ensinar. Vivenciei diversas buscas e oportunidades, como o trabalho na rede particular, concomitantemente ao cotidiano

junto aos estudantes com deficiência e/ou transtornos nas APAEs, por onde segui, conhecendo a realidade de Diadema e São Paulo, também posteriormente. Tais experiências incitavam em mim questionamentos e inquietações acerca da educação especial, da escola regular e da educação inclusiva.

Com o objetivo de aprimoramento profissional, cursei Psicopedagogia, Violência contra crianças e adolescentes e Supervisão Escolar, em nível de especialização. Comecei a galgar a atuação no ensino público, considerando sua potência e as tímidas ações num movimento pró-inclusão que eu lia, discutia e observava na prática. Assim, passei a participar de concursos públicos, nos quais obtive êxito, iniciando minha trajetória como servidora pública, como professora de Educação Especial, no município de São Bernardo do Campo. No ano seguinte, em 2004, ingressei, também, na Prefeitura de São Paulo, na Educação Infantil. Ali, comecei a ter mais consciência da máquina pública, sobre o sistema educacional, dada a dimensão da rede paulistana e suas fragilidades para garantir a coerência entre a teoria e a práxis. Era o início do trabalho de professores pedagogos nos Centros de Educação Infantil (CEIs), naquela época, e os desafios enfrentados eram muitos, em relação aos direitos das crianças e o trabalho em meio à diversidade... A rede municipal de São Paulo começava a discutir com maior profundidade a inclusão escolar e foram criados os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) nas Diretorias Regionais de Educação (DREs), e eu fui convidada a compor a equipe na DRE Ipiranga, mas não tive a anuência de meu diretor, naquele momento.

Permaneci 10 anos na rede municipal de São Bernardo, onde vivenciei minhas experiências mais significativas até então. Cursei uma pós-graduação em Pedagogia Hospitalar e fui contemplada, em 2010, com a especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), num momento histórico da Educação Especial, logo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC), quando pude estudar um pouco mais sobre todas as áreas da deficiência, o TEA e Altas habilidades /Superdotação, por meio de um programa de formação do Governo Federal, que tinha um olhar importante sobre essa demanda. Neste percurso, pude vivenciar a experiência como pedagoga hospitalar e como professora de AEE, no município de São Bernardo do Campo, atuando em prol de uma educação inclusiva em diferentes Unidades Educacionais e no Hospital Municipal da cidade, onde o escopo de meu trabalho se dava por meio de atividades colaborativas com professores e gestão da escola, de acolhimento e orientação às famílias, contando com uma parceria multiprofissional e interação no ambiente hospitalar e na escola com as crianças em atendimento pedagógico.

Em São Paulo, fui convidada novamente a deixar minha sala de aula regular e recebi anuência desta vez para vivenciar a oportunidade de atuar como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) no CEFAI, onde atuava nas escolas, considerando recursos necessários e olhar atento dos professores e gestores quanto às possibilidades e necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, atendidos nas diferentes unidades, bem como em momentos formativos *in loco* e na DRE, por meio de cursos e encontros sistemáticos com educadores e gestores, além de parceria com instituições especializadas conveniadas com a prefeitura, que promovem atendimento aos nossos estudantes e seus familiares. Foi uma trajetória regada a desafios, pois a estrutura oferecida nos dificulta muitas vezes pôr em prática tudo o que acreditamos; entretanto, este trabalho foi muito gratificante e formativo para todos os envolvidos no processo.

Já em 2015, fui responsável pela implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) também na DRE Ipiranga, um núcleo multiprofissional, composto essencialmente por psicólogos e psicopedagogos, que tem como objetivo oferecer escuta atenta e um olhar sensível, fazendo emergir entre os envolvidos a compreensão de situações complexas do cotidiano escolar que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes da rede municipal de ensino em parceria com a Rede de Proteção, fortalecendo, desta maneira, as práticas da escola e construindo, coletivamente, ações que promovam aprendizagens para todas e todos os estudantes da escola, de modo que suas singularidades sejam respeitadas e considerados os diferentes aspectos do contexto social, desculpabilizando os próprios sujeitos de situações de “fracasso”, tendo em vista as desigualdades existentes, os processos de exclusão e de sofrimento emocional, que interferem substancialmente no processo de desenvolvimento e no cotidiano da escola. A natureza deste trabalho consistia em refletir e discutir sobre tais práticas, para que estas possam acontecer sob os princípios inclusivos, de equidade e da maneira mais democrática possível no âmbito da Escola, em articulação com o Sistema de Garantia de Direitos, promovendo e participando em diferentes espaços formativos e de atendimento às crianças, adolescentes, educadores e responsáveis. Atuei como Coordenadora deste Núcleo por cinco anos e hoje reconheço que esta trajetória me balizou de maneira consistente para o retorno ao chão da escola no ano de 2020, atuando na direção de uma EMEF como Assistente, compondo, assim, a equipe gestora da Unidade Educacional.

Tais experiências possibilitam falar de um lugar especial, não com arrogância, mas sim com toda a humildade de uma educadora que transitou por diferentes espaços educacionais e que, sobretudo, reconhece nessa dialógica relação que se dá no chão da escola,

um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas diferenças individuais e especificidades, onde todos e todas têm o direito de aprender e vivenciar experiências de aprendizagem que sejam significativas e lhes possibilitem avanços, a partir de ações que reconhecem, valorizam e respeitam a diversidade como algo inerente ao humano, revelando, assim, que as diferenças, em todos os seus aspectos, são promotoras de uma formação cidadã que busca a vida em sociedade de maneira mais justa, inclusiva e equânime. A oportunidade de trabalhar com os estudantes com deficiência e/ou transtornos sempre significou, para mim, romper paradigmas e transgredir estigmas de uma história excluente, que carregamos e herdamos, de modelos educacionais segregacionistas onde prevalecem práticas de uma educação bancária, conteudista e totalmente dissociada da realidade dos sujeitos que a compõem. Sem dúvida alguma, o(a) educador(a) que assumiu diversos papéis no âmbito das políticas públicas educacionais consegue perceber diversas vertentes de uma engrenagem macro, como é a rede municipal de São Paulo, por exemplo. Certamente, sob o prisma da gestão, nos é oportunizado um viés global da comunidade educativa e da educação pública e esta experiência é, sem dúvida alguma, o maior desafio vivido até hoje em minha trajetória profissional, em relação a pôr em prática tudo que aprendi nestes anos de experiência como educadora ativista de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com inúmeros questionamentos, ideais e inquietações, fui buscando me aperfeiçoar e qualificar meu repertório acadêmico o tanto quanto foi possível. Durante o período pandêmico, tive a oportunidade de cursar outras duas especializações muito importantes para mim: uma oferecida pela UNIFESP com o intermédio da PMSP, intitulada como “Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola” e outra pela UFABC após um processo seletivo, com o tema “Educação em Direitos Humanos”, finalizando agora, em 2022. E em meio a tantas violações que temos vivido no âmbito sociopolítico, urge em mim o desejo em disseminar práticas baseadas em princípios que se balizam nos direitos humanos, uma educação pública e inclusiva de fato e, sobretudo, refletir sobre o papel da escola neste contexto de formação para a cidadania. Um olhar cuidadoso sobre as reais necessidades e objetivos da educação, considerando os sujeitos que queremos formar, a sociedade que pretendemos transformar e vislumbrando o mundo em que ansiamos viver.

A experiência do mestrado sempre foi uma meta profissional e pessoal. Contudo, sempre acumulei cargos na educação e não existiam possibilidades de me afastar do trabalho para me dedicar somente aos estudos. Também não tinha condições econômicas de arcar com as despesas de um curso particular, se fosse o caso... Enfim, não havia encontrado, até então,

elementos facilitadores para alcançar tal objetivo. Todavia, não há dúvidas de que me aprofundar sobre tais temáticas, a partir dessa experiência acadêmica, certamente têm me oportunizado vivências e aprendizagens muito enriquecedoras, para que eu possa contribuir ainda mais com aqueles que perpassam meu caminho enquanto educadora e gestora na educação pública.

Neste sentido, desde o segundo semestre de 2021, com o medo e ousadia de uma professora pesquisadora, na incessante busca por qualificar a própria prática, procurei alçar novos voos, lançando-me ao desafio do mestrado. Com o apoio da CAPES e da UNINOVE, e principalmente pela avaliação cuidadosa dos excelentes professores do PROGEPE, este sonho vem se tornando uma realidade possível. Primeiramente, mergulhei numa avalanche de informações novas e vivi na prática a educação na modalidade remota, quando o mundo atravessava a pandemia causada pelo vírus da Covid-19, num universo até então desconhecido para mim, o da Pós-Graduação Stricto Sensu, e, por isso, mesmo com vasta experiência no ambiente educacional, como estudante e educadora, durante toda minha trajetória, eu me via repleta de demandas profissionais, sentindo-me imersa em informações extremamente relevantes para associações sobre o meu dia a dia, encantando-me mais uma vez com a importância da educação em nosso país e no mundo, refletindo sobre minha formação e sobre a prática cotidiana, questionando sistemas e políticas públicas, num coletivo novo e diverso, integrando um grupo de educadores com experiências e olhares heterogêneos, conhecendo alguns e reencontrando outros, tendo o privilégio de conhecer também professores brilhantes, daqueles que nos inspiram e nos contagiam na incessante busca por pensar criticamente, pesquisar, agir e qualificar nossa prática, fazendo diferença de fato em nosso fazer cotidiano.

Como estudante, na infância (década de 80) e adolescência (década de 90), vivi todo o processo de escolarização na educação básica, em escolas públicas e me recordo que sempre mantive e observava outros colegas mantendo um distanciamento considerável entre os gestores das escolas, especialmente a Direção, havendo comunicação apenas em situações de indisciplina dos estudantes, sendo estas práticas conduzidas com atitudes autoritárias e punitivas. Esta postura de gestor escolar precisa ser superada e este profissional de determinante importância na escola pode ser um líder democrático que apoia e atua efetivamente na transformação da escola pública, de modo que esta seja um espaço de escuta e de atuação contra a violação de direitos de crianças e adolescentes e que, sobretudo, seja um espaço formativo para transformação social.

Concluindo, pretendo aprofundar e refletir um pouco mais sobre temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos e para o exercício da cidadania, gestão

democrática e trabalho em rede na educação, haja vista a importância do estudo e aprofundamento das práticas educacionais que colaboram neste contexto. Assim, terei como alvo de pesquisa, especificamente, a EMEF Dr. Abrão Huck, unidade onde trabalho e que integra a região de Heliópolis, um território periférico que luta pelo reconhecimento do título de bairro educador, considerando uma história de luta, resistência e conquistas na cidade de São Paulo.

Nessa unidade educacional, atendemos uma demanda significativa de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, um grande número de estudantes público-alvo da educação especial e outros com questões relacionadas à saúde mental. Buscamos, enquanto equipe gestora, um trabalho perseverante com a comunidade e para a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em nosso espaço, para que os mais de 960 estudantes possam se desenvolver e intervir positivamente em seu meio social como cidadãos, tendo em vista um trabalho em rede e práticas educacionais que atendam a todos e acolham a cada um. Este é, sem dúvida, um grande desafio e requer articular todos os conhecimentos adquiridos, que já foram vividos durante o meu percurso profissional até aqui. Acredito muito no aprimoramento permanente, inclusive por meio desta pesquisa e aprofundamento.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de 2004 e 2019, esta educadora e pesquisadora esteve atuando na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo, como docente no Centro de Educação Infantil do CEU Meninos, localizado no bairro de São João Clímaco nas proximidades da comunidade de Heliópolis e seguiu atuando na DRE Ipiranga como PAAI no CEFAI e Coordenadora do NAAPA, retornando para o chão da escola no ano de 2020, como Assistente de Diretor(a) da EMEF Dr. Abrão Huck. Trouxe em si anseios de colocar em prática os saberes e práticas acerca de uma educação mais humanizada e inclusiva após um período importante de formação em campo, juntamente com experiências significativas junto às escolas e suas comunidades educativas jurisdicionadas à Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DREIP), parceira de outras DREs e em articulação com diferentes profissionais das áreas relacionadas ao Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes (SGDCA), refletindo sobre propostas, demandas e realidades da nossa cidade em relação à educação das infâncias e adolescências, os sujeitos e cidadãos que pretendemos formar, enquanto educadores das redes públicas de educação. Em 2021, com o ingresso no programa de pós-graduação da Uninove. A Teoria Crítica, não coincidentemente, impulsionou-me nessa caminhada associando novos conhecimentos ao meu objeto de estudo. Com este mote, discorrerei, a partir de agora, não apenas como “eu” singular, mas como educadora, que reconhece o processo vivido por meio de ações coletivas e em constante interação com o outro.

Pensar em educação e, sobretudo, Educação em Direitos Humanos, nos faz emergir ao pensamento crítico, ao longo dos tempos, acerca da economia, da política, do conhecimento, e da forma como ele se constituiu e se disseminou socialmente. Primeiramente, é importante compreender as versões multifacetadas do saber, tendo em vista os diferentes territórios, tempos históricos, contexto sociopolítico e econômico, reconhecendo que o óbvio para alguém pode ser desconhecido a outrem, conforme sua cultura e suas experiências, e assim mutuamente. As relações de aprendizagem acontecem quando nos dispomos a conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade existente entre nós.

Neste processo, pudemos pensar sobre este “lugar de encontro”, que proporciona um transbordamento para os envolvidos. Os diversos conflitos, neste processo, podem acontecer para que possamos atingir certa acomodação ou até incômodos que impulsionam para novas buscas, agregando sempre aos que estiverem imersos nessa experiência, algo que se deixa de si e que se leva consigo. Muitas vezes, aquele que deseja ensinar, desconhece sua ignorância, mantendo-se na confortável posição “do inquestionável”; mas, engessado em um saber

autoritário e restrito, acaba por sufocar e restringir a possibilidade do conhecimento real, amplo, aprofundado e global e, assim, criam-se as próprias verdades... E que verdades? Para quem? Para que servem? Por que perduram e se mantêm neste caminho?

Neste percurso, de forma coletiva e reflexiva, retomamos que muitas vezes a igreja foi detentora da verdade, buscando manter o poder por meio do medo, do desconhecido ou inatingível... Outras vezes, o poder da verdade, esteve intrínseco ao Estado e àqueles que financiam os que ocuparão os cargos centrais para a manutenção de seu próprio poder e hegemonia social... Mas quem, de fato, sustenta tais posições? Seriam todos aqueles que vendados pelo sistema e sem liberdade do conhecimento real, se mantêm na heteronomia e aprisionados pela lógica do mercado e na escuridão sobre a própria consciência? Como um rebanho que segue, o homem perde sua essência, buscando a coletividade, não pelo bem comum, mas pelo sistema alienante em que se integra.

Manter os olhos vendados ao conhecimento é, muitas vezes, algo intencional e condicionante para um sistema. Umberto Eco (2018) nos levou a uma importante reflexão acerca do fascismo italiano e de como o falso conhecimento nos aprisiona, um saber que oprime, segregá e exclui, mobilizando uma nação e omitindo concepções reais que ficam travestidas por ideais, a fim de potencializar o poder instituído. Assim, deixa-nos, como importante lição, a ideia de que tais práticas ainda estão ao nosso redor e é nosso dever desmascará-las, deflagrando tal consciência para quem se depara com o fascismo que retorna às vezes com nova roupagem, mas é latente em sua ânsia dominadora. Portanto, parafraseando o autor, tenhamos a clareza que: “Liberdade e libertação são uma tarefa que não acaba nunca. Que seja este o nosso mote: Não esqueçam” (ECO, 2018, p. 61).

Para nós, educadores(as), manter essa consciência do inacabado é fundamental. Paulo Freire nos deixou, em seu riquíssimo legado, este olhar, como ponto de partida, da compreensão sobre a educação, pois somos seres inconclusos, dinâmicos e em desenvolvimento. Desta maneira, em constante transformação, estamos sempre produzindo cultura e superando nossa própria condição, somos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo. Essa consciência ética nos permite um conhecimento crítico e transformador, a não aceitação do determinismo, e nos dá o direito e o dever de escolher politicamente os valores inerentes à humanização de fato, práticas de inclusão e equidade.

Estes propósitos da prática educativa, contudo, não ocorrem naturalmente, exigem radicalidade do educador em se opor aos pressupostos sociais do fascismo que ainda perduram em nosso meio, com a tendência dominante da concentração do capital e da desigualdade, formando nichos sociais, que potencializam a cultura do ter em detrimento do

ser, onde alguns poucos se privilegiam à custa da exploração de muitos e que propicia crises mundiais em diversos aspectos, afetando várias dimensões: ecológica, econômica, política e social. Trata-se de uma força cega e coercitiva da lei do valor que nos priva de liberdade, tornando-nos reféns do consumo patológico, num cotidiano embasado na meritocracia, que nos adoece e desumaniza.

Discutir sobre o sentimento estrangeiro e os efeitos da globalização é importante também... Seria ingenuidade, cegueira ou hipocrisia dizer que as diversidades intrínsecas à humanidade dialogam e se inter-relacionam atualmente? Será que, verdadeiramente, há empatia e aceitação sobre todas as culturas ou prevalece um domínio ainda muito forte e excluente? Sujeito e objeto são entidades diferentes, mas indissociáveis. Precisamos estar sempre atentos à subjetividade e à objetividade do que está em disputa e em discussão e o quanto isso afeta inclusive o nosso fazer enquanto educadores. Temos qualificado o fazer pedagógico e atuado na busca desta qualificação? Será que contribuímos e fazemos parte da semiformação? Este é um conceito com o qual Adorno nos provoca e que dá sentido ao pensamento acerca da fragilidade da formação que recebemos e sobre a qual construímos e buscamos oferecer em nossos espaços educacionais e formativos. Como temos atuado diante de um pensamento neoliberal em que se propaga a ideia do estado mínimo de direito, enquanto vivenciamos violações em massa?

Reportando-nos especialmente ao território e à realidade atual, precisamos urgentemente reconhecer quem somos, apropriando-nos de nossa cultura enquanto uma sociedade aculturada/colonizada por meio de processos violentos e traumáticos. Somos um país jovem, de pouco mais de 500 anos, mas que se constituiu num processo de exploração, em que a cultura indígena local foi dizimada. Aceitamos e calamos, por meio da escravização humana, os povos afrodescendentes por três séculos, assim como hostilizamos e também exploramos imigrantes pobres. E o quanto temos avançado em relação à formação para a transformação social?

Ainda vemos a injustiça social prevalecendo em nosso meio constantemente, assim como a “semiformação”, juntamente com uma política neoliberal travestida num falso e hostil populismo que se potencializa em meio à extrema vulnerabilidade da maior parte dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) que sobrevivem à precariedade imposta pelo sistema. A pandemia nos proporcionou importante visibilidade sobre questões que estavam extremamente negligenciadas no âmbito do Estado e escancarou a fragilidade de uma sociedade muito desigual. Tivemos, durante o período de 2018 a 2022, a complexa experiência de um governo federal em exercício que semeou o negacionismo, a violência e hostilidade, num país

polarizado politicamente, que já atravessava grandes dificuldades desde o golpe ocorrido durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Nesses tempos pandêmicos (2020 a 2021), educadores de redes públicas de ensino se desdobraram para garantir o que propõe a Carta Magna do país, quanto ao acesso e permanência de todos(as), no que tange à educação e outros serviços essenciais, com diversas políticas públicas ineficazes e desconectadas com a realidade social dos diferentes territórios, que foram sugeridas, divulgadas e implantadas pelo poder público. Mas a verdade é que a semiformação predominou e poucas ações efetivas foram implementadas àqueles(as) que mais necessitavam da ação do poder público no que se refere ao potencial da educação para a transformação da realidade dos sujeitos que dela fazem parte. A escola se descaracterizou, pois, apesar de reconhecermos nela seu caráter protetivo à infância e adolescência e seu lugar essencial de pertencimento ao sistema de garantia de direitos, o que vivemos foram ações assistencialistas que relegam o papel da escola, buscando contornar o sucateamento de órgãos competentes para desempenhar a assistência social e o ínfimo investimento do poder público para dirimir as desigualdades nos seus mais diferentes aspectos.

Sobre o contexto político e social que vivemos em nosso país, de 2018 a 2022, dialogamos com Paulo Freire, que é tão atual em seus escritos da obra *Pedagogia da Indignação*:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (FREIRE, 2016, p. 77).

Assim, retomando o olhar crítico e analisando reflexivamente, emergem de maneira reveladora diversas questões cíclicas neste processo, que perduram e distanciam a maioria de um conhecimento emancipatório, como as que temos vivenciado atualmente sobre contextos de violência e privação aos direitos básicos, tal qual sempre foi utilizado como forma de poder e acessível para poucos, mantendo, desta maneira, a hegemonia. Para este, e tantos outros questionamentos e reflexões, as ciências podem nos apoiar e auxiliar na transformação

de realidades para que o nosso mundo possa se humanizar cada vez mais. Este é um pensamento que norteia minha trajetória profissional advindo de tudo que me constituiu nessa vivência enquanto sujeito em formação e estudante de escolas de ensino público e educadora há mais de duas décadas neste mesmo contexto, tornando este o escopo da minha práxis cotidiana.

Neste trabalho de pesquisa, nos inspiramos em Paulo Freire, que ensinou, a partir de sua prática, que é preciso refletir sobre o caráter público da escola e promover a inclusão de todos(as) verdadeiramente. Para tanto, o acolhimento, o respeito às diversidades e ao saber de todos(as), são condições determinantes para o processo, e isso não quer dizer meramente a permissão para o acesso, mas deve-se promover uma escola que propicia a construção e execução de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que prevê a mudança curricular na prática e que esta precisa fazer sentido na vida dos(as) envolvidos(as), oportunizando mudanças reais em seu contexto social.

Portanto, o legado de Freire, não pode ser considerado como uma contribuição à educação do passado, mas à educação do futuro. Nesse sentido, ele pode servir de base para elaborarmos as propostas alternativas ao neoliberalismo. Não só alternativas, mas propositivas de um outro projeto de sociedade, de um novo projeto, muito melhor que o baseado no ideário neoliberal... Não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um projeto social e político. Por isso, não se pode “ser freireano” apenas cultivando suas ideias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um outro mundo possível. Como dizia ele, na *Pedagogia da Autonomia* (1997:86), “o mundo não é, o mundo está sendo”. Sua pedagogia sem fronteiras é um convite para transformá-lo. (GADOTTI, 2006, p. 18-19).

A partir desta visão freireana, a educação acontece “em comunhão” e a escola não se constitui apartada de seu contexto social. Neste sentido, buscaremos articular com questões que dialogam entre o contexto, a cultura e o cotidiano local, tendo em vista suas demandas e especificidades.

A comunidade de Heliópolis se identifica como bairro educador e, assim, há corresponsabilização de todos pela formação cidadã e promoção de garantia de direitos, no que se refere às crianças e adolescentes do seu território. Deste modo, se propõe a atuar coletivamente, por meio de ações em rede, frente às situações diversas de violações de direitos, resultantes de uma sociedade desigual, discriminatória e reproduzora de ciclos de violência, como é a nossa, e neste território não é diferente. Ainda sobre a efetivação de direitos da criança e do adolescente, pretendemos refletir e analisar sobre a importância da teia que se forma a partir dessas concepções da escola, tendo em vista o trabalho em rede que se estabelece dentro e fora dela, sendo a escola o ponto focal dessa rede protetiva,

oportunizando, assim, a promoção de uma educação integral, integradora e integrada no território em que se localiza.

Neste sentido, também, entendemos que o(a) gestor(a) escolar nesta comunidade possui uma função extremamente importante no fomento à gestão democrática e participativa na escola, fortalecendo práticas oriundas dos educadores no dia a dia e promovendo a efetiva participação da escola na interlocução com outros(as) parceiros(as) nas ações em rede do território que integra. Deste modo, a partir de um olhar sensível, juntamente com uma escuta qualificada, que lhe possibilite intervenções assertivas com outros parceiros de fora da escola, inclusive, poderá atuar de modo que reverbera em ações efetivas no cotidiano da unidade educacional.

Partimos da conjectura de que, por muito tempo, a direção escolar foi concebida sob uma ótica hierarquizada, burocrática e administrativa, como vimos em Paro (2016). Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica, pautada na Educação em Direitos Humanos, onde haja a efetiva participação da comunidade educativa, parece ser algo utópico. No decorrer deste trabalho, pretendemos discorrer um breve estudo acerca da legislação que baliza práticas de gestão democrática existentes na rede municipal de educação paulistana, atualmente, enquanto propostas inerentes ao currículo escolar, para estimular e oportunizar vivências pautadas no exercício da democracia e do protagonismo infanto-juvenil, tendo em vista os coletivos existentes e atuantes na unidade educacional em estudo.

Neste sentido, há de se considerar o que é previsto a partir da legislação vigente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e a realidade vivida na EMEF, em relação aos documentos oficiais e a prática vivenciada quanto aos coletivos de gestão democrática, sob o olhar de um gestor escolar, nesse caso, a assistente de diretor escolar. Sob este viés, teremos como objeto de pesquisa, a gestão das políticas para a Educação em Direitos Humanos, no bairro educador de Heliópolis, pautando-nos no tripé que se inter-relaciona e dialoga no decorrer da pesquisa: Gestão Escolar, Educação em Direitos Humanos e o Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes.

A Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) afirma o seguinte, em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, na instituição de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

O currículo, baseado numa Educação em Direitos Humanos, rompe os muros da escola, pois considera seus sujeitos integralmente. Que práticas existentes no território da escola dialogam com o propósito de promoção da garantia de direitos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes?

Temos como pressuposto que o território periférico da região de Heliópolis vivencia diversas violações de direitos, considerando a ausência ou ineficaz ação do Estado nas práticas em prol do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, em decorrência de seu histórico de violência e carência, apesar das diversas batalhas já vividas, dos enfrentamentos e as conquistas das lideranças deste território, considerando um percurso de lutas, vitórias e diversas demandas.

Para conhecer e compreender melhor este território e a comunidade que pretendemos pesquisar, a segunda seção discorrerá de modo que possamos identificar e situar a sua constituição e contextualização (histórica, social, política e econômica), apresentando, também, o universo específico da pesquisa: a EMEF Dr. Abrão Huck.

Nesta seção, recorremos a Mela (2009), que teve como objetivo em sua pesquisa, compreender o contexto da relação entre a comunidade da Vila Heliópolis e suas lideranças, no que diz respeito à educação, não formal e informal, visando à emancipação das condições humanas em que vive aquela população. Observou que essas relações e ações de lideranças desencadeiam práticas que parecem aproximar as pessoas de si mesmas, por meio do diálogo com as questões mais corriqueiras do cotidiano, estabelecendo, consequentemente, uma relação entre ação e significação social, o que contrapõe ou integra os meios de educação formal, informal e não formal de acesso à cultura e ao conhecimento. A escolha dessa autora e sua pesquisa se dá pelo vínculo que a referida educadora ainda manteve com o território até o início desta pesquisa, atualmente como Coordenadora Pedagógica da EMEF Presidente Campos Salles e ativista no Movimento Sol da Paz de Heliópolis.

Sobre os aspectos referentes à gestão democrática, propomo-nos também a uma reflexão acerca da práxis e do papel do(a) diretor(a) de escola frente ao contexto da PMSP, suas atribuições e o cotidiano da escola. Neste sentido, durante a terceira seção, pretendemos recorrer a Almeida (2021), que nos traz dados importantes sobre a perspectiva histórica do cargo de “diretor de escola” na RMESP, suas atribuições e experiências de gestão escolar no contexto desta rede, a partir de histórias de vida de colegas que se propuseram ao desafio da direção escolar, vivendo os desafios cotidianos deste contexto, em sua pesquisa sobre “O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas”. Além disso, com a finalidade de refletir sobre o protagonismo e autoria da comunidade

escolar por meio dos coletivos democráticos, dialogamos com Salles (2017), em seus estudos sobre “A importância da dialogicidade para a efetiva participação da Comunidade Local e da Comunidade Escolar”, e complementamos com Moreira (2017), para auxiliar nas reflexões acerca dos coletivos democráticos existentes e atuantes nas unidades educacionais. “Os Conselhos Deliberativos das Escolas Públicas: Democracia ou Simulacro?”

E se queremos uma escola transformadora, é preciso transformar a escola que temos vivido... Essa transformação, sem dúvida, requer a apropriação deste espaço pelas camadas trabalhadoras e a promoção de uma gestão democrática e participativa desta comunidade, especialmente dos estudantes que ocupam estes espaços e os constituem como espaços de autoconhecimento, interação, aprendizagem e transformação social.

[...] avançamos pouco em matéria de democratização de nossa educação. Democratização a que nos entregamos inteiros. Na divisão de Educação, a da escola, a das diferentes relações que nelas se estabelecem: educadores, educandos, pais, mães, zeladores, educadores, escola, comunidade. Democratização da escola quanto a sua maneira de compreender o ato de ensinar. (FREIRE, 2003, p. 125).

Entendemos que uma educação integral, integradora e integrada¹ seja indubitavelmente um meio efetivo para a promoção de mudanças consistentes e transformadoras em nosso meio social. Todavia, gerir as políticas de Educação em Direitos Humanos pressupõe desafios significativos em meio ao contexto, cultura e cotidiano da pesquisa. Compreendemos que este olhar e a escuta qualificada para viabilizar uma Educação em Direitos Humanos acontece essencialmente por meio da escola em seu fazer cotidiano, pois esta se apresenta na prática como ponto focal da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente em seu território. Todavia, ela não possui estrutura, nos seus mais diferentes aspectos, para garantir solitariamente o funcionamento da engrenagem necessária para a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, pois o sistema se constitui justamente da teia formada por uma rede que atua conjuntamente, considerando os sujeitos, equipamentos, seus fluxos de trabalho em prol do objetivo comum. Assim, pretendemos estabelecer uma breve análise qualitativa de dados sobre a efetividade ou não deste Sistema de Garantia de Direitos e a efetivação da Rede Protetiva como se previu e preconiza, há mais de 30 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como

¹ Essa educação integral, integradora e integrada tem sua essência não amparada pela extensão de jornada, mas pela concepção que integra as dimensões de cada estudante considerando sua integralidade intelectual, emocional, cultural, social, lúdica e física. Não é o tempo que define a educação integral, mas, sim, o compromisso da escola em garantir o desenvolvimento integral e aprendizagem integral de todos os estudantes, integrando o currículo ao seu território e ao fazer isso não abre mão dos saberes historicamente construído, ao contrário, reconhece cada espaço da cidade ou bairro e toda a comunidade com seu potencial educativo. Cf.

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf .

referência, inicialmente, cinco estudos de caso da própria unidade educacional, que temos como base nessas narrativas.

Daremos continuidade à terceira seção, buscando trazer à luz conceitos e experiências no que se refere às conquistas sobre os Direitos Humanos e as proposições para a Educação em Direitos Humanos (EDH), tendo em vista seus conceitos e aspectos legais. Quando nos referimos à EDH, reportamo-nos a um processo que considera o sujeito integralmente, em seus diferentes aspectos, ou seja, vislumbra um currículo que comprehende e promove o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo-se como projeto coletivo de um território compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e a comunidade local. Para tanto, faremos um resgate histórico da conquista destes direitos no Brasil e no mundo, relacionando com a realidade vivida, as possibilidades e a efetividade do sistema em nosso contexto de pesquisa.

A visão acerca da escola, como um microcosmo social, traz consigo os diversos desafios que emergem no seu dia a dia. As infâncias, adolescências e concepções existentes neste contexto revelam a importância do trabalho coletivo e, certamente, a escola sozinha não pode garantir esse processo tão complexo de maneira isolada. Trata-se de uma ação coletiva e integrada, que considera verdadeiramente as crianças e adolescentes como cidadãos de direitos e que, portanto, devem vivenciar tais experiências no percurso escolar, experimentando processos inerentes à gestão democrática e às ações coletivas do território, que reconhecem os diferentes aspectos intrínsecos aos sujeitos em desenvolvimento, objetivando a formação integral e integrada, pautadas na garantia de direitos e na justiça social.

Assim, prosseguiremos na quarta seção, apresentando a pesquisa engajada, por meio do estudo da comunidade educativa, do Projeto Político-Pedagógico da EMEF e suas concepções, da prática vivenciada junto aos coletivos democráticos da escola e do Currículo da Cidade, enquanto diretriz da RMESP, dando-nos um panorama realista do nosso universo de pesquisa, sob seus inúmeros aspectos, e já estabelecendo uma análise em relação a estes dados.

A quinta seção se pautará na teoria crítica, teoria da semiformação e suas contribuições para o nosso estudo, considerando conceitos importantes para entender o contexto, a cultura e o cotidiano local, mas, sobretudo, auxiliando-nos a vislumbrar propostas e ações futuras, com vistas à educação emancipadora e libertária.

Neste sentido, além da questão que motivou e direcionou o desenvolvimento desta pesquisa (a saber: quais as práticas existentes no território da escola que dialogam com o

propósito de promoção e garantia de direitos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em articulação com outros equipamentos públicos e movimentos sociais?), consideramos importante refletir sobre algumas outras que permearam nossa investigação, tais como:

- a) É possível superar o paradigma acerca da gestão escolar como uma função administrativa, burocrática, com ações verticalizadas e distantes do fazer pedagógico e promover espaços de participação coletiva e gestão democrática na escola, pautada na Educação em Direitos Humanos?
- b) Como se constituiu e se organiza o bairro educador de Heliópolis, considerando sua cultura, contexto e cotidiano, território onde acontece a pesquisa?
- c) A Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente se configura no território como prevê a legislação vigente, formando uma rede protetiva na garantia de direitos?
- d) Existem práticas de gestão democrática e participativa nesta Unidade Educacional, para que os sujeitos da ação educativa contribuam para a transformação da realidade vivida deste território? Que práticas puderam ser observadas e quais os maiores desafios percebidos no decorrer da pesquisa sobre essas questões supracitadas?

Para aprofundarmos nos temas de gestão escolar e gestão democrática na escola, nós nos pautaremos em Gadotti, Paro, Libâneo e Cury.

Em relação ao contexto, cultura e cotidiano da escola, do território e do cenário social de que fazemos parte, nós nos reportaremos à “teoria crítica”, utilizando-nos das contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse, principalmente, teoria essa desenvolvida pelos frankfurtianos, buscando atualizações e utilizando análises de questões educacionais e culturais em tempos de capitalismo global.

No que tange aos aspectos da função social da escola, formação cidadã, práticas pedagógicas para a autonomia e liberdade, nós nos pautaremos em Paulo Freire, sendo importante ressaltar que, nos aspectos supracitados e principalmente na análise de práticas específicas da rede municipal de ensino de São Paulo, serão utilizados, também, autores como Benevides, Cury e Silva, além dos documentos legais que embasam alguns conceitos e práticas, tais como: ECA, Currículo da Cidade, Decretos e Portarias da SME/PMSP.

Sobre os estudos correlatos, encontramos algumas pesquisas acerca da gestão democrática e de coletivos da escola na plataforma CAPES, mas, sobre a ação em rede da escola, com equipamentos do território, para garantia de direitos das crianças e dos

adolescentes, não localizamos nenhuma pesquisa na educação sobre este tema na área da educação..

Para contribuir com nossa análise, na sexta seção, temos um diálogo acerca dos dados obtidos com a teoria crítica, buscando novas perspectivas e intervenções possíveis para qualificar a práxis do cotidiano, em prol dos objetivos estabelecidos no decorrer da pesquisa.

Finalmente, na última seção, das “Considerações Finais”, concluímos com uma síntese sobre os principais resultados obtidos, a partir do estudo realizado no decorrer deste percurso.

Concluindo, a pesquisa aqui proposta se baseou no seguinte tripé: Gestão Escolar, Educação em Direitos Humanos e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, sob a ótica de uma gestora escolar, mais precisamente assistente de diretor de escola, que trará narrativas autobiográficas sobre sua experiência pedagógica, além das entrevistas inspiradoras que dialogam com nosso objeto de pesquisa.

2 A UNIDADE EDUCACIONAL E O TERRITÓRIO DE HELIÓPOLIS

2.1 QUEM SOMOS E DE ONDE FALAMOS?

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, disse Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma prática transformadora. (ADORNO, 2022, p. 25).

Para apresentar e contextualizar o território em que a pesquisa acontece, retomo que meu lugar hoje é de uma educadora integrante da gestão de uma escola de ensino fundamental da rede municipal paulistana. Na Secretaria Municipal de Educação, a função que ocupo recebe o nome de assistente de diretor de escola, na prática, a vice-diretora da unidade educacional. A EMEF Dr. Abrão Huck, em 2022, tinha cerca de 960 estudantes de 6 a 16 anos, nos períodos manhã e tarde e está localizada na região de Heliópolis, bairro onde também se localiza a maior comunidade de São Paulo, com cerca de um milhão de metros quadrados, região sudeste da cidade, a 8 km do centro da cidade. Nossa escola situa-se no bairro Sacomã, o qual abriga a histórica Figueira das Lágrimas, localizada na Estrada das Lágrimas, 515, a 450 metros da escola, a 5 km da Estrada das Lágrimas, 1400, onde nasce a comunidade de Heliópolis, e seu entorno é repleto de vielas e pequenos cortiços.

Conforme nos trouxe o estudo correlato de Mela (2009), a gênese de Vila Heliópolis tem sido relatada em diferentes versões e é possível que todas sejam verdadeiras, embora retratem fragmentos desse nascimento. Entretanto, podemos considerar também o histórico que relataremos a seguir, pois este integra a tese da professora Maria Ruth Amaral de Sampaio (USP, 1990). Consideramos também os relatórios que, embora não possuam autoria, foram produzidos historicamente por pessoas ligadas a membros da associação de moradores e que hoje podemos consultar, também, por meio do *site*² da União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis (UNAS). Heliópolis possui aproximadamente um milhão de metros quadrados. Em sua área, hoje vivem cerca de 200 mil habitantes, o que faz de Heliópolis a maior favela de São Paulo. Os barracos deram origem às construções de alvenaria. A realidade do território mudou muito ao longo dos anos, mas o crescimento populacional também trouxe diversos novos problemas locais. A vulnerabilidade social ainda

² UNAS HELIÓPOLIS E REGIÃO. **Heliópolis – maior favela de São Paulo.** São Paulo, 2023. Disponível em:
<https://www.unas.org.br/heliopolis#:~:text=Heli%C3%BDpolis%20possui%20aproximadamente%201%20mil%C3%A3o,origem%20as%20constru%C3%A7%C3%A7%C3%BDes%20de%20alvenaria.> Acesso em: 15 jul. 2023.

atinge muitas famílias, que em sua maioria são monoparentais, sendo as mães solo as únicas provedoras destes lares.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), a história do Brasil é jovem, considerando seus cinco séculos e é inquietante... Se analisarmos sob a ótica da narrativa oficial, eurocentrista e repleta de injustiças, tendo em vista práticas de opressão e desigualdades que se fizeram presentes desde o início, quando se inicia sua contagem a partir do desembarque dos portugueses na América. Desde que o *Brazil* é Brasil, desde que inventou para si um sentido próprio e autônomo como nação, a história do país vem se afirmando também como uma longa narrativa de lutas, violência, reivindicação de autonomia e igualdade, busca por direitos e construção de cidadania. Para refletirmos sobre a construção da cidadania, verificamos o significado e a origem desta palavra, recorrendo a este conceito numa publicação institucional do Governo do Estado de São Paulo, em cartilha sobre o tema, que afirma que

Pensar a cidadania no século XXI pressupõe uma inequívoca e bem caracterizada vontade de aceitar e promover mudanças [...] “cidadania é a consciência que o indivíduo tem do direito a ter direitos” (H. Arendt). O exercício de direitos e deveres. A prática da cidadania vincula-se à instauração da democracia, de conformidade com o direito e a vontade expressa na Constituição. Ela está comprometida com a efetivação dos direitos positivados por meio da cooperação entre indivíduos e grupos. Preocupa-se, permanentemente, com a emergência dos novos sujeitos de direitos, a ampliação do espaço participativo e a efetivação dos direitos humanos. (SÃO PAULO, 1999, p. 3).

Ou seja, é preciso considerar as relações de interação e reciprocidade entre indivíduos, Estado, Direitos Humanos e a coletividade.

Retomaremos, portanto, com o auxílio de Mela (2009), a historicidade do território em estudo e elegemos sua pesquisa como referencial, haja vista que a pesquisadora e educadora é também um membro atuante há décadas no bairro educador de Heliópolis. Para tanto, retrataremos os fatos históricos já coletados pela pesquisadora, organizando-os em tópicos, a seguir, em ordem cronológica:

- a) No século XIX, a região conhecida como “Árvore das Lágrimas”, situada perto de um pequeno rio, que fornecia água aos viajantes, marcava um dos lugares de pouso na rota que conduzia ao antigo Caminho do Mar, e posteriormente uma pequena parte deste caminho passou a se chamar Estrada das Lágrimas. A região, nesta época, tinha pouca importância e ocupação escassa, abrigando pequenas chácaras e servindo basicamente ao trânsito entre o mar e o Planalto de Piratininga;

- b) Em meados do século XIX, o atual bairro do Ipiranga era descrito como um lugar estéril, ermo e abandonado, onde cresciam apenas algumas ervas rasteiras, onde imperavam a solidão e o silêncio; chamava-se campina do Ipiranga;
- c) Em 1886, com as mudanças causadas pela construção de estradas de ferro, urbanização intensificada e o início da industrialização, o bairro do Ipiranga também ia se transformando. Neste mesmo ano, foi inaugurada a estação Ipiranga, parte da ferrovia que fazia ligação entre o porto de Santos e o Planalto. Tal inauguração está relacionada, inclusive, com a construção do Palácio do Ipiranga (1885-1890) que se transformou em museu em 1894. Nessa mesma época, a ligação entre a Praça da Sé e o local do Museu passa a ser feita por uma linha de bonde urbano e, com o processo de urbanização, essa região de terras, que hoje integra Heliópolis e São João Clímaco, passa a ser alvo de disputa entre particulares e o governo;
- d) Em 1890, as referidas terras foram vendidas ao Conde de Penteado. Não tinha fins rurais e nem ocupação habitacional. Foi adquirida como especulação imobiliária, pois acreditava-se que com os investimentos públicos, como o Museu do Ipiranga, e privados, como a ferrovia e o bonde, haveria grande valorização futuramente;
- e) Em 1892, é inaugurada a capela de São João Clímaco, o que indica que já há moradores neste local;
- f) As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo início do processo de industrialização na região. Uma das primeiras indústrias instaladas foi o Estabelecimento Cerâmico Saccoman Frerés, de tijolos e telhas, que posteriormente dará nome ao bairro;
- g) Em 1927, a condessa Álvares Penteado, conseguiu, junto à PMSP, o arruamento de suas terras, conhecidas como “Moinho Velho” no Ipiranga. O objetivo era construir conjuntos de casa para locação, negócio muito lucrativo na época devido ao crescimento vertiginoso da população da cidade, com o fenômeno da industrialização, a imigração e o êxodo de pessoas que foram escravizadas nos anos anteriores;
- h) Quase duas décadas depois, em 1942, o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários – IAPI, do Conde Sílvio Álvares Penteado e outros, compra esta área, com o objetivo de construir conjuntos habitacionais para seus associados; no entanto, nunca cumpriu tais promessas;

- i) Em 1966, com a unificação dos diversos Institutos do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), a terra passou para o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS);
- j) Em 1969, o IAPAS construiu o Hospital Heliópolis e o Posto de Assistência Médica (PAM). Outra parte do terreno original foi desapropriada pelo estado para uso da SABESP e outra parte foi negociada com a Petrobras;
- k) É nessa paisagem que, entre 1971 e 1972, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria do Bem Estar Social, transfere cerca de 200 famílias de áreas ocupadas na favela da Vila Prudente e Vergueiro, com a intenção de fazer vias públicas e as acomoda em alojamentos “provisórios” no terreno do IAPAS, alojamentos estes que se tornaram permanentes, no governo de Paulo Maluf, com serviços de eletricidade e água extremamente precários;
- l) Diversas outras famílias migrantes do nordeste do país, bem como os trabalhadores da obra do Hospital Heliópolis foram construindo seus barracos, recebendo também outros parentes que fugiam de altos aluguéis da cidade de São Paulo. A partir do início da década de 1970, a ocupação deste terreno passa a se intensificar;
- m) Entre 1977 e 1978, observa-se alta valorização dessas terras, após receber investimento público (hospital e SABESP). Isso, somado à ocupação que já ocorria, vai atiçar ainda mais a especulação e a grilagem. Muitos dos campos de futebol vão ser objetos de grilagem, e essas áreas diminuíram drasticamente. Ainda nessa mesma época, 1978, a SABESP, por meio de desapropriação, fica com parte do terreno para a construção da estação de tratamento de esgotos do ABC;
- n) No ano seguinte, surge o Movimento Contra a Carestia nas regiões periféricas de São Paulo. Na Zona Sul, nasce o Movimento das Favelas de São Paulo;
- o) Em 1981, a luta entre moradores e grileiros continua acirrada, com ameaças, violências físicas e despejo judicial. Agentes pastorais buscavam ajuda contra os grileiros;
- p) Em 1982, durante a gestão do prefeito Mário Covas, após muita pressão e manifestação da população, começa a instalação de água e luz no local. Não havia a UNAS ainda, mas já existia uma comissão formada por moradores;
- q) Em 1983, grileiros tentam acabar com a ocupação e são enfrentados pela população local, o que resultou na prisão de assistentes sociais, grileiros e moradores. Os advogados conseguem provar que o terreno pertence ao IAPAS,

exigindo reintegração de posse e evacuação do terreno. No entanto, a população se organiza, pressiona e, por intermédio do prefeito, consegue que o Banco Nacional de Habitação (BNH) financie a compra do terreno pela Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB). Naquele momento, o número de moradores já se aproxima dos 10 mil;

- r) Em 1984, a COHAB e os moradores começam a planejar em conjunto um plano habitacional para toda a área de Heliópolis, mas acabou não sendo executado até pelo longo prazo de entrega e o receio dos moradores de não se destinar aos mais necessitados;
- s) Em 1986, já no governo Jânio Quadros, o plano é remodelado e atende pressão de empreiteiras e os mutirões são praticamente abandonados pela prefeitura. Neste mesmo ano é criada a UNAS e, no ano seguinte, a entidade realiza protestos contra a construção de apartamentos para classe média, e consegue reunir centenas de pessoas em assembleias;
- t) No final da década de 1980, em 1989, a prefeita Luíza Erundina incentiva mutirões autogestionados. A PMSP repassava dinheiro e todo processo produtivo era controlado pelos moradores. Esses mutirões incluíam a construção de casas, implementação de sistema de esgoto e pavimentação de ruas. Em Heliópolis, tudo começou com o mutirão para a construção de cerca de 30 casas. Esse grupo que conduzia o mutirão passou a ser não só aqueles que reivindicavam, mas quem também geria;
- u) No início dos anos 90, com os governos Maluf e Pitta, vão-se os mutirões e chega o Cingapura, apesar dos protestos da UNAS. Na segunda metade desta década, ocorre um “racha” na UNAS e formam-se dois grupos e um deles aproxima-se de duas pessoas com cargos importantes na política, ambos representantes do Partido dos Trabalhadores de São Paulo;
- v) Em 1997, João Miranda é eleito o presidente da UNAS, cargo que ocupou até pouco tempo. Hoje a educadora Antônia Cleide Alves segue com a função de presidente que hoje gerencia creches, CCAs, CJs, quadras comunitárias, biblioteca, telecentro, SPCAVV, Casa de Acolhimento de Mulheres, Serviços de Medidas Socioeducativas, etc.

“Heliópolis”, em grego, significa “Cidade do Sol”³. Esta é a maior comunidade de moradores da capital paulistana e a segunda maior da América Latina. Hoje é considerada a comunidade mais organizada quanto à luta por melhores condições de vida e nas questões sociais em geral. Sua história é marcada por diversas ocorrências, envolvendo a disputa de grileiros, que pretendiam impedir as ocupações e assim comercializar a terra que não lhes pertencia, e lutas contra a polícia, mas também pela mobilização dos moradores e pelo surgimento de lideranças em defesa da posse da terra e de infraestrutura. Ou seja, a escola universo desta pesquisa está em um lugar que acumula historicamente uma construção de vários movimentos de luta por moradia e condições básicas de saúde, saneamento e educação.

Segundo Mela (2009), que atuava como professora na EMEF Presidente Campos Salles, localizada nas proximidades da favela de Heliópolis, no bairro de São João Clímaco, a área ocupada pela favela ficava separada da escola apenas pela garagem da Administração Regional do Ipiranga, o que possibilitou uma vivência estreita com moradores da comunidade, vivência que, por sua vez, permitiu observar as ações de lideranças que, nas ruas, nas associações e na escola, necessitam enfrentar os problemas característicos da periferia de uma megalópole como São Paulo, problemas cada vez mais sentidos por milhões de pessoas e que estampam diariamente as primeiras páginas dos jornais e dos noticiários de televisão, como habitações inseguras, alimentação inadequada, transporte insuficiente, desemprego crescente, falta de segurança, de assistência médica e de vagas nas escolas... Essas condições, contribuem para que uma parcela da população busque tanto um redimensionamento das condições de vida como alternativas de superação da exclusão, pautadas em princípio de emancipação.

³ Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/heliopolis/historico>

Figura 1 – Estrada das Lágrimas



Fonte: Site da UNAS (<https://www.unas.org.br/>).

A fim de promover maior concretude aos dados elencados nesta seção, acerca do território onde ocorre a pesquisa, buscamos estabelecer maior proximidade com uma liderança local, hoje presidente da UNAS, Antônia Cleide Alves, que, desde a sua juventude, esteve à frente de núcleos de moradores desta comunidade, lutando pela conquista de direitos e que nos fala, em sua entrevista *on-line*, em 12 de maio de 2023, conforme registro abaixo, um pouco sobre a trajetória de exclusão, desafios, conquistas e a ação permanente na construção do bairro educador.

Pesquisadora: Cleide, você poderia nos contar um pouco de sua história, a chegada neste território e as vivências até assumir a presidência da UNAS nos dias atuais?

Cleide nos conta que ela e seus pais migraram do sertão do Nordeste, de Picuí, por conta de uma briga por terras, e vieram tentar a vida em São Paulo. Chegando aqui, o dinheiro que seu pai tinha só possibilitou a compra de um barraco na região da Vila Prudente, uma favela muito antiga de São Paulo.

Cleide: Era apenas um cômodo e meu pai, um homem de 1,76m de altura, não conseguia sequer ficar em pé dentro do barraco. Ele precisava ficar curvado. Meu pai, minha mãe e mais 4 filhos permaneceram nesse local por um ano. Minha mãe saía pra trabalhar em casa de família e meu pai era vendedor de alumínio. E nessa época, nós éramos todos crianças, mas um cuidava do outro. Eu era a mais velha com cinco anos. Era uma “escadinha”, o mais novo tinha 1 ano. Ficávamos na favela, onde muito próximo do

barraco de meus pais tinha um poço e muitas pessoas transitavam por ali e os vizinhos acabavam cuidando da gente, dando pão, comida, pois toda a comunidade passava por ali e olhava a gente... Em relação ao ganho dos meus pais, era insuficiente, o que não possibilitava cuidar de toda a família em relação à alimentação. Lembro-me de minha mãe preparando a comida e ela dizia não estar com fome, assim como meu pai e, deste modo, as crianças comiam primeiro e se sobrasse, eles comiam depois, mas quase nunca sobrava... Me recordo que, certo dia, minha mãe anunciou que agora teríamos “nossa casa”, pois a prefeitura iria resolver a situação das famílias da favela com moradia, nos levando para outro local. Assim chegamos em Heliópolis, 120 famílias daquele trecho que foi desapropriado para a construção da alça que interliga a região da Vila Prudente com o Ipiranga, o viaduto São Paulo. Todas as pessoas que lá residiam foram trazidas para o alojamento daqui em 1971. Todos saímos de lá felizes, com a promessa de termos a nossa casa e aqui o barraco era maior, meu pai conseguia ficar em pé, estávamos felizes. O banheiro e o local de lavar as roupas era coletivo, assim como acontecia na Vila Prudente. Não estranhamos e as expectativas eram boas, pois ficaríamos um tempo para depois termos nossa casa. Na época, aqui não tinha drogas, tinha muito a presença da Rota, a polícia entrava na região do alojamento provisório e então as pessoas que faziam fogueiras para se proteger do frio, que era intenso aqui, na terra da garoa. Os jovens se reuniam em volta da fogueira, mas quando a polícia chegava apagavam correndo e todos corriam pra dentro de suas casas (barracos). Comecei a trabalhar muito cedo, aos 9 (nove) anos. O filho do pobre não tinha muita oportunidade de estudo, havia muita discriminação. Me lembro que estudava no primário, nomenclatura da época, na EMEF Francisco Meirelles, e ali eu fui muito feliz, todas as crianças que lá estudavam eram da favela, nos conhecíamos e íamos em bando... Depois, fui para o ginásio no José Escobar, mas ali, por exemplo, nosso grupo diminuiu muito, pois quase todo mundo seguiu pro trabalho e tínhamos que mentir nosso endereço. Eu escondia onde eu morava ou ninguém queria ficar perto da gente e quando chovia era muito ruim, pois nos chamavam de “pé de barro”. Sofremos muito preconceito. De cerca de quarenta do grupo do primário, somente três seguiram pro ginásio, mas eu não aceitei abrir mão do estudo. Minha mãe achava que era besteira, que mulher não precisava disso, mas eu sempre acreditei que se eu conseguisse estudar, eu poderia ter mais chances de transformar minha vida. Trabalhava como costureira nessa época, e somente quando eu terminei o colegial, consegui emprego como auxiliar administrativo. Se passaram cerca de dez anos desde que minha família aqui chegou, já no início dos anos 80, eu já estava com cerca de 16 anos de idade. Eu havia chegado aqui com 6 anos de idade. Minha vontade ainda era a mesma, sonhava em ter uma casa. O tempo fez com que a favela já estivesse bem mais ocupada. Antigamente, tinha muito mato e nessa época já existiam bastante barracos. Nessa época me lembro que fazia parte do Grupo de Jovens da igreja e me recordo bem de um belo dia quando saí do grupo e vi que ali, na Rua Coronel da Silva Castro, onde hoje funciona o CCA Heliópolis, existia uma associação de moradores e aconteciam reuniões de moradores. Foi quando, neste dia, ouvi o João Miranda (que depois também se tornou presidente da UNAS). Eu o ouvi dizendo que quem quisesse casa que o acompanhasse. Ele dizia muitas outras coisas, mas eu nem prestei muita atenção. O que me interessava era conquistar a nossa casa e então eu esperei o fim da reunião, me aproximei e disse que tinha muito interesse. Então, recebi vários papéis, com cronogramas de encontros e reuniões que aconteceriam posteriormente. Penso que acharam estranho aquela moça jovem acompanhando todas as assembleias que se faziam nas ruas para

organizar as pessoas. Naquela época, também, tinham as pessoas que vieram da Favela da Vila Prudente, aqueles que vinham pra morar e conquistar moradias e os grileiros que tentavam cobrar aluguel e se diziam donos da área. As pessoas tentavam construir barracos à noite, com medo... Algumas pessoas, como João Miranda, Genésia, Miguel começaram a se juntar para fazer a luta e eu acompanhava todos os encontros aos finais de semana, me candidatei e ganhei como representante do Núcleo de Heliópolis através das assembleias. Depois me tornei, aos 18 anos, me tornei presidente de uma Associação Sociedade Amigos dos Moradores de Heliópolis, com a função de nos juntarmos e fazermos a luta. E em 1989, fundamos a UNAS, com este objetivo: lutar pelos moradores, conquistar moradia para as pessoas. Com o passar do tempo, descobrimos de quem era a área. Sabíamos que não pertencia aos grileiros, mas desconhecíamos o proprietário. E enfim identificamos que pertencia ao IAPAS. Então, conseguimos que a PMSP adquirisse o terreno e, assim, a COHAB, por volta de 1986 a 1990, repassa o terreno para o grupo de moradores para que pudéssemos construir em mutirões moradias para as pessoas, com a verba da prefeitura e do estado. Neste momento, eu passei a coordenar, em 1992, um dos primeiros mutirões, e consegui conquistar minha casa, finalmente, com muito trabalho. E se iniciam outras várias lutas: pela canalização de córregos, pela melhoria da qualidade de vida das pessoas. Não existiam políticas públicas para as pessoas; a educação não era para todos; não tínhamos água e luz, rede de esgoto; queríamos que fossem feitas as fossas e, neste sentido... Mas no final do ano houve um despejo por parte da PMSP e já iniciamos uma outra luta coletiva, no sentido de que, se tirassem uma família, teriam que tirar todas, pois eu já tinha entendido que se conquistei minha casa foi pela luta de todos. Então reconheci que eu deveria lutar até que todos conquistassem suas casas também e foi uma luta bem significativa. UNAS era uma ferramenta de luta pela melhoria de qualidade de vida. Já tinha uma importância muito grande. Eu me lembro que deixamos o espaço para a escola, discutimos e escolhemos o nome de Ginzaguinha, em 1986, e, para a creche, Margarida Maria; para a EMEI... Queríamos que a população contasse com serviços de saúde... Então vejo que tínhamos uma luta em prol das políticas públicas, mas mesmo antes disso já tínhamos essa visão do atendimento ampliado às pessoas, pensando nos direitos humanos. Tudo discutímos com o povo em assembleias. Outro momento importante foi em 2002, quando trouxemos a prefeitura aqui e se retirou todas as ações de despejo, foi uma grande conquista.

Em relação à presidência da UNAS, estou hoje no 3º mandato e este é um orgulho muito grande pra mim, porque isso tudo que foi vivido, me fez ser gente, sabe? Ter vindo do Nordeste, largado tudo, excluída, praticamente fugitivos, pois saímos à noite, meus pais e irmãos, ter lutado muito pelas conquistas que tivemos, ter minha casa, ver meus filhos: uma filha formada e meu filho estudando, uma comunidade que acolhe todo mundo, com tantos projetos sociais... Pensamos em cada CCA, pensamos em mulheres cuidando das crianças, filhos de outras mulheres... Estar à frente desta organização que faz a gestão de mais de 50 (cinquenta) projetos em Heliópolis e hoje também no Jardim Savério, Parque Bristol e Maristela, fazendo o planejamento estratégico em cima das necessidades das pessoas, se preocupando sempre com o desenvolvimento local e com essa ideia do bairro educador, uma educação que transforma, que salva vidas... Sei que perdemos muitos pelo caminho, mas salvamos muitas vidas também! É muito orgulho em ver a gente trabalhando com a gente e por todos nós. Tenho formação em psicologia e nosso trabalho de escuta e acolhimento considero muito importante. Nossos CCAs, que atendem da melhor forma em termos de

atividades lúdicas, empoderando-os e oferecendo alimentação de qualidade, fortalecendo vínculos com as famílias, procurando trazer oportunidades e protagonismo aos nossos meninos e meninas, que muito excluem, os quais acreditamos muito. Acreditamos nessa juventude, buscamos patrocinadores e parcerias e, por isso, investimos na verdade em tantos projetos para atender e trazer oportunidades para pessoas de 0 a 80 anos nesse trabalho da UNAS que, afinal, transformou a minha vida também. Por isso, peço sabedoria para aumentar cada vez mais a articulação no território, com as escolas, as famílias, os parceiros, com os jovens e as crianças. Hoje temos 33 pessoas à frente na Diretoria da UNAS e uma dessas pessoas é o Braz, nosso presidente, uma pessoa fantástica, idealizadora do bairro educador com a gente e com quem aprendemos juntos todos os dias.

Pesquisadora: Gostaríamos de entender melhor o processo histórico/social e o significado do termo “bairro educador” utilizado para se referir ao bairro de Heliópolis. Você poderia nos explicar?

Cleide: O bairro educador pra nós é algo muito importante e, assim como a escola, possui um currículo. Nós temos um calendário de atividades, um cronograma de ações integradas durante o ano. É com um pacto civilizatório que temos aqui, acreditamos na educação entre todos e para cada um, pautada nos cinco princípios: autonomia, responsabilidade, solidariedade, tudo passa pela educação e os centros de lideranças. Não consigo pensar num país sem educação, educação integral, não em tempo integral, mas considerando estes princípios onde a educação ocorre com o outro o tempo todo. As lideranças são fundamentais no bairro educador, não está sempre com uma pessoa. A liderança no bairro educador está sempre em cada espaço. Todos os espaços precisam ser espaços de liderança, todos precisam se responsabilizar como espaços de educação. O professor é fundamental mas todos são educadores, é aquele comércio que tem que ser educador e não permitir, por exemplo, a venda de uma bebida alcóolica para uma criança... Por isso, vejo o bairro educador como um pacto civilizatório e que nasceu a partir de uma outra história de luta. Foi marcado pela ação de uma escola que reconhece que a educação não acontecia de fato entre grades. As pessoas da rua têm que ser educadoras. Sua essência tem a educação como prioridade total. A saúde é educadora. O barulho, o lixo é um problema de todos nós... é preciso lutar por... Enfim, o bairro educador foi uma forma de definir este espaço civilizatório que nos agrupa, com espaços de cultura, de responsabilidade e solidariedade, a partir destes princípios.

Pesquisadora: Nessa trajetória de lutas vividas até aqui, quais as conquistas e desafios que você avalia sendo as mais significativas para a UNAS e para a comunidade de Heliópolis, que permeiam até os dias de hoje?

Cleide: As conquistas são inúmeras. Vejo, por exemplo, o “Observatório de Olho na Quebrada”, pensando nos meninos como chegaram e como estão hoje... Pensar no Projeto contra o Machismo, um Projeto de cuidado para mulheres que sofrem violência. Quando a gente cria um GT de enfrentamento contra a violência em relação às crianças e adolescentes. Quando vejo nossa comunidade que é a primeira a receber iluminação de LED. São muitas conquistas. Mas penso em tantas necessidades que temos ainda em termos de lazer. Temos os pancadões aqui, barulho, que ainda afasta muita gente. Falta esporte e cultura para os nossos jovens. Falta tecnologia, capacitação, muito desemprego e sabemos que existem pessoas ainda passando fome em nossa comunidade. Falta divertimento, lugar para os nossos jovens se encontrar... Sei que é um desafio do Brasil, a questão da fome e do desemprego, mas é uma meta nossa superar essas questões...

Nossos jovens precisam ser inseridos no mundo digital e, quando se fala de inteligência artificial, temos tantos jovens aqui sem acesso à internet. Nossas vagas em CEI (creches) ampliaram, mas ainda temos muitas dificuldades em garantir atendimento integral para crianças de 4 e 5 anos (idade de EMEI e que ainda não ficam nos CCAs).

Como vimos em Adorno (2022), a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu. É muito importante resgatar a historicidade de seu território, de seus familiares e de sua comunidade. Deste modo, pretendemos promover, também, a história viva que nos constitui enquanto instituição pertencente a este contexto, e em busca pelo autoconhecimento e emancipação. Contudo, o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo suas causas.

2.2 A EMEF DR. ABRÃO HUCK: IDENTIDADE E DESAFIOS

Constatamos, por meio de documentos oficiais da escola, bem como em seu Projeto Político-Pedagógico, que a EMEF Dr. Abrão Huck, criada em 21 de setembro de 2012, foi inaugurada com alunos no final do mês de fevereiro de 2013. A unidade educacional ocupa um terreno de 5.303 m² de área construída, com três pavimentos, a fim de atender a demanda por vagas na região. A unidade educacional recebeu o nome de Doutor Abrão Huck, pelo papel que este, atuando como advogado representou junto aos imigrantes judeus no Brasil durante a II Guerra Mundial. Se vivo fosse, completaria 100 anos em 2012 e neste aspecto, não houve qualquer discussão acerca da representatividade deste patrono para a comunidade local.

O início do funcionamento da Unidade Educacional (UE) foi bastante atribulado, conforme pudemos vivenciar com os relatos dos colegas e os registros documentados na escola, pois os estudantes que para esta UE se dirigiram, foram transferidos de outras escolas sem a possibilidade de escolha, tendo sido considerado como único critério seu endereço residencial, segundo a justificativa da DRE; entretanto, alguns educadores e familiares afirmavam que havia indicação das escolas do entorno para a composição de turmas da nova escola. Assim, houve rejeição a este remanejamento, o que provocou muitos transtornos, inclusive estruturais à EMEF recém-inaugurada na época.

Neste território, existem ofertas de atendimento social, de saúde e até cultural, que procuram oportunizar às famílias uma extensa rede de proteção social, mas não podemos afirmar, inicialmente, sua eficiência frente a vasta demanda existente.

Pesquisando os registros de livros oficiais da UE e o contido no PPP da escola, verificamos dados do IBGE afirmando que, em 2012, 92% dos habitantes de Heliópolis são de origem nordestina, sendo 53% na faixa etária de 0 a 25 anos. Segundo dados da Prefeitura de São Paulo, Heliópolis possui cerca de 20.000 (vinte mil) imóveis; a maior parte dos barracos transformaram-se em construções de alvenaria; 75% do bairro já tem infraestrutura urbana e recebe o nome de Cidade Nova Heliópolis. Segundo levantamento realizado pela Fundação Cásper Líbero e UNAS, existem hoje mais de 100 entidades (religiosas, associações de moradores e ONGs) que realizam programas e projetos na Comunidade, voltados à prática religiosa, educação não formal, atividades culturais, artísticas e esportivas. Existem mais de 3 (três) mil pontos comerciais, segundo o levantamento da Associação dos Comerciantes de Heliópolis (ACHE), sendo: padarias, pequenas lojas, açouges, cabeleireiros, farmácias, pequenos mercados, oficinas de carro e moto, *lan-houses*, e mais de 1000 bares. O transporte público não entra em Heliópolis, pois há vielas, becos e ruas muito estreitas, fazendo com que as pessoas se desloquem até as vias principais, onde estão localizados os pontos de ônibus. Aproximadamente 40% das famílias são compostas por mães e filhos, sendo a mãe a única provedora. Há escolas públicas, mas não em número suficiente para atender a demanda. Não há museus, cinemas, teatros, parques, espaços esportivos, se não pela presença dos CEUS Heliópolis e Meninos, que têm cumprido esse papel, de forma não abrangente, diante da demanda que se apresenta. Presencia-se a ação corrente do tráfico de drogas, sendo a rua da escola, local de referência quanto a acontecimentos envolvendo ações de policiais, pois a mesma dá acesso à Via Anchieta, que interliga a cidade de São Paulo e o litoral, ao ABC e outras cidades da Grande São Paulo.

Dados atualizados em 2022, obtidos por meio do site Wikifavelas⁴, afirmam que, com a conquista da permanência em Heliópolis, as famílias que lá moravam seguem em seu processo de organização, para garantir moradia digna, saneamento básico, saúde, educação e assistência social. Nos anos 2000, os desafios seguem presentes, com a verticalização das moradias e necessidade de efetivação dos direitos sociais pelo acesso a políticas públicas. A realidade do território mudou muito ao longo dos anos, mas o crescimento populacional

⁴ Cf. <https://wikifavelas.com.br/index.php/Heli%C3%B3polis>.

também trouxe diversos novos problemas locais. A vulnerabilidade social ainda atinge muitas famílias, que em sua maioria é composta por mães solo, sendo a mãe a única provedora.

O contexto de alta vulnerabilidade social de Heliópolis é expresso por grande número de moradias precárias, baixos níveis de escolaridade e precarização no mercado de trabalho. A população local é composta fundamentalmente por trabalhadores pobres desempregados, em condições de trabalho e remuneração informais ou mesmo excluídos das relações produtivas. Os baixos níveis de qualidade de vida se agravam por questões ambientais, pela baixa cobertura de coleta de esgoto, ausência de coleta seletiva de lixo e contaminação do solo e da água. O crescimento urbano desordenado e a falta de solidariedade e coletivismo são fatores que agravam a situação.

Hoje, cerca de 51% da população são formados por crianças e jovens entre 0 e 25 anos, e 85% são migrantes do Nordeste brasileiro. De acordo com a Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo, Heliópolis contava, em 2011, com 19.893 domicílios, dos quais 13.372 foram levantados por autoconstrução. Em 2016, possuía abastecimento de água 83% dos domicílios e em 62% havia rede de esgoto. A rede elétrica abrangia 94% das casas e 57% do espaço público. A renda familiar média per capita era de R\$ 479,85, o que correspondia a 54,52% de um salário mínimo. A Fundação Seade classifica a vulnerabilidade social como média em 61,55% da área, e muito alta em 32,87%, com alto índice de pobreza e miséria. No Censo 2010, a região foi dividida em 44 setores censitários, dos quais 19 foram considerados de vulnerabilidade muito alta. Os dados também apontam baixa escolaridade: 12% não estudaram; 68% possuem ensino fundamental; 19% ensino médio e 1% ensino superior. Já a situação ocupacional indica: assalariado com registro, 28,37% da população; estudante, 14,43%; autônomos, 20,37%; desempregados, 9,99%; donas de casa, 9,41%; trabalhador temporário/bico/informal, 8,25%; empregado doméstico sem carteira/informal, 3,31%, dentre outras formas de inserção no mercado.

Como vimos na seção 2.1, esta comunidade, à qual nos referimos nesta pesquisa, constituiu-se, segundo as próprias lideranças que hoje integram a presidência e diretoria da UNAS, membros que inclusive participam da coordenação do Movimento Sol da Paz⁵, a partir de um histórico de luta por moradia e direitos básicos para a vida. Uniram-se e se organizaram a partir da associação de moradores, com o objetivo de urbanizar e humanizar um território hostil para dezenas e logo centenas de homens e mulheres, na sua maioria de origem nordestina, que migravam para a cidade de São Paulo em busca de melhores

⁵ Cf. <https://www.facebook.com/MovimentoSolDaPazHeliopolisBairroEducador/>.

condições de vida e com muita força de trabalho. Este processo de luta, sabedoria, esperança e resistência e organização trouxe resultados fundamentais para a comunidade a que nos referimos, oportunizando equipamentos educacionais, sociais de saúde e a promoção de transporte público. Não foi fácil. Trata-se de um árduo processo marcado pela violência e pela esperança de líderes que se engajaram e se organizaram em busca de estratégias de enfrentamento da violência, de conscientização e fortalecimento de um movimento pela paz. Assim, além da União de Núcleos, Associação de Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), desde 1999, surgiu também o Movimento Sol da Paz, conforme explicaremos na próxima subseção, em resposta às situações de violência e injustiça social, especialmente após o assassinato de uma adolescente na saída de uma escola do bairro e a caminho de casa. A partir de então, anualmente, a comunidade, por meio desse movimento, passou a organizar as Caminhadas pela Paz, com manifestos importantes acerca de temáticas em busca da conscientização política, formação cidadã, com o chamamento do poder público frente a estas inúmeras demandas, a luta pela paz, o enfrentamento e prevenção à violência, defesa e conscientização para extinção das violações diversas, principalmente contra as minorias e, sobretudo, às de gênero, crianças e adolescentes no território.

Figura 2 – 24^a Caminhada pela Paz de Heliópolis (2022)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 3 – Manifestação com faixas pelo fim do extermínio de jovens



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 – Cleide, presidente da UNAS e eu, representando a gestão da EMEF



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Este processo, em busca de um bairro educador, reuniu, ao longo de mais de duas décadas, muitas pessoas, líderes da comunidade, educadores, artistas, funcionários(as) dos equipamentos do território que se reúnem voluntária e sistematicamente em prol da comunidade, elencando demandas urgentes e buscando encaminhamentos para solucioná-los ou minimizar desafios que afetam a comunidade como um todo, assim como questões individuais trazidas pelas escolas essencialmente. Além disso, esses encontros visam organizar oferecimentos formativos e culturais, além de outras necessidades básicas observadas, discutindo situações emblemáticas do território, considerando propostas para as questões que vão emergindo e buscando parceiros(as) do sistema de garantia de direitos para poder se respaldar e considerar estratégias resolutivas para os desafios apresentados.

Ao prevalecer cada vez mais a estrutura total sobre os indivíduos que a integram, pequenas intervenções podem atingir pontos nevrálgicos do todo e ganhar intenso significado. Talvez até, cogita Adorno em outras ocasiões, algumas delas poderiam desatar um nó central no intrincado novelo da sociedade altamente aglomerada. Não cabe, portanto, rejeitar sem mais o pensamento positivista e seu ímpeto pragmático [...]. Como que de passagem, aparece nessa formulação de Adorno um de seus grandes temas, de importância central em sua concepção de sociedade. Isso ocorre quando ele rejeita a posição que sustenta um conceito de totalidade “sobreposta aos interesses dos homens individuais que vivem aqui e agora”. Em outras passagens ele insiste em uma ideia que lhe é cara (e a qual partilhava com seu amigo Horkheimer): nenhuma grande intervenção no decurso histórico pode ser feita ignorando-se o sofrimento que ela possa acarretar naqueles que a vivem. Do mesmo modo, não cabe enaltecer esse ou aquele fenômeno social sem desconsiderar o que a vigência representa para os que neles estão

expostos... Certo, diz ele, desde que não se ignore o que significa para aqueles que estão envolvidos em suas consequências. Afinal, a Sociologia não se dirige a conceitos de homens e grupos sociais: sua referência são seres humanos concretos. Como, então, reunir essas duas coisas que se repelem, a abstração conceitual imprescindível e o cuidado com os sujeitos reais? (COHN, 2008, p. 29).

Ressaltamos que as três escolas municipais de ensino fundamental do território estão representadas pelas suas equipes gestoras nesses encontros, conforme mencionamos acima, um importante aspecto que nos permite afirmar que o(a) diretor(a) de escola e sua equipe não faz gestão educacional dentro de seu gabinete, como pode ainda parecer, para alguns leigos da área. A gestão escolar precisa conhecer sua comunidade e o contexto no qual se insere, compreendendo o processo sócio-histórico e cultural das crianças e adolescentes que compõem a comunidade educativa.

A partir de um trabalho sério e árduo por parte da equipe docente e dos gestores que aqui passaram, a comunidade foi sendo conscientizada, sobretudo nos anos de 2013 e 2014, diminuindo o índice de insatisfação que existia entre pais e estudantes, conforme constam nos livros de registros oficiais da escola e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade. Nos anos que se seguiram, os(as) educadores(as) e gestores(as) que aqui estavam deram continuidade a esse trabalho. Pela EMEF Dr. Abrão Huck, passaram, nos últimos anos, vários gestores. Todos deram uma grande contribuição para que a escola se efetivasse como é hoje. Porém, infelizmente, não se mantiveram por mais de um ano, inviabilizando alguns projetos e com ideias incipientes, o que trouxe grandes fragilidades às relações entre comunidade e escola, o que se tem tentado reverter, sobretudo considerando as dificuldades vivenciadas com a pandemia e suas decorrências.

Apesar dos esforços, compromisso e dedicação de grande parte desta comunidade educativa, ainda hoje podemos observar um panorama bastante complexo no âmbito dos recursos estruturais e humanos, os quais reúnem índices preocupantes neste cotidiano escolar. A unidade educacional apresenta diversos desafios no âmbito da conectividade e telefonia, não contando com rede *wi-fi*, e esta, após muita insistência, encontra-se em processo de instalação por parte da SME. A rede cabeadas sofre muitas interferências, apresentando-se inativa diversas vezes durante o dia ou vários dias no decorrer do mês. A rede elétrica e de encanamento proporciona diversos problemas oriundos da construção, acarretando em entraves importantes para as ações mais simples do cotidiano na escola, como apagar as luzes não utilizadas durante a noite sem desativar os eletrodomésticos da cozinha. Manter o funcionamento normal da cozinha e da merenda escolar frente à falta de água da rede de fornecimento, já que possuímos uma gigantesca caixa d'água. Mas este fornecimento ocorre

diretamente para o consumo e é interrompido por fatores externos, causando sérios problemas internamente, etc. Além destas questões, também contamos com altos índices de absenteísmo diário de adolescentes e um árduo trabalho a ser desenvolvido em prol da parceria e valorização das famílias frente à importância da escola no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Percebe-se a falta de dialogicidade, na maioria das vezes, entre educadores e estudantes e o processo democrático vivenciado na prática entre toda a comunidade. Temos a ausência de profissionais de apoio, que estão afastados por problemas de saúde, ou como no caso das equipes terceirizadas, como limpeza e merenda escolar, compondo equipes com número de funcionários(as) insuficientes para a demanda prevista de trabalho destes setores. Há faltas diárias de professores, decorrentes principalmente de licenças médicas, os quais não são substituídos, entre outras diversas questões que afetam o funcionamento da escola com a qualidade que buscamos. Além disso, quando nos referimos às decorrências da pandemia, também nos referimos às diversas questões subjetivas que permeiam nossas crianças e adolescentes, envolvendo as mais diversas violações de direitos, as quais buscamos minimizar e/ou sanar dia a dia por meio do diálogo, da busca de parcerias e de práticas transformadoras. Este, certamente, têm sido nosso maior desafio na gestão escolar na UE e, por isso, buscaremos maior profundidade no decorrer desta pesquisa.

Figura 5 – EMEF Dr. Abrão Huck



Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

2.3 INSPIRAÇÕES E ESPERANÇA

Para nos apoiar neste percurso de reflexão e ação em meio à pesquisa, considerando os desafios e potencialidades existentes, versaremos sobre a significativa experiência de um outro líder que se constituiu nesta comunidade, a partir de um lugar muito importante para o nosso estudo: o papel do(a) diretor(a) de escola. Braz Rodrigues Nogueira, aposentado desde 2018, vivenciou uma notável e respeitosa trajetória na educação da RMESP, como professor, diretor de escola e finalizou sua carreira como servidor público na prefeitura, como diretor regional de educação. Como professora, eu conhecia sua prática na EMEF Pres. Campos Salles, como diretor de uma escola próxima ao CEU Meninos, onde eu atuava. Alguns anos depois, na DRE Ipiranga, trabalhamos juntos e lá muito me ensinou. Sua história deixa um importante legado para o território e para a educação, por isso, sentimo-nos privilegiados em poder trazer aqui o registro da entrevista realizada em 22 de maio deste ano (2023), quando nos recebeu em sua residência, sendo esta mais uma atitude generosa de partilha acerca de sua vasta e rica experiência como educador, oferecendo mais uma relevante contribuição para esta pesquisa. Atualmente, o professor e diretor de escola aposentado permanece atuandoativamente em diversos eventos relacionados à educação. É especialista em Educação Comunitária e hoje compõe também a diretoria da UNAS e permanece atuante nas ações do bairro educador de Heliópolis.

Pesquisadora: Em que contexto você foi diretor de escola no bairro de Heliópolis? Você poderia nos situar em relação ao contexto sócio-histórico cultural deste território naquele momento? Isso ocorreu em que período?

Braz: Cheguei na escola EMEF Pres. Campos Salles no final do ano de 1995. Eu já tinha ouvido falar de algumas lideranças de lá de Heliópolis e por isso pensei em procurá-los a fim de pensarmos num projeto educacional. Por outro lado, na escolha de vagas para diretor, tinha uma lista com 14 escolas. Uma colega pediu pra ver minha lista e me alertou: Não escolha esta escola, se referindo ao Campos Sales, você vai sofrer muito, lá é um bando de favelados e marginais. Só escolha esta se não tiver opção nenhuma, se for a última, mas quando chegou minha vez eu fui lá escolhi a EMEF Presidente Campos Salles. Eu tinha doze opções mas preferi essa. Me questionavam: - Braz, mas se você está bem classificado e pode escolher uma escola num bairro de classe média que vai lhe dar muito menos trabalho, porque você irá justamente para esta onde você sabe que tem tantos problemas? E minha resposta foi a seguinte: a origem das famílias que ocuparam Heliópolis é a mesma origem da minha família, então eu não estaria entre favelados e baderneiros, eu estaria entre os meus! Eu acho que isso fez toda diferença, essa proximidade... Eu sabia como havia surgido Heliópolis, que vinha de uma ocupação, a partir de 1970, em que o prefeito concedeu o terreno e alojamentos provisórios para as famílias que estavam ocupando a região da Vila Prudente e, por conta de desapropriações por parte da PMSP, elas tiveram que sair de lá... Entretanto, quando eu cheguei lá em 1995, os

alojamentos provisórios ainda estavam lá, e o povo se organizava em comissões de moradores em defesa da terra. A luta era por moradia. Eles se preocupavam em conseguir ocupar a terra e morar na terra. Eu sabia também que uma família importante nessa luta era a de Genésia e João Miranda, que tinha filhos e moravam em outro bairro pagando aluguel, mas que, para garantir o pagamento das contas, a família se alimentava muito mal e principalmente para que os filhos comessem melhor eles pensaram em comprar um barraco em Heliópolis, isso na Rua da Mina. Só que nessa época tiveram que se deparar também com os grileiros que estavam, inclusive apoiados pela PM, e os barracos eram vendidos até várias vezes no mesmo dia pois eles se diziam os donos da terra e tocavam as pessoas, para quem eles mesmos tinham vendido em outro momento. Então, Genésia percebeu este jogo sujo e se insurgiu contra isso, reunindo as mulheres para lutar contra os grileiros e até por isso, o seu esposo João Miranda a acompanhava e foi preso algumas vezes, pois consideravam que “ele não cuidava da mulher dele”, pois ela estava fazendo uma revolução! Eu, sabendo dessa história, da luta ali pela terra, cheguei com vontade de pensar num projeto educacional para essas pessoas. Na EMEF Pres. Campos Salles, no final de 1995, tínhamos alunos muito ríspidos e era pelo menos umas 5 (cinco) a 6 (seis) brigas todos os dias, de arrancar sangue. Eram muito violentos. Era época da chacina mesmo, a violência era tamanha e não tinha critério, a diversas formas de violência eu me refiro, pois o cotidiano deles era este. Quando eu cheguei lá, ouvia muitas histórias de que era comum encontrar cadáveres pelas ruas da comunidade. Era preciso dar voltas para poder caminhar ali. A Genésia mesmo conta que eles tinham que desviar de corpos nas ruas e vielas da comunidade, faziam o que queriam. Ali era terra de ninguém, haviam os justicieros ali...

Sobre a organização da comunidade de Heliópolis, entendo que tiveram em parte grande contribuição das comissões que foram formadas por moradores da região e outra parte tiveram muita contribuição da igreja católica, que teve um papel importante ali, em defesa da luta dessas lideranças e em defesa dos Direitos Humanos. A Luiza Erundina estava sempre lá e eu não sei mencionar nomes de padres, mas várias comissões de DH e freis estavam sempre presentes e talvez se não fosse a ajuda da igreja ali, possivelmente teriam ocorrido muitas outras mortes ali... Chegou uma hora que eles precisavam negociar e, na década de 80, tivemos o prefeito Jânio Quadros na cidade de São Paulo e ele não atendia pessoas, a exigência dele era atender a entidades, e, então, todas as comissões de moradores e outras entidades passaram a ser UNAS, a união de pelo menos 12 núcleos de Heliópolis, e isso foi importante para o início das discussões com o poder público... Mas até 1995, quando eu cheguei, a luta ainda era por moradia.

Voltando ao Campos Salles, minha chegada na escola não foi tranquila. Percebi que, além dos problemas que eu já sabia que encontraria, me deparei com uma escola totalmente dividida em vários grupos. Mas em duas horas, pensei: - “Meu Deus do Céu, o que eu fiz da minha vida?” Três grupos se manifestaram: um em defesa de uma diretora que estava ocupando este papel até minha chegada e que havia sido eleita pelo grupo há 11 meses antes. Então não fui louco, a deixei na minha equipe como vice-diretora. Outro grupo era liderado pela secretária, porque, como esta função mexe com a vida funcional das pessoas, naquela época tinha um certo poder, uma força perante o grupo. Um outro grupo veio representado por uma professora, questionando o funcionamento de algumas estruturas ali dentro e querendo saber meu posicionamento. E eu pensei: “Meu Deus, eu estou chegando aqui e já estão querendo colocar uma camisa de força em mim?” Como se eu tivesse que ser o “salvador da pátria”. Eu olhei bem para a professora e

perguntei: “O que eu tenho a ver com isso? E você estava aqui quando isso aconteceu? E o que você fez?” Ela se surpreendeu e saiu, tentei deixar claro que não seria refém de ninguém, que não vestiria essa camisa de força construída historicamente, que diretor é aquele que chega e resolve todos os problemas e não fui pra lá como salvador, mas eu iria pensar junto e construir junto com as pessoas. E o que é que ficou: frente a essa situação de tanta violência e de uma escola dividida e que na verdade o aluno era o grande ausente, só me restava uma coisa: era descobrir dentro de mim se eu já tinha alguma coisa pra eu poder fazer frente a tudo aquilo, e eu pensei num trabalho que fiz como professor numa escola em que trabalhei durante 15 anos, com mais três professores e que estabelecemos uma parceria muito forte com os pais e a proximidade desta comunidade com a escola. Conseguimos formar um grupo contínuo com cerca de 50, 55 que atuavam sempre na escola e nessa relação de irmos na casa das pessoas e com o tempo foi ficando a ideia em mim de que tudo passa pela educação e muitas vezes não entendemos isso, porque quando falamos de educação a gente acha que está falando de escola, mas não! É cidadania, tudo passa pela educação e a escola tem que ser um centro de referência, um centro de liderança na comunidade em que está inserida. Então, este foi meu grande aprendizado, minha ideia, e segui como diretor com essa ideia na minha cabeça. Então, eu pensava: “Tenho que procurar parceiros para assumir essa ideia como suas”. Então, eu imaginei, preciso conversar sobre isso com os alunos, com os pais, com outras lideranças. Isso, desde o primeiro dia, era uma meta pra mim: encontrar parceiros dentro da escola e na comunidade pra seguirmos juntos com essas ideias de que tudo passa pela educação e a escola como centro de liderança!

E, assim, eu comecei a exercer o hábito de correr aos sábados e domingos lá em Heliópolis e nessas corridas eu passava pelas casas das pessoas e via um pai de aluno, um líder comunitário e ia convidando a participarem das reuniões de Conselho de Escola, encontros. “Vocês precisam entender a importância da educação, inclusive para qualificar a luta de vocês, sem ela a luta de vocês não é qualificada”. E assim foi chegando uma porção de gente, e a primeira coisa foi pensar: “poxa, esse cara é diferente, a gente nunca viu um diretor aqui perto da gente passeando aqui na comunidade”. Começou a surgir uma coisa nova, mas ao mesmo tempo começou a surgir uma desconfiança do tipo: “O que esse cara quer aqui junto de nós?” Foi então quando começou a surgir ideias de que isso acontecia porque eu queria me candidatar na política, me eleger a alguma coisa, que este era meu interesse, quando na verdade, eu fazia aquilo por entender que era cidadania, fazia parte do meu trabalho, era uma forma de aproximação. Uma maneira de não ficar apenas no discurso de: “Venham participar”. Deste modo, eu também ia pra rua e mostrava e era uma relação de reciprocidade... Com o tempo, fomos formando um grupo cada vez mais forte, com vários alunos, vários pais, professores e lideranças e a gente cresceu. Em 1999, aconteceu uma coisa horrível, mas por outro lado mostrou que uma outra coisa boa estava pra começar. Foi quando aconteceu o assassinato de uma estudante da EJA da escola, uma adolescente de 15 anos que se chamava Leonarda. Neste momento, eu já estava há quatro anos na gestão da escola e a luta era grande pra trazer as pessoas da comunidade pra dentro da escola... E na minha cabeça eu tive uma ideia de fazer uma caminhada pelas ruas e vielas de Heliópolis pela paz, só que esta ideia era muito difícil. Pra você levar pra frente uma ideia dessa, você precisa ser um articulador, porque pra acontecer é preciso que todo mundo se sinta dono da ideia e o ambiente escolar é muito difícil. O grupo de professores era resistente, então procurei o Orlando que era um líder também no grupo de professores e um aliado do meu trabalho

na luta por essa aproximação com a comunidade. Ele foi comigo ao velório da adolescente e saímos de lá destruídos. Afinal, aquele tiro foi pra mim também, de certa forma foi pra mim, afinal de contas, matar uma aluna na escola onde eu era diretor, pra mim, foi um tiro em mim também! Foi então quando eu chamei o professor e disse, ao sair da sala onde acontecia o velório no Hospital Heliópolis, e disse: “Nós somos omissos, nós temos 1800 alunos e nós sabemos tudo que acontece e muitas vezes pra nos defender ficamos calados” (Leonardo foi morta por um ex-namorado), e então o desafiei: “Orlando, você topa organizar uma caminhada pela Paz nas ruas de Heliópolis?” E ele disse imediatamente: “Eu topo!” Então eu imaginei: já está resolvido parte do problema com os professores. Mas, então, eu falei da importância de termos estratégia para tudo que vamos fazer e não caia na besteira de chamar todo mundo para a reunião porque aqueles que estiverem contra vão tentar acabar com a ideia logo no início. E foi assim que aconteceu. Logo, o Orlando retornou com os dados de quantos já estavam do nosso lado, quantos estavam em cima do muro e quantos estavam contra e, a partir daí, fizemos a reunião com todos, criando uma estratégia onde todos possam falar com espaço para a defesa da ideia pela transformação pela paz. Foi então que eu me foquei em procurar as lideranças e falei ao João Miranda, presidente da UNAS: “Infelizmente, a Leonarda foi assassinada e não tem mais volta, mas podemos nos tornar ‘leões’ e fazer uma caminhada pelas ruas e vielas de Heliópolis”. E ele chamou os outros pra ver se todos ajudariam, e então ele trouxe como devolutiva pra mim: “Oh, Braz, meu amigo e meu irmão, não precisa nem perguntar uma coisa dessa pra nós, porque onde a escola estiver nós estaremos também, porque não tem mais aquela coisa de Campos Salles lá e nós aqui. Onde o Campos Salles estiver, nós estaremos também porque nós somos agora uma coisa só!” Então eu percebi que aquela ideia de que tudo passa pela educação e a escola como um centro de liderança já era real e então nós trabalhamos dois meses e meio e conseguimos unir a EMEF Gonzaguinha, EE Manoela e a EMEF Campos Salles. Foi um processo difícil de visita a cada lugar e garantimos a participação em peso destas três escolas públicas, mas todos os equipamentos da UNAS. Então, estes dois princípios orientavam as nossas ações na comunidade. A 1ª Caminhada aconteceu em 1999 e a escola passou a ficar mais conhecida, sair matérias em jornais de bairro, em algumas revistas e quanto mais a escola aparecia mais eu ficava preocupado, porque dentro da escola as coisas continuavam tal e qual, que era a relação professor-aluno, que era muito difícil, era como mexer num vespeiro, num formigueiro. Só fomos mexer nisso efetivamente quase dez anos depois, em 2004. Minha preocupação maior era essa, como intervir na relação professor e aluno que era meu maior desafio. Certo dia, chegou na minha sala, três professores, uma delas a Mara, e disse pra mim: “Olha, Braz, nossa escola é realmente um modelo no quesito relação escola e comunidade mas na sala de aula as coisas não rolam”... E então eu disse a ela que essa era minha maior preocupação e logo continuei a dizer sobre esta percepção deles e que este problema não poderia ser detectado e colocado no meu colo para que eu resolvesse, já que era algo que afligia toda a escola. Ela então fez referência à escola da Ponte em Portugal... Mas percebíamos muitas diferenças entre tal experiência em Portugal e a nossa realidade, como, por exemplo: Um pouco mais de 100 alunos lá e aqui muito mais de mil. Lá período integral e aqui, pelo menos três períodos. E naquele momento não chegamos a nenhuma conclusão. Mas, logo depois, teríamos uma importante visita na escola de Gilberto Dimenstein e um jornalista do “The Guardian”. Assim, andamos por Heliópolis e na escola e conversamos sobre a situação de muitas pessoas dali de Heliópolis quanto ao uso abusivo

de drogas e a ocupação dos espaços da comunidade pelo tráfico. Falei sobre meu desejo de ver a praça ocupada por brinquedos e aparelhos de educação física e então ele me falou que eu estava com sorte, pois ele sairia dali e teria uma reunião com o Prefeito, na ocasião, Gilberto Kassab. Depois disso, sempre que nos falávamos ele perguntava se eu já havia recebido algum contato, pois semanalmente ele tinha reuniões na PMSP e referia sobre nossa conversa e meus anseios e, de repente, recebi a visita do Secretário de Educação Alexandre Schenneider, me questionando sobre o pedido feito por Dimenstein... Então ele foi até a EMEI ali perto e olhou para o território de Heliópolis e afirmou que seria possível fazer algo muito maior do que o que eu estava pensando. Ele pediu paciência e disse que faria um "meio de campo" entre o estado e prefeitura e assim conquistamos o CEU, com uma configuração inédita e muito importante para a comunidade. Teríamos uma ETEC, a Torre da Cidadania, Biblioteca, 3 (três) CEIs e vários programas de lazer e cultura, além da EMEI, EMEF, as piscinas, etc. Numa determinada 3ª feira à noite, eu estava na escola e recebi um telefonema do Secretário confirmando a aprovação do projeto. Quando eu comecei a divulgar, acharam que eu estava ficando louco, rs. Neste período também, o Gilberto também me perguntou se eu não aceitaria fazer uma pós-graduação em Educação Comunitária e eu teria uma bolsa de estudos. Então me organizei pra isso e fui fazer o curso. Ao final deste, elaborei um projeto de implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte. Então, aquela conversa que eu tive com os professores no primeiro semestre de 2004 começou a tomar corpo no segundo semestre com este projeto. Na verdade, esse projeto foi discutido durante um ano e meio (18 meses) apresentando em reuniões, seminários, Grupos de Mulheres e de Jovens de Heliópolis, para a Diretoria da UNAS, para a Executiva da UNAS. Foram muitas discussões até a aprovação e início de implementação do Projeto que ocorreu somente em setembro de 2005. Fiz meu estágio de observação na EMEF Amorim Lima e convidava cada vez um professor/educador propositalmente pra ir comigo observar e, ao final, fiz meu relatório e pedi que as Coordenadoras Pedagógicas tirassem cópia e entregassem um exemplar a cada professor da escola. Assim, foi uma forma de observar quem viria me procurar. Eu sabia que, a partir daquele momento, eu veria quem era parceiro e quem não estava junto com o projeto. Deste modo, em setembro de 2005 aos princípios "escola como centro de liderança" e "tudo passa pela educação", foram acrescentados mais três princípios: o da "autonomia", "responsabilidade" e "solidariedade". Estes três princípios que entraram foram responsáveis pelo nascimento de um sistema ético. Eu dou uma oficina sobre ética sobre estes princípios. A autonomia em princípios é a nossa capacidade de tomar decisões. Você pode tomar a decisão que você quiser, mas tem o seguinte, você precisa se responsabilizar, assumir as consequências pelas decisões que você toma e, se não puder fazê-la, não pode tomar nenhuma decisão. Além disso tem a solidariedade, que nos lembra que uma decisão tomada por alguém ou por um grupo não pode prejudicar o outro, então reduz a possibilidade de decisão que podemos tomar. Na verdade, podemos tomar bem poucas decisões, mas ao mesmo tempo são uma infinidade de decisões que podemos tomar, parece jogo de palavras, mas não é... Na verdade, muitas decisões ainda não foram tomadas, elas precisam ser criadas, ou seja, construídas segundo a decisão do grupo e a própria realidade. Mas o sistema mata isso...

Pesquisadora: Em relação ao termo "Bairro-Educador", você poderia nos explicar a origem, o que significava e o desenvolvimento dessa prática no

território e em relação às parcerias que foram estabelecidas para a efetivação dessa proposta?

Braz: Então, a gente já sabia de algumas ideias e experiências da sociedade educadora, bairro educador que nasceu na Europa na década de 70. Essa concepção está pautada na ideia de que naquele local as pessoas entenderam que a escola possui um papel muito importante, mas, sobretudo, reconhecem que o processo educacional não é um monopólio da escola. A educação acontece nos diversos segmentos sociais. Deve acontecer em todas as casas, barracos, vielas, ruas, a igreja contribui, a associação de moradores, sindicatos, os comércios. Todo mundo é educador. E o mais bonito é que todo mundo é educador, e este processo é pra sempre, não tem limite, até a hora em que estamos morrendo, estamos aprendendo. Então as ideias de bairro educador, sociedade educadora já existia na minha cabeça, na cabeça da Arlete (esposa, em memória) e com isso também nos ligamos muito ao Projeto de Cidade Escola Aprendiz, da Vila Madalena, ao bairro educador e às coisas que o Gilberto Dimenstein empreendia lá. Na verdade, Cidade Escola aprendiz, e eu comecei a falar sobre isso com o João Miranda e com a UNAS e nessa relação e considerando também o curso que eu fazia na época de educação comunitária, mais presente ainda estavam estas ideias acerca de uma sociedade educadora e, quando chegou 2008, foi um ano muito importante pra nós. Neste ano, haveria um encontro muito grande da UNAS, um Seminário em que o João Miranda me chamou e pediu que fizesse o registro com os cinco princípios e explicasse cada um, e assim o fiz, demonstrando que todos estavam articulados e não se dissociavam. Neste encontro, tínhamos mais de 500 pessoas e cerca de cem delas eram educadores da EMEF Presidente Campos Salles e nesta ocasião foi discutido e votado os princípios que iriam transformar Heliópolis num bairro educador e não somente dentro da escola e eles continuam até hoje neste trabalho. Hoje eu penso que até fora do Brasil tem pessoas que sabem dessa história. [Neste momento, pontuo que isso ocorreu depois de 13 (treze) anos de trabalho na escola e Brás reafirma:] Sim, somente depois de 12 anos de muito trabalho tomamos essa decisão no âmbito coletivo. E esta foi a expressão de que os problemas da comunidade passaram a ser problemas da escola e, também, os problemas das escolas passaram a ser os problemas da comunidade, comprehende? E nós começamos a lutar, enquanto lideranças da escola e da comunidade, não só pela melhoria da qualidade de ensino, mas pela efetivação dos direitos das pessoas, principalmente pelo direito à paz, que é algo que Heliópolis precisa muito. Então, neste momento, nós já não estamos falando de uma educação que está presa entre os muros de uma escola, estamos falando de uma educação da comunidade, uma mistura, e o bairro educador é isso, é aquele local onde as pessoas, desde a mais tenra idade, começa a entender sua realidade e começa a se preocupar com a resolução dos problemas e entender que eles só podem ser solucionados coletivamente. E isso é um desafio, porque nossa sociedade leva tudo para o lado do individual, porque hoje, mesmo que você não queira ser individualista, você acaba tendo que agir dessa maneira para conseguir sobreviver nessa lógica capitalista, neste sistema. Então o bairro educador é aquele que cria condições para as pessoas entenderem que os problemas que temos a resolver, eles passam pelo coletivo e aí a comunidade tem que se organizar em prol da construção e organização de um espaço onde todos se sintam em casa e acolhidos, independentemente de gênero, raça e etc. Então, você veja bem, se escola tivesse agido dessa forma assim sempre em parceria com a comunidade, este período horrível em que o Brasil viveu, não teria acontecido, porque tivemos atitudes racistas e homofóbicas legitimadas,

estava dando ibope ter atitudes agressivas e preconceituosas e isso é um absurdo. Que educação temos tido em nosso país? Que essas questões foram naturalizadas e algumas pessoas declaram racismo e homofobia com orgulho? Então, hoje, eu posso dizer que a ideia mais forte que segura a gente enquanto organização social em Heliópolis, é a de bairro educador, o que sustenta a ação coletiva. E essa ideia foi muito grandiosa e importante lembrar o que foi feito nesta última administração municipal onde tiraram os gestores do CEU que eram escolhidos pelas lideranças do bairro e nomeados pela Secretário da pasta; tiraram a gestão, exoneraram e não dialogaram com ninguém e colocaram uma gestão que não representa a comunidade, tiraram nossa autonomia por conta de acordos políticos e eleitoreiros e até o momento nunca fomos ouvidos, mas acharam que ficariam com todos os movimentos existentes em Heliópolis, mas não, continuamos fortes e ali está só a gestão de um prédio. Temos o Movimento Sol da Paz, o Seminário de Educação de Heliópolis, o bairro educador... Pois este movimento não é o que ocorre no interior do CEU. O movimento de bairro educador está instituído na comunidade. Se não fosse isso, não teria força, por isso este projeto educacional que foi desenvolvido pela escola, pela UNAS e pela comunidade é algo brilhante, é muito importante e não podemos desistir dele. Esta ideia de bairro educador não pode morrer e isso pode ser um diferencial para a educação brasileira, porque o público é essencialmente eleitoreiro e não deveria ser, mas é assim que acontece e deste modo. Eu posso lhe afirmar que não podemos depender de nenhuma administração pública, não podemos nos apoiar nisso, é eleitoreiro e transitório, é a comunidade que te apoia e te sustenta, a força está na comunidade e precisa saber onde quer chegar e pensar sobre o caminho que precisa seguir!

Pesquisadora: Durante sua trajetória como diretor escolar, quais os maiores desafios que você considera ter enfrentado? Poderia nos falar um pouco sobre isso?

Braz: O maior desafio sem dúvida é a relação professor aluno. E acessar o aluno real e concreto é algo que a escola não pensa em atividade com este objetivo. Me lembro que todo início de ano, quando eu estava na direção, um dia do planejamento era dedicado para que andássemos pela comunidade e conhecêssemos a realidade de nossos alunos e após essa atividade fazíamos um roda para que os professores pensassem sobre o que mais tivesse chamado a atenção durante sua observação, o que mais te tocou e foi mais significativo... Numa destas visitas, a comunidade me recordou de uma estudante quando viu sua professora ali ao lado de seu barraco, que estava exatamente sobre um córrego de esgoto. A menina, muito feliz, puxou a professora e levou pra dentro pelo braço. E na escola essa professora disse: "olha, sou professora há 19 anos e nunca imaginei que uma aluna minha vivia nessa situação em que eu presenciei hoje", chorando... A escola em geral e as políticas públicas nacionais desconhecem a realidade dos alunos das escolas, e às vezes até o professor mora na mesma comunidade, mas ele se considera diferente, não percebe que ele também é pobre e que também precisa lutar pela comunidade. Então, eu acho que o que é preciso na verdade é que o professor abra seu coração para os estudantes verdadeiramente.

Pesquisadora: Por muito tempo, a Direção Escolar foi concebida sob uma ótica hierarquizada, burocrática e administrativa. Quando se propõe uma gestão democrática da escola pública básica, pautada na Educação em Direitos Humanos, onde haja a efetiva participação da comunidade educativa, parece ser algo utópico. Você considera que conseguiu transgredir

este paradigma e participar efetivamente das ações pedagógicas, promovendo a efetiva participação de coletivos democráticos e o protagonismo infantil juvenil na escola? Se sim, como isso foi possível?

Braz: Eu pensei em começar essa resposta lembrando de certos problemas que a escola tinha pra resolver, e eu ficava muito preocupado... Então, eu pensava, só na escola somos cem (100) funcionários, estudantes mais de 1000, depois temos geralmente como responsáveis por cada estudante, geralmente conhecemos ao menos 2 adultos na família, que cuidam dele. Ou seja, este número vai multiplicando. São milhares de pessoas envolvidas, porque eu tenho que sofrer sozinho, por conta dos problemas que são de tanta gente. Todo mundo precisa participar, se sentir responsável e ajudar a resolver e eu não tenho que sofrer e dar conta de tudo isso sozinho! E isso me deixava apaziguado... E nós tivemos a sorte de contar com o apoio dos estudantes para a solução dos problemas. O problema é que, muitas vezes, o estudante não é visto como um ser competente, que sabe se organizar pra viver, pra estudar. Eles, muitas vezes, têm mais capacidade que a gente pra resolver alguma coisa. Quando eu tinha que implantar alguma coisa na escola, eu sempre procurava alguns estudantes pra conversar, pedir ajuda e saber o que eles achavam e como poderiam nos ajudar. Além deles, eu sempre conversava com outras lideranças e os professores completavam este coletivo, entende?

No início, quando mudamos as salas de aula, para os salões que se referia a três turmas em cada um destes espaços, os professores se queixaram muito, por conta de indisciplina e eu deixei claro que a maior vítima neste processo é o próprio aluno e que eles precisariam resolver essa situação, já que este era um problema entre eles. Lembrei a eles que os próprios pais, quando são autoritários perdem seus filhos ou são motivos de chacota. Era preciso o respeito, o diálogo e o entendimento.

Em relação ao Grêmio, tínhamos mais de 35 estudantes envolvidos no processo de organização da escola. Lembro-me de um período em que as escolas estavam sofrendo com a pressão do tráfico e havia o toque de recolher, nenhuma escola aqui funcionava à noite e eu chamei todo mundo e disse: “Olha, vocês precisam saber porque estão lutando pela qualidade da educação e porque estão aqui, esta escola não vai fechar, porque eu não sou diretor de escola pra servir ao tráfico, nós queremos transformar essa comunidade e todo mundo precisa de paz”. Logo depois recebi um pequeno grupo gremista que me procuraram e disseram: “Braz, pode ir tranquilo pra sua casa que o nosso projeto não vai morrer, nós não vamos deixar o projeto acabar”... E que diretor ouviu isso? Eu me arrepi a cada vez que falo isso. Entendi que eles já tinham compreendido o que eu queria como projeto educacional... Peguei a perua e voltei pra casa sereno e tranquilo...

Então, a gestão democrática e o diretor democrático não é aquele que exerce o democratismo, que aceita tudo para não se indispor com ninguém. É aquele que sabe ser duro quando tem que ser, é radical em determinados princípios que são inegociáveis, só que sabe que sozinho ele não pode nada, ele tem que estar bem articulado pra exercer o poder; o poder nasce do grupo. Pra início precisamos interagir muito com os estudantes, e é preciso que o gestor enfrente e dê sua cara pra bater, que tenha uma proposta e vá pra praça pra discutir essa proposta e nesta medida você vai conhecendo quem é quem ali no grupo de educadores. Ocorre que, muitas vezes, a direção não tem coragem pra fazer isso. É preciso muita ousadia!

Pesquisadora: Por último, você poderia nos contar sobre os cinco pilares estabelecidos: responsabilidade, solidariedade, autonomia, tudo passa pela educação e escola como centro de liderança?

Braz: Bom, já falei um pouco sobre isso na primeira resposta. Escola como centro de liderança se percebe como um equipamento social, pois estamos falando de um território que percebe que a educação é um todo que ocorre em todos os lugares, entidades, da família ao estado, todos estariam envolvidos. Se esta educação geral estivesse criando raízes em todos os lugares, a sociedade que estaria nascendo nestes territórios seria uma sociedade brilhante, pois a formação dos juízes, encanadores, educadores, políticos teriam passado por esse processo e essa gente teria valores, porque essa educação é ética, é uma educação de valores.

A tarefa dos verdadeiros educadores é trabalhar para libertar o educador que se encontra dentro de cada pessoa, inclusive dentro de cada criança e cada adolescente, dos estudantes. Essa ideia de escola como centro de liderança é o que deu mais certo em Heliópolis, porque a gente conseguiu se unir com as lideranças e continuar uma luta histórica, reivindicativa, continuando e qualificando uma luta, não mais só pela qualidade de educação, mas pela efetivação dos direitos da pessoa humana (educação, saúde, alimentação, moradia) são todos os direitos, pois devemos nos preocupar com todos os cidadãos integralmente. E os três princípios – autonomia, responsabilidade e solidariedade – foram responsáveis pelo nascimento de uma ética em Heliópolis e hoje lá milhares de pessoas seguem essa ética. Autonomia se refere a nossa capacidade de tomar decisão, podemos tomar qualquer decisão, mas temos que nos responsabilizar pelas decisões tomadas e assumir todas as consequências dessa decisão; portanto, não é toda decisão que você pode tomar e tem mais um problema, a decisão tomada não pode prejudicar o outro e tem mais uma coisa muito importante, Erika, não tem jeito de falar destes princípios separadamente. Estes três princípios são indissociáveis, você não pode falar de um e esquecer o outro, eles precisam andar juntos o tempo todo. E um grupo, às vezes, vive a autonomia equivocadamente. Então, esses princípios não são fechados, isso não existe. Muitas vezes, utilizamos o princípio da solidariedade equivocadamente entre os alunos, mas logo repensamos a metodologia e conseguimos superar o engano, entre as ações do indivíduo e do coletivo. Esses princípios só fazem sentido se você vivê-los cotidianamente, e, assim, nossas ações passam o tempo todo a ser repensadas, quando estamos vivendo isso na prática, e aí voltamos à ideia de que tudo passa pela educação e de bairro educador, onde todos somos educadores.

De acordo com Wolfgang Leo Maar (2002, p. 11),

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam agora “globalmente” conforme a moda em voga – com o passaporte para um mundo moderno conforme os ideais de humanização, essas considerações de Theodor W. Adorno, podem soar como um melancólico desânimo. Na verdade, significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perde e, assim, que se repita.

Sob este prisma, retomar a trajetória do colega Braz é isso: ter a consciência, responsabilidade e discernimento da importância de constante crítica, avaliação, replanejamento sobre o próprio trabalho e, sobretudo, estar disponível e atento ao diálogo com o coletivo acerca do contexto vivido, para que possamos estar em condições de reconhecer a realidade em que estamos inseridos, nunca esquecendo os objetivos que nos norteiam e,

assim, mantendo-nos firmes nas perspectivas estabelecidas e em nosso mote de trabalho. Compreender o passado e transformar para o futuro é lutar contra tantas violações de direitos já vividas e que trouxeram inúmeras consequências ao desenvolvimento social de outras gerações. Neste sentido, educadores(as) e especialmente gestores(as) podem contribuir substancialmente neste processo.

2.4 INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS DA COMUNIDADE NESTE TERRITÓRIO: SUJEITOS DE DIREITOS?

Como vimos, especificamente este território em estudo, a região de Heliópolis, viveu durante todo o seu processo de constituição, diversos enfrentamentos e muita precariedade no que se refere aos direitos básicos para o(a) cidadão(ã). Neste bojo de violações, podemos afirmar que uma grande população infantil e adolescente também se encontrava relegada de seus direitos básicos, sem cuidado e proteção. Contudo, com o olhar voltado a essa população, se considerarmos uma dimensão global acerca destas questões, podemos afirmar que o escopo de proteção e cuidado advém de um processo bastante recente, não somente neste território...

Nesta seção, temos a finalidade de resgatar o processo histórico em prol dos avanços legais e, neste sentido, pudemos resgatar que a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), foi aprovada somente em 1989, em assembleia geral das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, enfatizava a importância de investir esforços nacionais para a promoção do respeito aos direitos das crianças, além de combater o abuso e exploração das mesmas, com diretrizes de suma importância, pois consagrou em seu conteúdo que toda criança goza de direitos humanos fundamentais.

Foi somente em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garantimos, sob os aspectos legais, a proteção integral às crianças e aos adolescentes do território brasileiro, representando também uma ruptura com os modelos tutelares e repressivos anteriores, considerando este público como sujeitos em desenvolvimento.

Sabemos que, no Brasil e no mundo, a busca pela garantia de direitos é parte da nossa história contemporânea e este enfrentamento é um processo que ainda se constitui cotidianamente, mesmo se considerarmos a maior cidade da América Latina (São Paulo), onde tantas violências são vividas diariamente por um significativo número de crianças e adolescentes, conforme dados de atendimento que obtive estando à frente da coordenação do

NAAPA⁶ no período compreendido entre 2015 e 2019, por exemplo, enquanto eu me encontrava na coordenação deste núcleo na região jurisdicionada pela DRE Ipiranga⁷. Para pensar em direitos em nossa sociedade, há de se considerar as tantas violações vividas e que, a partir delas, buscam-se reparações, por meio de instituições, de organizações e do Estado.

Mas, será que nos dias de hoje, mais de trinta anos após a promulgação do ECA, temos investido na formação integral destes sujeitos em desenvolvimento?

Quando refletimos sobre o percurso vivido no território de Heliópolis, bem como sobre a construção deste bairro educador e o papel do(a) gestor(a) como uma liderança para educação e o foco de proteção das crianças e adolescentes da comunidade, estamos considerando, essencialmente, a formação e constituição destes sujeitos, como sujeitos de direitos e a ação da escola, reconhecendo-se como ponto focal da rede protetiva desta comunidade.

Desde a fundação da UNAS, como pudemos constatar em Mela (2009), uma de suas maiores lutas sempre foi pelo direito à educação, não só em termos de vagas nas escolas, mas pela escola com boa qualidade de ensino e a ideia de que tudo passa pela educação. Os projetos eram traçados com base em três eixos estratégicos definidos pela entidade, em parceria com a Direção da EMEF Presidente Campos Salles, liderada na época e por mais de vinte anos pelo Professor Braz Nogueira, personalidade importante na parceria da escola com a comunidade e a UNAS: influir na geração e implementação de políticas; promover formação e desenvolvimento institucional, tendo como base a pedagogia libertadora, além de autonomia, responsabilidade e solidariedade; e construir novas relações pessoais e sociais.

Desde o início de sua fundação, a entidade teve como foco diversos projetos voltados às mulheres, crianças e adolescentes; entretanto, muitos ainda acabaram sendo alvo de violências e muitas violações de direitos nessa comunidade, onde também se convive com o tráfico de drogas e muitos outros desafios urbanos e sociais.

Uma ação conjunta que se originou após a irreparável perda de uma adolescente, uma estudante da EMEF Presidente Campos Salles que, no caminho de volta pra casa, foi assassinada. Buscamos pelo site da referida escola⁸, o histórico da Caminhada pela Paz e o surgimento do Movimento Sol da Paz em Heliópolis. Em 1999, o território ficou marcado com a morte da adolescente Leonarda, que com apenas 16 anos foi assassinada com um tiro de arma de fogo em seu rosto, enquanto voltava da escola, onde estava matriculada no curso

⁶ Cf. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/>.

⁷ Cf. <https://escolaaberta.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/escolas?diretoriaRegional=IP>.

⁸ Cf.: https://campossalles.wordpress.com/historico-da-caminhada/?fbclid=IwAR0gy1R2Q0CRLZrETXhBIu8PYxTANfaHLDQklGOODuqrX_iZpO25GDrZKMs.

da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Durante o velório da adolescente, indignados com a crueldade, impunidade e a crescente violência expressa no semblante de terror de Leonarda, o diretor, professores, integrantes da UNAS e parte da comunidade, decidiram “gritar” pela paz, percorrendo todas as escolas do bairro, entidades, casas e comércios em atitude de protesto contra a violência. Ao longo dos anos, a caminhada pela paz se mantém como uma expressão de cidadania, num ato onde educadores, pais, estudantes e a comunidade possam sonhar com uma sociedade não violenta, indignar-se com as injustiças sociais, reivindicar, buscar consensos e negociar conflitos, gritar pela vida em abundância. Surgiu, então, o “Movimento SOL DA PAZ”, que tem como símbolo o girassol e, como objetivos, a interlocução com a comunidade, especialmente por meio das escolas, fortalecendo-as, dialogando com lideranças e buscando superação de problemas da comunidade e reconhecendo, sobretudo, que a violência é um problema social, causado principalmente em decorrência das desigualdades sociais existentes. Nossa unidade educacional participou da Caminhada pela Paz, de volta às ruas desde 2022 e das diversas ações pela Caminhada da Paz durante a pandemia do Covid-19 de maneira remota. Neste processo, a direção da escola integrou a Coordenação do “Movimento Sol da Paz”, objetivando compor as discussões e reflexões que precedem a caminhada, assim como as ações pedagógicas que envolvem educadores, estudantes e familiares durante o processo de preparação, em consonância com o manifesto, para a utilização na caminhada propriamente dita, e o evento que envolve a comunidade significativamente durante os meses de junho, há 25 anos. Em 2023, teremos a 25ª Caminhada pela Paz de Heliópolis.

Hoje acolhemos uma população de 960 estudantes na unidade, considerando cerca de 500 adolescentes e 460 crianças atendidas em dois períodos de funcionamento: manhã e tarde. Partimos da ideia de que a escola que desenvolve um trabalho de Educação em Direitos Humanos reconhece sua posição central e foco desta Rede Protetiva da Infância e Adolescência no território, pois é neste equipamento onde podemos encontrar as crianças diariamente ou é dele que se origina a busca ativa mediante o absenteísmo das mesmas.

Sabemos que grande parte das crianças atendidas pela nossa escola, não possui um atendimento no contraturno em CCAs, por exemplo, e muitas delas dependem de programas sociais e ações das entidades do território para garantir sua segurança alimentar. Os (as) adolescentes, também, ficam bastante vulneráveis fora da escola, pois não possuem nenhum programa de cultura, lazer, esporte, ou como aprendizes no nosso território, que possam acolhê-los e ampliar potenciais perspectivas aos mesmos.

Já tivemos, diversas vezes, a triste notícia de que estudantes foram abordados por policiais e sofreram violência física, sem ter participado de nenhum ato infracional. Por outro lado, também, já nos sentimos fracassados outras vezes, por sabermos que adolescentes da escola se envolveram em situações ilegais nos finais de semana ou à noite e entraram em conflito com a lei, sendo privados da liberdade. Estes são exemplos claros de que a rede de proteção tem apresentado falhas importantes na trajetória de cuidado e proteção de nossos meninos e meninas da comunidade.

Sabemos que diversas políticas públicas estão vigentes, para apoiar a efetivação do SGDCA; contudo, na prática, as ações não se efetivam espontaneamente e muitas vezes sequer com as solicitações oriundas da escola, como temos feito algumas vezes.

Neste sentido, pudemos constatar, em pesquisas documentais provenientes de registros da unidade educacional, que mais de 20 casos complexos foram encaminhados para a rede, solicitando ajuda para o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde (UBS) e Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij). Destes, a escola obteve devolutivas apenas da Saúde e consideramos que estes casos específicos se referiam a encaminhamentos feitos juntamente com as respectivas famílias e, muitas vezes, em ações conjuntas em que nos dirigimos pessoalmente até o equipamento. Nas situações em que demandassem sigilo e busca ativa, não obtivemos êxito em relação à parceria e acompanhamentos solicitados aos equipamentos da rede.

Assim, ações organizadas pelo bairro educador têm acontecido com o objetivo de qualificar as ações de cuidado em proteção às crianças e adolescentes de nossa comunidade, em parceria com a UFABC, representantes de equipamentos da educação, saúde, assistência social, Conselho Tutelar, para discutir estratégias, demandas e fluxos, realizando o mapeamento atualizado e pensando em instrumentais efetivos para os desdobramentos dos encaminhamentos necessários no território.

Com o objetivo de desenvolvemos uma Educação em Direitos Humanos em nossa escola, pudemos elencar, durante o período de 2022, por exemplo, diversos atendimentos que foram realizados a partir de observações, acolhimento e escuta ativa aos estudantes da escola, encaminhamentos dos(as) professores(as), diálogo e orientação às famílias, por exemplo.

Atualmente, contamos com o Plano Municipal pela Primeira Infância na Cidade de São Paulo (PMPI/SP, 2018-2030), que se trata de um plano da cidade, e não de um plano de governo, como afirma o próprio documento, para que não seja este relacionado a uma gestão específica. Os objetivos estratégicos do plano de ação da atual gestão já estão definidos no Decreto nº 58.294, de 11 junho de 2018 (SME/ PMSP), respaldando-se no artigo 227 da

Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde está definido o princípio da corresponsabilidade da sociedade, das famílias e do poder público pelo desenvolvimento, cuidado e proteção das crianças. Seguindo tal princípio, os eixos estratégicos do PMPI/São Paulo só serão alcançados por meio de um esforço conjugado, que inclui a participação do Estado, da sociedade, das famílias, das organizações da sociedade civil e do setor privado. Portanto, as metas e estratégias estipuladas não se dirigem apenas ao poder público, mas também aos demais responsáveis pela promoção e proteção dos direitos da criança. Para isso, o PMPI/São Paulo prevê estratégias específicas que visam ampliar e fortalecer o envolvimento desses diferentes atores na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento integral na primeira infância. É a articulação dos trabalhos de cada um que fará a diferença na vida das crianças. Neste sentido, verificamos que essas ações atuam em consonância com os cuidados para a infância e adolescência, no sentido de estabelecer parcerias em um trabalho articulado para a garantia de direitos das crianças e adolescentes na cidade. Analisando o documento, pudemos observar que este procura se alinhar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como o Currículo da Cidade, construído e estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes das escolas paulistanas.

Para apoiar essas ações de enfrentamento contra violações de direitos das crianças e adolescentes no processo de escolarização, temos a implementação dos NAAPAs desde janeiro de 2015, núcleos oriundos da Secretaria Municipal de Educação para atuação de psicopedagogos e psicólogos institucionais nas unidades educacionais da rede municipal. Na prática, desde a pandemia de Covid-19, apesar de terem sido ampliados os núcleos pertencentes a cada DRE, não houve devolutiva quanto aos relatórios enviados pela escola, solicitando acompanhamento de casos mais emblemáticos nos dois últimos anos letivos.

Em 2023, a sistematização de encontros do Grupo de Trabalho de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes foi organizada, de modo que, nos meses de fevereiro, março e abril, ocorreram no espaço físico da EMEF, acolhendo os parceiros de outros equipamentos, tais como: UNAS, CCAs, CREAS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do ABC (UFABC), “De olho na Quebrada”, EMEF Luiz Gonzaga Junior, EMEF Presidente Campos Salles, etc. Diversas ações importantes foram trilhadas neste percurso, como, por exemplo: os esforços pelo mapeamento da rede protetiva do território, que vem sendo construído, diálogo com as representantes da Secretaria Municipal de Saúde, para entendermos algumas políticas públicas em vigor e anunciar as demandas observadas pelo grupo de profissionais de saúde,

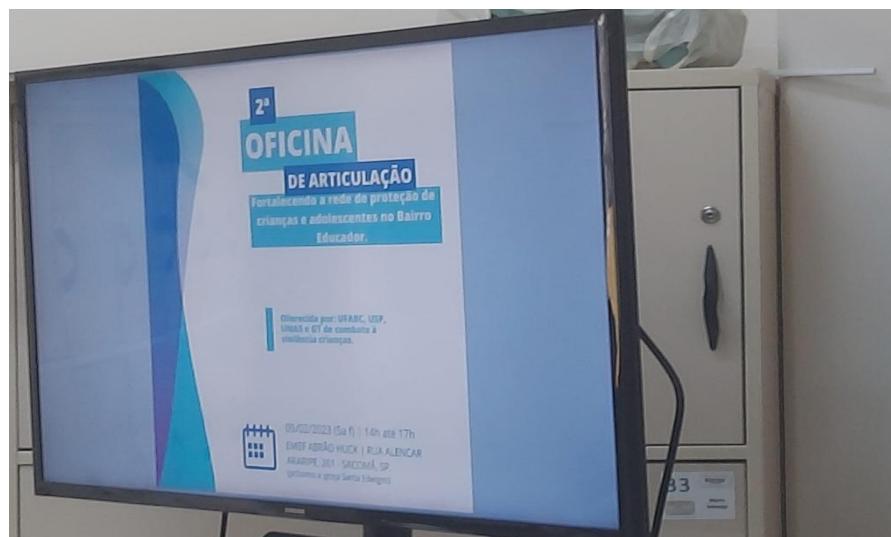
assistência social, direitos humanos e educadores da infância em nosso território. Articular ações de prevenção e enfrentamento, a fim de estabelecer fluxos e ações interativas no bairro, envolvendo os equipamentos e a constituição de grupos de apoio para atendimento psicológico oferecido pela PUC-SP, com vistas a atender crianças e adolescentes com questões urgentes e que não tenham conseguido atendimento nos equipamentos de saúde até então, como UBS, Casa do Adolescente ou CAPSij, para apoiar com atendimento psicológico aos mesmos nos espaços físicos da escola em seu contraturno escolar.

Figura 6 – Integrantes do GT na sala de Professores da EMEF



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Apresentação para discussão da Oficina do GT



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Presenciar ou propor o trabalho em rede em prol da formação e cuidado integral, como temos visto nesta experiência, é repleto de aprendizagens constantemente. Há muitos desafios também: são divergências, ritmos e formas distintas de atuar... Convoca-nos a práticas permanentes de espera, considerando agendas, diversidade de olhares e concepções, reflexão, ação, avaliação, planejamento, readequações, adaptações e até ineditismos ou transgressões, em busca do acolhimento e da adesão do público-alvo nos serviços disponíveis, a partir de situações que acontecem muitas vezes emergencialmente. São momentos, histórias e vivências entre os parceiros que reservam experiências e especificidades frente aos seus oferecimentos e serviços e/ou atendimentos que estão intrinsecamente interligados por meio do objetivo comum e do mote de trabalho em prol da garantia de direitos, ou desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, cidadãos residentes em nosso território, na promoção de direitos ou no enfrentamento às violações, construindo gradativamente uma história menos desigual e mais humana para todos(as) e para cada um(a). Buscar a promoção de uma educação contra a barbárie se constitui num desafio complexo diariamente, considerando toda a comunidade e o território, em seu contexto, cultura e cotidiano, tendo em vista o passado vivido, o presente que se observa e o futuro que temos como expectativa.

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. (MAAR, 2022, p. 27).

Para pensarmos sobre essas questões e tantas outras que perpassam o cotidiano da escola no âmbito das violações às infâncias e adolescências e as prementes medidas a serem tomadas em meio às emergências, necessidades e demandas do nosso dia a dia na escola, pretendemos, a partir de agora, nesta seção, apresentar alguns estudos de casos que foram coletados e vivenciados pela pesquisadora, estando na gestão da Unidade Educacional, não seguindo exatamente uma cronologia linear na descrição destes relatos que se configuram em narrativas autobiográficas, com a intenção de explicitar um recorte acerca dos desafios e possibilidades no cotidiano da gestão escolar, que busca ter em seu escopo de trabalho a práxis baseada na Educação em Direitos Humanos, aproximando cada vez mais um diálogo entre teoria e prática acerca do contexto, cultura e cotidiano na educação básica, pública, periférica, e que sonha em ser libertadora, baseada nas relações de dialogicidade, inclusão e equidade para a emancipação e contra a barbárie que ainda se faz presente em nossa sociedade e infelizmente de forma muito evidente nos últimos anos, inclusive. A escola, por sua vez, pode ser um lugar de formação, cidadania e emancipação, se engajada no processo de

construção para uma sociedade mais crítica perante as desigualdades, mais justa, inclusiva e humana...

Os casos foram identificados por letras, apenas para facilitar a retomada sempre que necessário.

2.4.1 Caso A

Acreditamos que a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor em meio à diversidade existente. Nesta unidade educacional, atendemos um grande número de estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiências, TEA ou altas habilidades/superdotação); entretanto, muitas vezes, quando se trata de algum transtorno aparente, as famílias buscam estratégias entre o núcleo familiar e resistem em buscar ajuda profissional, até porque os maiores desafios ocorrem em espaços coletivos de interação, como na escola, onde algumas especificidades se tornam mais evidentes e as dificuldade em atender as particularidades se revelam com efeitos mais significativos. Os 1ºs anos, do ano letivo de 2022, traziam, ainda, algumas particularidades, pois grande parte das crianças matriculadas não frequentaram a educação infantil, percurso do processo de escolarização de grande importância para o desenvolvimento das crianças, considerando diferentes aspectos. Nesta medida, com o passar dos dias, tornava-se evidente que algumas crianças requeriam atendimento da saúde para avaliação e acompanhamento. Ao todo, avaliou-se que mais de 10 crianças, dentre as integrantes dos 1ºs anos, apresentavam especificidades relevantes que sugeriam a necessidade de avaliações e acompanhamento de profissionais da saúde para qualificar o atendimento global à criança. Podemos afirmar que propor um ambiente de aprendizagem e alfabetizador trouxe-nos diversos desafios e tomaremos como referência para refletir acerca da necessidade de considerarmos a urgência na oferta de escolas verdadeiramente inclusivas, onde sejam oportunizados os recursos de acessibilidade no âmbito estrutural e atitudinal, por parte dos gestores educacionais e que todas as escolas se sintam corresponsáveis por estas práticas e reconheçam na diversidade o ponto de partida para as melhores aprendizagens. Os direitos das pessoas com deficiência e o reconhecimento respeitoso da neurodiversidade ainda se apresentam como um grande desafio no âmbito das minorias a serem consideradas e, por isso, retrataremos brevemente a seguir, uma experiência vivida no cotidiano da EMEF, com este foco...

Inicialmente, percebeu-se que A era uma criança muito esperta e inteligente e, observando seu comportamento individual, notou-se que o mesmo não demonstrava tolerância

para permanecer no pátio da escola interagindo com outras crianças, no início do período. Quando adentrava a escola, já que exposto a esta situação, logo em seguida começava a gritar, pondo as mãos nos ouvidos e passava a lançar as cadeiras do refeitório sem qualquer noção de risco para si e para os outros.

A Direção explicou à equipe de apoio que, para algumas crianças, este processo de interação coletiva, a poluição sonora e o excesso de estímulos podiam causar certa desestrutura emocional, por isso, propusemos que o estudante ficasse nos espaços administrativos no momento da entrada, até que subissem para as salas de aulas. Mas essa estratégia logo não foi mais suficiente para garantir o acolhimento necessário ao A. Ele vivenciava diversos episódios de total descontrole e sofrimento emocional, em momentos que envolviam educadores e outras crianças com situações rotineiras, e agia com agressividade diante de seu desconforto, colocando a si e os outros em risco. Nestes momentos, buscávamos preservar a todos, resgatando-o e trazendo para os nossos cuidados, contudo, sempre foi extremamente desafiador, pois A necessitava ser contido já que se debatia, lançava objetos, mordia, chutava e chorava muito nesses momentos.

Direção e Coordenação se mantinham em diálogo permanente com a família (a genitora, neste caso), buscando contato com o CAPSij III-Heliópolis, que o atendia anteriormente e emitiu uma declaração com hipótese diagnóstica de autismo, e logo encerraram seu acompanhamento, dando alta e alegando que “haviam outras crianças piores que ele na fila de espera para o atendimento, que precisavam mais que meu filho” [depóimento da genitora]. Na incessante busca de qualificar o atendimento a A, participamos da “Reunião de Rede” tendo antecipado o interesse de discutir este caso tão emblemático, e, quando perguntada, a representante do CAPSij reafirmou que A teve alta do acompanhamento e que havia inicialmente uma hipótese diagnóstica de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), mas que não fora concluído; que eles entendiam que A apresentava uma hiperatividade e que precisava gastar sua energia em situações de crises, que seria importante que deixássemos ele correr, explorar o espaço escolar livremente nestes momentos, onde não pudesse se machucar ou colocar em risco outras crianças.

Infelizmente, essas crises disruptivas foram se tornando cada vez mais rotineiras no cotidiano da escola e foi preciso que filmássemos uma situação, com a autorização da genitora para que ela solicitasse a retomada do acompanhamento do filho, comprovando o descontrole e sofrimento emocional da criança em condições que certamente poderiam oferecer riscos em qualquer ambiente. Conversamos com a responsável, a fim de orientá-la sobre os direitos do filho e que, caso A não fosse acolhido no serviço de saúde, faríamos um relatório para a Vara

da Infância, pois considerávamos grande violação de direito a ele e à família liberá-lo do atendimento como se não fosse se beneficiar deste serviço, uma vez que, mediante as especificidades apresentadas, era de extrema necessidade que pudesse ter uma equipe multidisciplinar acompanhando e orientando sua família, inclusive.

A genitora compartilhou com a Direção que essas crises disruptivas têm se tornado cada vez mais frequentes no núcleo familiar e em programas sociais, culturais e de lazer, ao ponto que ela precisou sair do emprego, pois ninguém conseguia cuidar de A, exceto ela mesma. Primeiramente, A saiu do CCA, um serviço almejado para que os responsáveis possam trabalhar e manter os filhos em atividades no contraturno escolar; depois, a cuidadora que a mãe contratara para ficar com ele se recusou devido às dificuldades que enfrentava, e o pai também não conseguia lidar com a situação quando A se desestruturava. Segundo a genitora, o CAPSij orientou que ele fosse contido nesses momentos e que o adulto cuidador segurasse as mãos dele e tentasse acalmá-lo. Ela relatou que vinha se apoiando com o peso do próprio corpo sobre ele até que ele se acalmasse. Explicitamos que tal situação era altamente desafiadora e vinha de encontro ao que esperávamos oportunizar e observar de uma criança no seu ingresso à vida escolar, trazendo-nos muitos conflitos internos, como no caso de A, o que nos provocava a buscar parcerias para a qualificação de seu atendimento, mantendo permanentes diálogos com a família e o CAPSij.

A escola recebeu uma estagiária para auxiliar nos aspectos pedagógicos de A. Entretanto, diante da conduta dele em situações de crise, a estudante de Pedagogia disse que não poderia prosseguir com o estágio, pois estava emocionalmente abalada. Em uma das conversas com a mãe para entender melhor sobre o atendimento médico de A, soubemos que o mesmo não passava com o psiquiatra, pois não estava sendo oferecido este serviço para ele no CAPSij e que indicaram um agendamento para uma consulta dois meses após o solicitado na zona norte da cidade, ou seja, no outro extremo geograficamente falando, acreditando na reavaliação da medicação sugerida e que fosse ser mais efetiva para A, de modo que pudesse reconhecer suas necessidades atualmente. A genitora referiu que já fora aventado anteriormente, também, a hipótese de transtorno de humor, por uma médica que atendeu em consulta.

De todo o modo, temos a certeza de que A é um cidadão e possui direitos, direito em ser respeitado na sua especificidade, mas essencialmente de ser acompanhado para que haja melhora em sua qualidade de vida e de seus familiares. Reconhecemos em A um grande potencial para as aprendizagens, entretanto, considerando seus diversos aspectos, vislumbramos um trabalho em parceria com outros profissionais desta rede de proteção da

infância, de modo que ele possa brincar, interagir, aprender e explorar espaços e experiências na escola e em casa com alegria e curiosidade, sentindo-se motivado neste processo.

2.4.2 Caso B

Este caso, juntamente com tantos outros conhecidos em nosso cotidiano, nos convoca a liderar ou minimamente estabelecer parcerias para viabilizar práticas afirmativas para as mulheres na escola e ações de enfrentamento contra a violência doméstica de crianças e adolescentes numa ação permanente de proteção e cuidado da Rede de Proteção Social, sendo a escola o ponto focal desta teia.

Inicialmente, B é um adolescente do 8º ano que se sente à vontade para se oferecer em ajudar a Direção, permanecendo na escola no contraturno de suas aulas. Buscamos estabelecer um diálogo efetivo e permanente com os representantes de sala e uma das demandas do início do ano era a formação de chapas para a constituição do Grêmio, um coletivo infanto-juvenil de liderança, protagonismo e exercício da democracia na escola.

B é um estudante gremista e percebemos que as discussões que emergiam na escola o desafiavam, acarretando conflitos internos e familiares mediante situações de injustiça, violências ou desrespeito que vivenciava. B dizia que não gostava de voltar pra casa, que era muito difícil quando acabava o período de aulas e que sabia que aconteceria algo muito ruim com ele, caso continuasse a pensar sobre “algumas coisas”... [relato do estudante]. Paulatinamente, a direção da escola buscava se aproximar mais de B e suas vivências pessoais, a fim de compreender se o mesmo sofria algum tipo de abuso ou violência. B se apresentava como um adolescente tímido, responsável e maduro, na maioria das vezes, mas, ao mesmo tempo, retraído e aparentemente triste, com pouca motivação para contar sobre si mesmo. Dia a dia, fomos nos aproximando mais, após a autorização de sua responsável sobre a participação do mesmo no Projeto de Monitoria no contraturno escolar.

B nos contou que presenciava algumas brigas de sua mãe com o padrasto em casa e se deu conta de que não poderia mais ficar na residência à tarde porque se desequilibrou após sua mãe ter sido agredida e ele esmurrhou a porta com vontade de que o objeto fosse o seu padrasto. Disse que sentia muita vontade de matá-lo. Isso acabou trazendo mais brigas entre o casal, pois o padrasto não aceitava sua rebeldia ou insatisfação com tais condutas no relacionamento vívido entre a mãe e o companheiro. Este desabafo necessitou de semanas de convívio, vínculo e confiança. Ao ser questionado se ele e seus irmãos, filhos do casal, sofriam agressões também por parte de seu padrasto, ele disse que não, exceto por ficarem de

castigo por conta dele... Explicitamos que sua mãe poderia buscar ajuda e que nós também poderíamos orientá-la. B disse-nos que a mãe explicou a ele que não iria mais brigar com o companheiro para evitar problemas para ele e seus irmãos. Ao tentarmos entender o castigo referido por B, entendemos que o padrasto, quando em conflito com a companheira, não lhe dava o dinheiro necessário para a compra de insumos para alimentação e higiene ou simplesmente não trazia estes itens essenciais para casa como forma de puni-la, afetando profundamente seus filhos, o enteado e a companheira, de maneira autoritária e cruel, acarretando em danos no cotidiano da família, fossem eles de ordem física como também emocional, certamente. B compartilhava conosco suas reflexões acerca do futuro e tinha expectativas sobre o dia em que poderia arrumar um emprego que garantisse seu sustento e almejava constituir uma família em que pudesse conviver em harmonia, sendo o pai amoroso que ele não possuía...

Tentamos contato com a genitora de B e conversamos com a mesma, objetivando orientá-la, tendo em vista os relatos já proferidos por B, mas, infelizmente, percebemos que ela mantinha uma dependência emocional e financeira muito forte e que se manteria na relação, mesmo que abusiva, o que não foi confirmado por ela, identificando como pontuais alguns conflitos que ela nomeou como “normais de família”, reiterando sua responsabilidade em prol de uma boa criação para seus filhos, mesmo com as muitas dificuldades que enfrentavam na comunidade.

Nessas situações, sentimos muita dificuldade, pois imaginamos o sofrimento emocional e as precariedades vividas de maneira punitiva, pelos aspectos que já foram citados acima. Temos, como mote de nosso trabalho: a escuta, o acolhimento, a formação cidadã, uma educação verdadeiramente emancipatória, e sabemos que romper alguns ciclos de violência não é fácil, mas cremos no papel transformador da escola. B passou na ETEC para o ano letivo de 2023 e vislumbramos um futuro bom para este companheiro querido, a quem esperamos ter auxiliado e que certamente nos deixou diversas lições importantes e muito apoio como monitor nas tardes na EMEF...

2.4.3 Caso C

Este breve relato sobre o histórico de uma estudante da EMEF nos faz refletir sobre diversas violações decorrentes de uma sociedade desigual, machista e sexista. C é uma garota de 12 anos que está regularmente matriculada no 6º ano da EMEF e foi transferida de uma escola da região do Nordeste (Bahia), onde morou até os 11 anos de idade com os avós,

aqueles que assumiram o papel de responsáveis pela criança, desde que a mãe deixara pra trás a vida difícil na região onde nasceu e cresceu, mas onde não encontrava oportunidades de estudo e trabalho que possibilassem sua independência e sustento de sua filha, que nasceu durante a sua adolescência (15 anos).

Depois de ter atingido a maioridade, a genitora de C migrou para São Paulo com o intuito de arrumar um emprego e melhores condições de vida. Aqui se encontrava empregada como doméstica e tinha constituído uma família com um companheiro e tiveram um filho, na ocasião com 6 anos. Os avós de C, por sua vez, reconhecendo as condições estabelecidas pela filha atualmente, trouxeram a adolescente para morar com a mãe, o padastro e o irmão em São Paulo, na região de Heliópolis. Assim, logo após a sua chegada, estava enturmada com os colegas da escola e chamava muito a atenção pela sua beleza. Infelizmente, na comunidade, as adolescentes buscam relacionamentos afetivos muito precocemente e tais relações parecem garantir um status para a adolescente com outras meninas, causando inclusive rivalidades e posição de liderança entre as mesmas.

Alguns dias depois, soubemos que C estava sendo alvo de palavras de baixo calão e termos pejorativos por parte principalmente dos meninos da escola, que souberam da situação vivenciada por C e seus colegas em sua casa. A Direção solicitou a presença da garota para uma escuta acolhedora e, diante da gravidade dos fatos narrados pela mesma, pedimos a presença da responsável na escola para que pudéssemos compreender melhor a situação e pensarmos em encaminhamentos possíveis para oportunizar acompanhamento à adolescente em questão e à família, se necessário. Queríamos, com isso, nos aprofundar sobre tal situação, a fim de minimizar os danos emocionais que estavam sendo causados e impedir agressões verbais na unidade educacional, tendo em vista nossa proposta de cultura de paz na escola, pautando-nos em uma Educação em Direitos Humanos. Ocorreu que C nos contou que seu namorado e mais um casal de amigos participaram de um encontro na semana anterior, aproveitando-se da ausência dos adultos responsáveis por C, todos adolescentes entre 12 e 14 anos, os quais mantiveram relações sexuais, sendo que C ficava trancada em casa e todos escalaram o portão e entraram pela janela da casa, segundo o relato posterior da genitora que fora avisada, pelos vizinhos, de que haviam entrado em sua casa pela janela. A genitora se dirigiu até lá e se deparou com tal situação, repetindo na verdade a falta de informação e oportunidade que ela mesma viveu na adolescência...

São ciclos de violências que acometem histórias de vidas marcadas pela vulnerabilidade socioeconômica de territórios periféricos e que pouco investem no futuro de seus cidadãos.

A genitora, sentindo o peso desta responsabilidade, fez um Boletim de Ocorrência na Delegacia e C passou por exame de corpo de delito, o que lhe acarretou danos emocionais e físicos. A genitora proibiu o garoto de retornar a sua casa ou daria continuidade ao caso na polícia, segundo ela. Depois de diversos exames e interrogatórios, em ambientes policiais e de saúde, C estava com os braços inchados e com hematomas, pois tinha sido implantado contraceptivo subcutâneo a pedido da própria genitora. Até o final daquela semana e por conta do B.O., o “namorado” se afastou de C e começou a disseminar xingamentos sobre ela e que, numa estrutura machista como temos em nossa sociedade, rapidamente se multiplicaram os boatos e apelidos pejorativos atribuídos àquela garota. Logo, C começou a apresentar comportamentos depressivos e, ao mesmo tempo, envolvimento com diversos conflitos na escola. Em contato com a família, a Direção soube que C estava sendo medicada com antidepressivos. Nós a chamávamos para um diálogo constantemente e a adolescente apresentava diversas crises de choro. Explicamos para a família o quanto se fazia importante o atendimento psicológico para C, mas este profissional era bastante escasso no território e ela aguardava na fila de espera para o acompanhamento.

Após cerca de um mês, percebeu-se que C estava namorando com um outro garoto da escola do 8º ano, e sua responsável dizia estar autorizando, pois já haviam conversado e o adolescente “estava ajudando sua filha” [relato da genitora]. Entretanto, a situação não foi se tranquilizando, C se envolvia cada vez mais em conflitos e começou a praticar automutilação e foi encontrada pela mãe com o pulso cortado no banheiro da casa. Tentávamos contato permanente, mas a genitora não poderia ficar faltando no trabalho. Conseguimos atendimento para a mesma no CAPSij, e ela passou a ser atendida e acompanhada pelo grupo terapêutico deste equipamento.

Na escola, C desabafava que sentia que a mãe não gostava dela. Percebia-se um desequilíbrio emocional da adolescente e muita carência emocional. Buscamos contato com a equipe de saúde e oportunizamos a permanência da adolescente em período integral na escola, como monitora, a fim de minimizar seu tempo sozinha em casa, propondo apoio para a mesma. Com o passar dos dias, sua situação emocional e familiar foi agravada, pois, com a negativa da genitora diante de situações cotidianas, tentando colocar limites na adolescente, a qual, não conseguindo lidar com o sentimento de frustração, chegou a se jogar na rua, demonstrando querer acabar com a própria vida, num final de semana.

Para a gestão da escola, a genitora afirmava sentir muita dificuldade com essa situação, pois estava tendo problemas com seu casamento, chamava a adolescente de

dissimulada, mencionava a falta de vínculo com a mesma e afirmava que não iria perder o emprego dela para ficar “bajulando” a filha [fala da genitora].

Finalmente, C foi encaminhada pela genitora de volta para o nordeste, a fim de se distanciar literalmente do problema vivido naquele momento. A documentação da estudante C foi solicitada por transferência de estado. Entretanto, logo depois de um tempo, cerca de dois meses, soubemos que a genitora estava solicitando vaga para a adolescente novamente no território, em escola de ensino fundamental. A mesma não foi alocada em nossa unidade pelo sistema de vagas... Mais uma vez, a triste realidade nos acompanha inconsistentemente, revelando a precariedade do atendimento integral às crianças e adolescentes e suas famílias, que acabam sendo vítimas de suas próprias dinâmicas de sustento, em que o cuidado, o afeto e a proteção acabam sendo atropelados pela ausência e, assim, ciclos de violências se repetem, segregando gerações a sobreviverem diante de um sistema que discrimina, distancia, rotula e adoece, invertendo-se os valores das pessoas.

2.4.4 Caso X

X, um garoto de 11 anos, regularmente matriculado na EMEF e integrava uma das turmas do 5º ano no período da tarde, em 2021. Sua professora era experiente e vinha observando há algum tempo as questões apresentadas pelo estudante, sentindo-se, com isso, bastante desafiada com as questões vivenciadas no cotidiano juntamente com a turma, que emergiam das especificidades advindas desta criança. Assim, a educadora trouxe-nos alguns aspectos relevantes, descrevendo tais situações à equipe gestora, a fim de participá-la, objetivando auxílio e parceria para o atendimento desta família, em busca de estratégias para as ações coletivas da escola em relação às questões apresentadas.

X vinha demonstrando diversos conflitos internos e que estavam afetando suas interações no cotidiano escolar. Tratava-se, inicialmente, de questões relacionadas à sua identidade de gênero. X agia de maneira bastante insistente, com o intuito de se relacionar afetivamente com os meninos e, não havendo reciprocidade, acabava se desentendendo inclusive com as meninas, pois utilizava-se de palavras agressivas e considerava que vinha sendo vítima de atitudes homofóbicas, por parte dos colegas, e sendo discriminado por eles em decorrência disso.

A responsável já havia sido chamada, mas não compareceu inicialmente. X demonstrava falta de controle sobre sua libido e não vinha interagindo com os colegas de maneira positiva, no ambiente escolar, já que apresentava atitudes invasivas, causando

situações de violências entre os colegas. No atendimento com a família, a genitora relatou trabalhar para o sustento da família, que ela sofria de depressão e dormia sob efeitos de medicações e não conseguia acompanhar totalmente o cotidiano de seu filho mais novo, X. Relatou, também, ter conhecimento que, por vezes, residindo na comunidade, X saiu de casa, quando ela já repousava, para ir ao “Fluxo” durante a noite (nome dado ao baile com músicas e dança que tem início à noite e só termina na manhã seguinte, onde há consumos de drogas lícitas e ilícitas, segundo a descrição dos jovens que moram no território e que já frequentaram tais festas) e que não o autorizou, mas que não tinha autoridade sobre ele, já que precisava dormir e tomava medicamentos fortes pra isso, até para conseguir trabalhar e garantir a manutenção das despesas da casa.

Explicamos as situações observadas na escola e seus agravamentos, uma vez que as famílias das outras crianças estavam se manifestando contra estas atitudes advindas de X. A genitora demonstrou pouca surpresa sobre o que descrevíamos e, ao mesmo tempo, apresentou certa recusa em aceitar a identidade de gênero de seu filho. Entretanto, referiu ter ocorrido uma situação junto ao seu ex-companheiro que dormia na sala por ter chegado tarde em casa após consumo de álcool e que este era o combinado entre os dois. Nesta ocasião, o mesmo fora abordado durante a noite pelo garoto, forçando carícias.

Tentamos entender como estas questões foram emergindo em X e como foi seu desenvolvimento e cuidados, desde bebê. Neste percurso, a genitora mencionou que seu filho X, de fato, fora abusado quando tinha por volta de três anos de idade, mas que o agressor “tinha problemas mentais e por isso não foi atrás” [relato da responsável]. Explicamos que este fato certamente trazia em X diversas consequências emocionais e que seria de fundamental importância que houvesse o cuidado profissional, pois o mesmo havia sido vítima de violência sexual e isso requeria atendimento especializado da saúde, com acompanhamento psicológico e inclusive clínico.

Mediante diversas tentativas de orientações acerca das observações já ocorridas e dos relatos trazidos, fizemos o encaminhamento para um equipamento de saúde mental no território, para que fosse feita a triagem e acompanhamento do pré-adolescente, vítima de diversas violações. Inicialmente, X foi atendido no “CAPSij”, pelo histórico de compulsão e ansiedade descrito pela genitora, e participou de um atendimento em grupo semanal. Lá, passou pelo médico psiquiatra e começou a utilizar remédios para a ansiedade e comportamentos compulsivos. Com o passar dos meses, a genitora achou que X estava sonolento e parou de buscar a medicação prescrita. Antes mesmo deste fato, X fora encaminhado para a “Casa do Adolescente”, para que pudesse qualificar seu

acompanhamento psicológico, por meio de atendimentos individuais com a psicóloga, contudo, ele acabou faltando e perdeu a vaga, pois se dirigia ao atendimento sozinho, após seu horário de aula, enquanto sua responsável trabalhava à tarde. Paralelamente, na unidade educacional, fazíamos um trabalho em prol da cultura de paz, trabalhando temas acerca do respeito e valorização da diversidade, objetivando o acolhimento e a oferta de um ambiente educativo e verdadeiramente inclusivo, levando em conta temas de reuniões pedagógicas, rodas de conversas, etc., para que ele e outros adolescentes não passassem por situações de humilhação ou discriminatórias por conta de seus modos de ser, agir ou pela escolha de seus afetos. Alguns meses depois, X apresentou índice de absenteísmo significativo na escola, próximo do final do ano de 2022, o que foi justificado pelos seus colegas à professora coordenadora de sala, de que X estava faltando porque tinha “apanhado e estava internado”. Entramos em contato com a família e o padrasto do mesmo trouxera até a escola o comprovante de internação que havia ocorrido e confirmou que X havia se envolvido num conflito e sido agredido na quadra/campo de futebol existente na própria comunidade. Ao retornar para a escola, X confirmou essa versão e atribuiu a violência sofrida à “homofobia dos moleques da favela”. Perguntamos sobre o acompanhamento psicológico e o estudante nos afirmou que não estava indo mais em nenhum atendimento.

No ano de 2023, o GT de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, composto pelas três EMEFs do território, em parceria com a UFABC, a PUC, UNAS, equipamentos parceiros da SMADS e o Conselho Tutelar possibilitaram a oferta de atendimento psicológico a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e passaram a atender X na própria escola, onde ele fica também no contraturno para participar do Projeto de Esporte, duas vezes por semana. Deste modo, buscamos oportunizar na escola alguns atendimentos que visam seu desenvolvimento pedagógico, físico e emocional, considerando X, em sua integralidade, como um cidadão que vem se constituindo neste processo de desenvolvimento, proteção, acolhimento e desafios em que nos encontramos.

Este contexto nos reafirma a importância da luta no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, bem como sobre o respeito à diversidade e a mobilização necessária contra qualquer tipo de violência e discriminação de gêneros. A escola reconhece o percurso repleto de desafios que X vem enfrentando e o quanto o sistema de garantia de direitos é falho no atendimento integral de nossas crianças e adolescentes.

2.4.5 Caso Y

Infelizmente, relatos oriundos de meninas, crianças e adolescentes, que nos revelam situações de abusos vividos em seu meio doméstico ou social, não são raros... A escola é um lugar em que, na maioria das vezes, a criança se sente acolhida e consegue estabelecer uma relação de confiança com educadores, principalmente quando o regente permanece quase todo o período de aula, como ocorre no Ensino Fundamental I. Muitas vezes, vem à tona o desejo de fazer um pedido de socorro e a necessidade de se fazer ouvir, principalmente quando se sente que não há proteção, confiança e amizade no lar, por parte daqueles que deveriam promover tudo isso. Y é uma garotinha de 11 anos que, muitas vezes, demonstrou comportamentos de autoagressão ou *cutting* no ano anterior e, com isso, já estava num processo de observação cuidadosa da professora.

Certo dia, ela revelou que tinha um garoto, um primo mais velho, que abusava dela quando ela era menor. Ela tinha cerca de 8 ou 9 anos de idade e ele tinha 13 anos na época, segundo ela... Gradativamente, em alguns dias, nos foi revelado que este garoto faz parte do núcleo social da criança e que, toda vez que se encontravam, ocorriam situações de abuso. Ela demonstrava medo e aparente tristeza ao falar dessas situações.

A professora trouxe imediatamente o caso para a Direção, com o intuito de minimizar o sofrimento da criança. Consideramos a possibilidade de um encaminhamento para a criança e acreditávamos que, com o atendimento e orientação da família, pudéssemos afastar o agressor ou ao menos dificultar os encontros para combater tais violências sofridas pela menina. Ocorre que, ao chamarmos a genitora, ela se apresentou na escola juntamente com outra mulher, ambas bastante jovens. Dissemos que o assunto era bastante pessoal acerca de algumas observações em relação a Y e que se tratava de assuntos íntimos sobre sua filha. Ela insistiu que o atendimento ocorresse com a direção e a presença desta amiga, a qual foi intitulada de tia pela própria genitora, quando explicamos a importância do sigilo da conversa. Ao iniciarmos a conversa, com grande preocupação e empatia pela criança, após suas confissões relacionadas a possíveis abusos já sofridos, a genitora e a outra jovem se espantaram em tom de deboche, afirmando que a menina era muito mentirosa e que isso era mais uma mentira dela, pois estes fatos relatados nunca teriam acontecido. Como sabíamos o nome do garoto adolescente, revelamos e pedimos que pensasse nas relações sociais da família, pois às vezes não imaginamos, mas ocorrem situações adversas e que fogem de nosso controle, justamente porque não imaginamos ser possível. A genitora de Y prosseguiu com sua postura incrédula e atribuindo características negativas à própria filha, tais como: "Essa

menina é louca! Nossa, agora ela vai ter que falar na frente dele... Afff, eu vou pegar essa menina, vou ligar no Conselho Tutelar e contar tudo que ela está aprontando. Se eles não me arrumarem pra internar ela, eu vou mandar pra um abrigo pra ela ver!" [fala da genitora]. Sentimo-nos chocadas com essa reação, pois retomamos que independentemente de não ter acontecido, o fato foi apontado como algo que ocorreu há algum tempo, que deveríamos focar que a menina se encontrava num grande sofrimento emocional e, por isso, necessitava de cuidado e encaminhamento. A genitora demonstrou ter compreendido e se comprometeu a levar um relatório pedagógico para solicitação de atendimento psicológico à criança, e assim ficou acordado entre as partes.

Algumas horas depois, a genitora retornou à escola acompanhada de um homem em busca de atendimento com a Direção. Ao recebê-los, fomos surpreendidos com um rapaz exaltado no interior da escola em tom ameaçador. Ele falava que queria ver a menina e esclarecer a história que ela havia dito ali... O rapaz citava seu “currículo” de conflitos com a lei e mencionou ser ex-detento e autor de homicídios como forma de intimidar os educadores, indicando pressa para que Y descesse para falar com ele. Tentávamos interagir respeitosamente com ambos, na tentativa de entender o que estaria acontecendo de fato. Compreendemos que, após a conversa na escola, a genitora de Y fora ao encontro desse homem, que seria seu “Pai de Santo”, e que agia como seu mentor, chefe do terreiro que a mesma frequenta e pai biológico do garoto que teria supostamente abusado de Y anteriormente e que claramente exercia uma relação de muito poder perante o núcleo familiar de Y. A genitora, apesar de ter um outro companheiro, aparentemente se apresentava submissa a este homem que insistia para falar com a criança naquele momento. Apesar da tentativa de preservá-la o tempo todo, não poderíamos impedir a responsável de ver a filha na unidade educacional e a mesma corroborava com o pedido de falar com a mesma naquele momento. Tentamos negociar esta conversa, explicando alguns termos necessários, ainda que sob tons de ameaça e agressividade do rapaz. Quando Y desceu, foi recebida na sala da gestão da escola e, apesar de demonstrar um pouco de receio, ao ser interpelada com as mesmas questões já repetidas por ela, o que sob nossa ótica revitimizava a vítima, ela se manteve firme na versão já revelada anteriormente, reiterando o abuso vivido com o filho do rapaz ali presente. Tentamos mediar a situação, impedindo situações de revitimização ou palavras agressivas durante o atendimento, mas percebemos que a conduta da genitora se repetia agora em parceria com seu “sacerdote”, que duvidavam e julgavam a criança frente a sua revelação. Solicitamos que a criança voltasse para junto de sua turma com o objetivo de finalizar tal encontro que certamente não fortalecia práticas de proteção e cuidado à criança, dando-nos,

na verdade, a sensação de impotência, seguindo na contramão em algumas expectativas que existem em relação à Educação em Direitos Humanos, na prática. Lembro que diante das ameaças e da aparente fúria do rapaz ao adentrar o espaço escolar, foi solicitado às servidoras da secretaria que comunicassem à GCM ou a Ronda Escolar para nos apoiar diante de algum ato de violência contra as crianças que aqui estavam em atendimento naquela tarde, momento em que temíamos, inclusive, pela nossa própria integridade.

Após este triste episódio, acompanhamos as devolutivas desta criança quanto a possíveis maus-tratos ou ameaças sofridas. Ficamos atentas a sua frequência. A mesma nos afirmou que foi excluída do grupo religioso, não podendo mais frequentar o terreiro, o que também a tolhia de participar dos eventos socioculturais da família e lhe deixava excluída e solitária, pois seus familiares permaneciam frequentando. Encaminhamos o caso ao Conselho Tutelar, mas não tivemos devolutiva. Certa vez, em visita dos conselheiros à UE, retomamos o caso e eles reafirmaram que buscariam se aprofundar neste caso, conversando com a genitora, mas, novamente, não recebemos nenhum retorno...

Estes são alguns, entre tantos casos que urgem em meio às diversas emergências do cotidiano da escola e que nos convoca a uma gestão humanizada e dialógica, que não aceita a permanência destas condições de exclusão, precariedade e violação. Convoca-nos ao enfrentamento, sem luta, sem violência, mas com a ternura de um(a) educador(a) que ama seu fazer, junto a outras pessoas, e que almeja a transformação social pela educação, uma educação emancipatória e libertadora, por meio de um processo que possa revelar as tantas potencialidades de crianças, jovens e educadores de uma comunidade que ainda segregava minorias e perpetua ciclos de violência, decorrentes das políticas de desigualdade, de uma educação que reproduz a lógica do mercado e que sofre com suas consequências, ainda que ocorram, mesmo que ainda recentes, tantas práticas coletivas na tentativa de oportunizar mais políticas públicas para o atendimento desta população.

Na prática cotidiana é possível constatar inúmeras violações, quase que naturalizadas em meio a outras tantas outras. Para integrar uma educação que sonhamos, é necessário mobilizar o coletivo, não desistir mesmo diante de tantos desafios, lutar contra a barbárie que nos ameaça cotidianamente, e às vezes de forma tão impactante e agressiva para nós, que sonhamos em liderar com sabedoria este ponto focal de transformação pela educação, na escola.

Para Ana Maria Freire (1992⁹ apud FREIRE, 2014), o inédito-viável é uma proposta prática de superação pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador, uma vez que “[...] quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites... o inédito-viável não é mais o mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável” (FREIRE, 1992, p. 207 apud FREIRE, 2014, n.p.). A consciência crítica não se disponibiliza apenas à mudança, mas assume proativamente a luta pela construção do inédito-viável, ou seja, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas só será conquistado por meio da prática libertadora, algo que é inédito, quando se refere a alguma coisa já conhecida ou vivida, entretanto é bem próximo e parte daqueles que sonham:

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele na história vem envolvendo necessariamente sonho por cuja realização nos batemos. Daí, então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. (FREIRE, 2016, p. 35-36).

⁹ FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

3 A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta seção, pretendemos discorrer sobre aspectos da gestão escolar e a gestão democrática da escola pública da RMESP, dialogando sobre tais ações e a relevância dessas concepções para uma Educação em Direitos Humanos na prática. Por que esta pauta nos parece tão relevante com vistas à necessária transformação social a partir de uma educação baseada na pedagogia crítico-social?

A direção de escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, tratando-se de escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais. Ele vai além daquele sentido de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influí significativamente na formação da personalidade humana e por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. (LIBANEO, 2018, p. 117).

Retomamos aqui alguns marcos acerca dos aspectos legais do nosso país, que possui uma recente luta em prol de medidas reparadoras de um processo que reverbera até os dias de hoje, numa sociedade marcada por extrema desigualdade social.

Em nossa Carta Magna, a primeira grande conquista da democracia brasileira, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), já preconizava a gestão democrática do ensino público expressamente em seu artigo 206, que instituiu a “democracia participativa” e possibilita o exercício “direto” do poder no artigo 1º, e o “regime de colaboração” entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios no artigo 211. No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Estes princípios podem ser considerados, portanto, os fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

Além da Constituição Federal, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990), que incentivou a participação da criança e do adolescente na tomada de decisões no que diz respeito à sua própria vida, claramente expresso nos artigos 15 e 16, no que concerne à liberdade de opinião e expressão.

Em sequência, tivemos também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996), que estabeleceu como princípio a gestão democrática do ensino público, definindo, em seu artigo 15:

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

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

II- Participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

Deste modo, podemos dizer que a democracia é inerente ao próprio ato pedagógico, tendo como escopo a gestão democrática e participativa, e vem mobilizando a educação pública brasileira em seu contexto global, no que tange à estrutura e ao funcionamento dos sistemas, à organização do trabalho na escola, ao órgão de gestão da educação, à qualidade de ensino e às políticas educacionais, sendo esta uma condição essencial para sua reforma e qualificação.

Recorremos a Moreira (2017), também, para relembrar o conceito e origem da palavra democracia, que se desenvolveu como experiência política inicialmente na Grécia e significa o poder do povo ou poder pelo povo (demo = povo e cracia = poder). A partir de então, o cidadão ateniense passou a tomar decisões políticas com direito ao voto, escolhendo seus representantes, expressando assim suas vontades e legitimando a participação na vida política, econômica e cultural do país. Porém, a democracia materializada na Grécia antiga não nos serve como a melhor referência de democracia, considerando os seus limites, pois os considerados cidadãos, na Atenas democrática, eram somente os proprietários de terras, sendo essa minoria de proprietários elitizados que decidiam por toda a polis; desta forma, mulheres, crianças, estrangeiros e trabalhadores sem propriedade não tinham direito ao voto. Assim ocorreu o início do sistema democrático nas sociedades pré-capitalistas, restringindo o poder de decisão a poucos.

Em seguida, versaremos sobre o dilema da democracia no Brasil, tendo a contribuição da autora, que traz a ideia da democracia representativa, em estágio embrionário, já que tem sofrido muitos golpes, dentro de um sistema capitalista e repleto de problemas. Entre esses problemas, destacam-se a cultura de participação passiva nos assuntos públicos e um histórico lamentável de corrupção, por parte daqueles que detêm o poder de forma absoluta. É necessário analisar o sistema de produção existente, que mantém a divisão de classes sociais como algo natural, e onde a acumulação de riqueza e a exploração nas relações de trabalho são identificadas de forma recorrente no processo produtivo, às vezes de maneiras extremamente prejudiciais.

A naturalização desse processo vai de encontro ao ideal de educação que nos impulsiona. De acordo com Freire (1996, p. 91-92), o ato de sonhar não é apenas uma

necessidade política, mas também uma expressão da condição histórico-social de homens e mulheres. Faz parte da natureza humana estar constantemente em processo de transformação dentro da história. A compreensão histórica é vista como uma possibilidade, não como determinismo, e essa compreensão seria incompreensível sem o sonho. Por outro lado, a visão determinista é considerada incompatível com o sonho e, portanto, é negada. O processo de transformação contínua de cada indivíduo está intrinsecamente ligado às construções coletivas dos(as) cidadãos(ãs), especialmente às ações políticas em nosso país, as quais indubitavelmente, afetam a educação brasileira e a formação de cada cidadão(ã).

Moreira (2017) relembra, em sua pesquisa, sobre os grandes percalços para chegar ao Estado Democrático de Direito, resguardado como ordenamento jurídico para a nação em nossa Constituição de 1988. Refere sobre o truculento período da repressão, decorrente da Ditadura Militar, em 1964, e o auge dessa repressão que se deu no Governo do General Médici, entre 1968 e 1974, e que, tão somente em 1985, o cenário via perspectivas de mudanças. Entretanto, o presidente eleito Tancredo Neves, faleceu antes da posse, dando lugar ao vice-presidente José Sarney. Somente em 1989 foi eleito o primeiro presidente pelo voto direto, Fernando Collor de Mello, na época filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN). A Nova República, que teve início em 1985, ao findar do Regime Militar, acenou como um novo tempo, em que a redemocratização da sociedade brasileira estaria trazendo novos rumos, porém, não durou muito o período em que a sociedade teve conquistas sociais importantes, uma delas, a gestão democrática no sistema público de ensino. Nesse sentido, vale sinalizar que as mudanças que ocorreram a partir dos anos de 1990, pouco a pouco, desvirtuaram o modelo de gestão educacional democrática. O tripé da gestão democrática se pautou em eleições para diretores, constituição de conselhos escolares e autonomização financeira das escolas, porém, a materialização desses mecanismos foi diferente nos estados brasileiros. O estado e o município de São Paulo, por exemplo, adotaram o princípio da gestão democrática, mas não implementaram as eleições para diretores de escola. E encontramo-nos neste contexto, vivenciando este cotidiano, considerando a cultura local e as possibilidades existentes para uma gestão democrática frente às urgências e emergências da realidade escolar.

Segundo Libâneo (2014), o objetivo principal da gestão escolar é promover a formação humana, já que é um local que reúne pessoas que, interagindo entre si, buscam alcançar objetivos sociais, ou seja, uma educação qualificada, inclusiva; portanto, a gestão escolar deve mobilizar os meios para se atingir este fim. A gestão escolar deve ser participativa e socializada entre toda a comunidade educativa que atua na escola, pois a

participação na gestão escolar é um direito de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) que estão ali, a fim de representar o interesse de todos os segmentos da escola, e todos com um único ideal, uma educação de boa qualidade. Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrupa pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores(as), estudantes, pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração; por isso, ainda, deve ser entendida como ampliação de oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Essa concepção de educação articulada com a realidade é entendida por um processo que considera o contexto e o cotidiano, atuando como atividade mediadora no seio da prática social global. Baseando-nos ainda em Libâneo (2014), podemos afirmar que a prática escolar, possui em si condicionantes sociopolíticos que configuram concepções de ser humano e de sociedade e, consequentemente, pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, interações entre estudantes e educadores e as técnicas pedagógicas. É preciso considerar que o modo de realizar a prática docente, na seleção e organização do trabalho, os conteúdos programados e a forma como avaliam seus estudantes têm a ver com seus pressupostos teórico-metodológicos, quer estejam explícitos ou implícitos em seu fazer e discurso profissional. Segundo Paro (2016, p. 25),

A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?

Em diálogo com estudos correlatos, Almeida (2017) refere que o papel do(a) diretor(a) abrange não só todo o contexto da administração, mas também da direção da escola, além de pontuar as denominações que fazem parte da seara do(a) diretor(a). Entretanto, em momento

algum, podem ser delegadas a outrem, algo que merece muita relevância, visto que a culpabilidade por trás de várias ações ou omissões sempre recaem sobre ele(a). Refere, também, que a liderança pode ser adquirida; entretanto, este tema não é tratado comumente nas formações do campo educacional, diferentemente do âmbito administrativo, onde isso é muito natural e necessário. Assim, práticas de liderança realizadas por uma gestão competente fazem com que haja transformações que impactam, gradualmente, o sentido do trabalho da instituição e das pessoas envolvidas, sempre com o objetivo de tornar eficaz o trabalho da gestão escolar.

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBANEO, 2018, p. 88).

Ainda em concordância com Moreira (2017), reafirmamos que se faz necessário, por meio de um projeto coletivo, pensar e praticar a democracia na escola como um instrumento de fortalecimento na luta a favor das classes trabalhadoras, considerando, sobretudo, que o público mais legítimo que ocupa o espaço pedagógico das escolas públicas é oriundo dessa classe. Importante, então, compreendermos que é para esse público que precisamos defender a qualificação e oferta dos serviços educacionais, considerando diferentes aspectos, como melhores condições de trabalho para os(as) profissionais da educação e a partilha de poder no âmbito da gestão para a comunidade escolar, oportunizando, assim, um processo substancialmente democrático e verdadeiramente dialógico.

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. (FREIRE, 1995, p. 74).

Sobre a dialogicidade, recorremos também a Salles (2017), relembrando Freire, que referia sobre a importância desta prática na escola e contrariamente à educação bancária, onde o educador é o depositante e os/as estudantes são depositários. A educação dialógica, por sua vez, não aceita meras memorizações e se faz essencialmente importante para a sociedade em todos os aspectos. A construção desta concepção de educação problematizadora e libertadora, que considera a dialogicidade como a essência da educação, pode fazer com que a estrutura da escola se torne menos hierárquica e autoritária e, consequentemente, mais democrática e participativa para contribuir, juntamente com os mecanismos coletivos de participação, com a tomada coletiva de decisões.

Segundo Freire (2005), a concepção “bancária” da educação nega a dialogicidade como sua essência e concebe os seres humanos inseridos simplesmente no mundo e não com

o mundo, havendo, portanto, a falta da consciência de sua interação constante e a responsabilidade sobre a transformação deste lugar a partir da própria ação, bem como do coletivo que se constrói. Com essa ideia, também, Freire destaca a importância da comunicação, constituindo sentido à vida humana, tendo como mote uma libertação autêntica, e, consequentemente, a humanização da sociedade. Deste modo, propunha e valorizava a educação que tem como compromisso a libertação, que não compreenda os seres humanos como seres vazios, nos quais o mundo apenas deposita os conteúdos, mas que problematize suas relações com o mundo, consigo e com o outro que integra esse contexto. Assim,

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1996, p. 34).

Agrega também a importância da consciência de sermos inacabados, inconclusos, seres permanentemente aprendentes. É neste escopo de trabalho que educadores(as), professores(as) e gestores(as), principalmente, reconhecendo a função social da escola e a importância de sua práxis cotidiana, estabelecem no diálogo seu principal método para uma educação democrática e a aprendizagem emancipatória.

O diálogo com as massas não é concessão, nem pressente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 2005, p. 156).

Salles (2017) aponta em sua pesquisa sobre a confiança que Freire possuía em relação à capacidade das pessoas. Contudo, o mesmo tinha consciência da nossa inexperiência democrática, estando enraizadas em nossa comunicação palavras ocas, sem significados e profundidade, revelando nitidamente a ausência da consciência crítica. Entendemos que este é um importante exercício a ser desenvolvido no percurso de escolarização por meio da dialogicidade e do protagonismo infanto-juvenil.

Pautando-nos na teoria crítica, que propõe a emancipação do indivíduo enquanto cidadão de direitos e atuantes em uma sociedade democrática, na intenção de que este produza subsídios para transformar seu meio e proporcionar-lhe melhores condições de vida, podemos inferir que a gestão da escola possui um relevante papel para a efetivação de um currículo que corrobore com tais objetivos, tendo em vista que o currículo se constitui na práxis do cotidiano da escola.

Para Adorno (1971, p. 148), o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isso só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões, sem receio de contrariar quaisquer potências. É preciso tratar

com criticidade um conceito tão respeitável como o da razão do Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus(suas) integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente. Precisamos refletir permanentemente sobre esta ideia e reconhecer as necessidades e direitos daqueles(as) que integram e constituem estes espaços formativos.

3.1 O(A) DIRETOR(A) DE ESCOLA E OS COLETIVOS DEMOCRÁTICOS NA RMESP

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2003).

Inicialmente, vemos que Paro (2016) nos provoca com a proposição da gestão democrática da escola pública considerada utópica, com a perspectiva de que possa se consolidar a partir da democratização das relações do interior da escola. Refere que uma escola transformadora e que tem apropriação pelas camadas trabalhadoras, se constrói a partir da transformação dos sistemas de autoridade e do próprio trabalho no interior da escola, pois o que temos hoje é questionável, considerando ser impossível falar das estratégias de se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o(a) diretor(a) de escola hoje. Segundo Paro (2016, p. 15),

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos... O autoritarismo se dá também, em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos.

Com base nos aspectos legais vigentes da RMESP, temos um cenário a ser aprofundado, que em certa medida nos parece antagônico. Diante de uma estrutura tão burocrática e hierarquizada, como ocorre na prefeitura da metrópole paulistana, seria possível

efetivar na prática uma gestão democrática como também preconiza a legislação vigente por meio da SME/SP? Temos, no Anexo E desta pesquisa, o Plano de Trabalho da equipe gestora e, neste sentido, como foco, a ação da direção da escola para análise da prática cotidiana deste(a) servidor(a), considerando a legislação vigente na RMESP.

Hoje, temos na rede unidades educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio regulares, incluindo também modalidades como EJA e Educação Especial. Estas unidades são geridas por equipes gestoras compostas por diretores(as) de escola, seus(suas) assistentes e coordenadores(as) pedagógicos(as), sendo os(as) diretores(as) a chefia imediata na UE. Esta equipe, por sua vez, é integrada de servidores(as) do quadro do magistério que possuem minimamente 3 a 5 anos de docência na rede e que pretendem seguir a carreira de gestor(a), podendo, assim, acessar os cargos de Coordenador(a) Pedagógico(a), Diretor(a) de Escola ou Supervisor(a) Escolar; este último que terá como sede de trabalho uma das treze Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal, acompanhando um grupo de escolas, geralmente divididas geograficamente. O(A) diretor(a) pode nomear um a dois(duas) assistentes (vice-diretores/as), dependendo do número de salas /turmas da unidade, que respondem pela unidade na sua ausência, em cargos de comissão e com diversas atribuições inerentes à direção escolar, designando, deste modo, somente professores(as) que já atuam na RMESP e que tenham no mínimo experiência de três anos no cargo, e que já tenham conquistado sua estabilidade no serviço público, após o período concluído de estágio probatório. Teoricamente, teríamos, desta forma, profissionais que já apresentam um razoável conhecimento da rede e entendimento sobre o sistema e diretrizes que regem a pasta. Muito se discute sobre o papel da equipe gestora e suas atribuições, mas, no cotidiano da escola, sabemos que esta equipe acaba sendo “engolida” pelas demandas urgentes que emergem da SME e aquelas emergenciais que surgem do contexto local, sendo todas estas extremamente relevantes para o andamento do trabalho. Contudo, é de conhecimento de todos, também, que as demandas burocráticas intrínsecas a todas as funções, especialmente à Direção desta equipe, são de grande dimensão, dando-nos muitas vezes a sensação de “multitarefeiros” e reféns da burocracia que se instala para o funcionamento das unidades, como, por exemplo, em relação aos inúmeros atestes e formulários de empresas terceirizadas, processo de prestação de contas, etc.

Ocorre que pensar na dimensão do Currículo exige de nós a ação engajada e relevante de uma equipe gestora que lidera, fortalece, impulsiona e aponta possibilidades à sua equipe.

Para tanto, sabemos que a ação desta equipe não ocorre pelo “gabinete”, ou seja, atuando isoladamente em suas salas de trabalho. O(A) gestor(a), ao qual nos referimos, é

aquele(a) profissional que se humaniza e se constitui como educador(a) diariamente, na práxis, reconhecendo sua demanda local e nos mais diferentes aspectos que se apresentam. Como poderia o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) propor a execução de um currículo se o mesmo desconhece o percurso formativo dos(as) professores(as) e a prática em sala de aula, se não se aprofundou acerca da comunidade em que estão inseridos(as) e não buscou dados ou atuou sobre o nível de desenvolvimento dos(as) estudantes? A direção da escola, poderia representar a unidade de educação pública do bairro, desconhecendo as necessidades das famílias, os desafios, e sem qualquer articulação junto aos(as) parceiros(as) deste território, por exemplo?

Para Libâneo (2014, p. 18),

Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias.

Por meio desta pesquisa, nós nos propusemos também a um levantamento da legislação vigente e, por isso, apresentamos os anexos, a fim de retomar as diretrizes que normatizam práticas de gestão democrática na rede paulistana, preconizadas pela SME e que pretendemos estabelecer como um trabalho perseverante na EMEF em estudo, buscando, assim, efetivar um currículo escolar que se baseia em princípios da Educação em Direitos Humanos, como forma de prevenção à violência, e a toda forma de preconceito ou discriminação, tornando a escola um lugar de cultura de paz e, assim, cada vez mais inclusiva.

Em relação aos aspectos legais destacados abaixo, podemos dizer que, conforme podemos observar nos decretos e portarias oficiais, estes nos pautam, orientam e instrumentalizam práticas acerca destas temáticas, fortalecendo, em parte, processos de gestão democrática nas/das escolas.

A Portaria nº 2.565, de 2008, que normatiza a composição do Conselho de Escola nas unidades educacionais da rede municipal de ensino tem o objetivo de assegurar às mesmas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Podemos inferir a este coletivo extrema relevância quanto às deliberações da escola, corresponsabilizando, desta maneira, toda a comunidade educativa pelos processos decisórios e ações desenvolvidas junto à comunidade educativa, na efetivação do Currículo preconizado pela Secretaria Municipal, como podemos consultar no Anexo A.

Neste sentido, podemos inferir grande relevância aos colegiados da escola, que compõem a gestão democrática, tais como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM), junto à comunidade escolar na tomada de decisões e organização de recursos da escola, considerando que, na medida em que se consegue a participação de todos os setores da escola (educadores, estudantes, servidores e famílias) nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições também para pressionar escalões superiores em oferecer mais autonomia e recursos à escola. Neste sentido, há a possibilidade de seu papel transformador, desde que esteja de fato junto com os(as) interessados(as) neste processo e se organizando para atender as necessidades reais dessa população trabalhadora, mesmo que esta, muitas vezes, ainda não tenha plena consciência das possibilidades dessa transformação.

Para além destes aspectos, buscamos, nos estudos correlatos, algumas experiências que nos auxiliam também no aprofundamento de práticas de gestão democrática e participativa com os colegiados. Assim, ainda em diálogo com Salles (2017), colocamo-nos à reflexão sobre a ideia de que, baseadas nos princípios de descentralização e de democracia, as políticas públicas têm incentivado, de algum modo, a participação da população nas decisões em que possam estar diretamente envolvidas, por meio da criação e participação de órgãos, cujo objetivo principal consiste em oportunizar, de maneira democrática, que os membros possam opinar e propor ações para os problemas existentes e para os interesses do coletivo. Esses órgãos são denominados Conselhos, sendo órgãos de deliberação coletiva, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, sendo formulados como uma possibilidade de os processos serem geridos de maneira coletiva. Para melhor compreensão do conceito, Cury (2000, p. 47) o explicita a partir da sua origem etimológica:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/ consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade.

Nesse sentido, pensando no âmbito educacional, temos os Conselhos de Educação. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004), o Conselho de Educação é um colegiado de educadores que expressa seus pareceres e decisões, ponderados e refletidos, publicamente, ao governo em nome da sociedade, sempre em defesa dos direitos educacionais da cidadania.

De acordo com o Ministério da Educação, os Conselhos Escolares devem estabelecer a divisão de suas competências em quatro principais funções: função deliberativa, função consultiva, função fiscal e função mobilizadora. O papel de cada função é:

Função deliberativa: quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. Função Consultiva: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. Função Fiscal (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. Função Mobilizadora: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo, assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 41).

O Decreto nº 56.560, de 2015, e a Portaria nº 2.974, de 2016 (Anexos C e D), ambas legislações da SME/SP, que constam anexas, instituem as Comissões de Mediação de Conflitos nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação, com o intuito de que estas atuem na prevenção e na resolução de conflitos escolares, promovendo cultura de mediação e de ações das Comissões no enfrentamento e prevenção de situações de violência na escola, considerando, sobretudo, a importância da convivência democrática, baseada na cultura do respeito, na valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, de cultura, o pluralismo de crenças e ideias. Esses aspectos estão diretamente ligados com o trabalho que pretendemos desenvolver de maneira aprofundada, pois tem como escopo o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, a promoção dos direitos humanos e o conceito de conflito como algo inerente ao ser humano. Contudo, prevemos, a partir desta diretriz, uma ação planejada e contextualizada para que a comunidade educativa possa agir preventiva e continuamente na escola, já que um conflito não mediado, na maioria das vezes, transforma-se em violência. Deste modo, podemos compreender tais práticas de mediação na escola como uma conquista acerca da cultura do diálogo, baseada na proposta de uma sociedade mais justa e democrática.

O Decreto nº 58.840, de 2019 (Anexo E), da SME/PMSP, por sua vez, versa sobre a implantação e implementação do Programa de Grêmios Estudantis da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, objetivando fomentar a participação dos estudantes no cotidiano da

unidade escolar, bem como incentivar o exercício da cidadania e o engajamento democrático. Sob este viés, os pontos que consideramos importante destacar referem-se ao trabalho de autoria dos estudantes, de desenvolvimento da cidadania na perspectiva de uma educação integral, integradora e integrada, por meio de práticas que privilegiam o protagonismo das crianças e adolescentes, o coletivo e a gestão democrática na escola.

A seguir, podemos observar o gráfico que nos aponta um comparativo sobre as reuniões realizadas, nos anos de 2021 e 2022, com os coletivos democráticos existentes na escola, a fim de verificar a inserção destes encontros integrando o currículo e como prática educacional existente no decorrer dos anos letivos, tendo em vista a importância destes no fortalecimento da gestão democrática da UE em questão.

Gráfico 1 - Encontros ocorridos no ano de 2021 e 22 com os Coletivos de Gestão Democrática da Escola

Fonte: Livros Atas Oficiais da UE.

Quadro 1 – Temas discutidos nos encontros

Reuniões de Conselho de Escola 2021		Reuniões da APM 2021	
03/02/2021	Esclarecimento sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico 2020/21	-----	-----
09/02/2021	Eleição de CP (2º Cargo) Descarte de material Função de PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) Retorno do atendimento presencial	09/02/2021	Utilização de verbas do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) Adequações conforme protocolos sanitários de prevenção e enfrentamento à Covid-19

24/03/2021	Eleição de novos membros do CE Eleição do CRECE e CMC Calendário escolar Instalação da WI-Fi na UE Plano de metas PPP- Parceria com a Compô- Projeto: “O Huck vai frutificar” Doação de 40 mudas de árvores frutíferas.	24/03/2021	Prestação de contas dos investimentos realizados em melhorias estabelecidas segundo critérios discutidos anteriormente
06/04/21	Discussão acerca do desafio sobre a execução de atividades remotas (dificuldade de impressões na escola e ausência de salas digitais, “Greve pela Vida” e a participação dos educadores)	06/04/2021	Eleição dos novos membros da APM
11/05/21	PAA - Plano Anual de Atividades Recebimento de Cestas Básicas e invasões na escola Recebimento de tablets Atraso de pagamento da Empresa de Alimentação Singular Eleição POED (Professor Orientador de Educação Digital) Compartilhamento das reuniões vivenciadas pelo CRECE Ações para a Caminhada pela PAZ que ocorrerá por meio de ações pontuais no território e lives, participação da UE	11/05/21	Discussão sobre as invasões ocorridas na escola e a necessidade de investimento em recursos de segurança para a UE
08/06/21	Apresentação do CREA+Brasil (ONG parceira) Apresentação do Projeto Futebol de Rua Informações e atualização acerca do movimento de GREVE ainda vigente, à comunidade educativa;	-----	-----

07/07/21	Eleição POED Calendário escolar 2021 (versão final) Discussão formativa sobre e com o Grêmio e CMC Participação do Seminário da Educação – Heliópolis Bairro Educador UNAS	07/07/21	Discussão sobre adequações e manutenções necessárias para o cumprimento dos protocolos de prevenção à Covid-19
16/07/21	Reposição de aulas Fim da Greve – Calendário IN 27/21	----- ---	-----
05/08/21	Recursos humanos – Quadro de funcionários da UE Projeto Futebol de Rua Busca ativa de estudantes Faltas da professores	05/08/21	Prestação de contas: Reparos/pequenas reformas e manutenções realizadas com os recursos do PTRF
02/09/21	Eleição de POSL Projetos de reforço – recuperação das aprendizagens	-----	-----
13/09/21	Eleição de PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado)	13/09/21	Atualização sobre obras em andamento, conforme decisão anterior
07/10/21	Dia das Crianças	07/10/21	PTRF e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Elencando prioridades Prestação de Contas e tomada de decisões para ações futuras
18/11/21	Referendo POED e POSL IN31- Materiais de higiene para os estudantes	18/11/21	Foram apontadas algumas necessidades sobre reformas e orçamentos para colocação de câmeras nas salas de aula, inclusive
07/12/21	Discussão sobre os horários de funcionamento e atendimento da UE para o ano letivo de 2022 A impossibilidade de instalação de wi-fi pela SME até o momento e dificuldades decorrentes disso para o desenvolvimento das avaliações externas devido ao não cumprimento de prazos e temos somente o LED (Laboratório de Educação Digital) disponível para a	07/12/21	Fechamento: reflexão acerca das ações desenvolvidas e retomada das propostas para as obras que ocorrerão/terão início durante as férias escolares, como: Sala dos Professores; Banheiros dos estudantes; Banheiros dos Funcionários; Fachada da escola; Copa Funcionários; Além de outras diversas manutenções.

	execução das mesmas. Foi colocado para ciência da comunidade escolar que as funcionárias da empresa terceirizada para o serviço de merenda escolar não estão cumprindo o contrato e as mesmas estão sem pagamento novamente. Fechamento do ano letivo – ações realizadas e desafios		
Reuniões de Conselho de Escola 2022			Reunião da APM 2022
07/02/22	Eleição POA (Professor Orientador de Área), PAP (Professor de Apoio Pedagógico), POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura) e PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado)	07/02/22	Prestação de contas 3º repasse 2021
09/03/22	Plano de reposição (14/10 a 11/11/21) Aprovação RT (resultado do trabalho) 2022 PEA (Projeto Especial de Ação) 2022	09/03/22	Apresentação da nova sala dos professores e andamento das obras em vigência
13/04/2022	Eleição PAEE e POED Proposta de palestras na escola com um grupo de advogados que se dispuseram a ofertar maiores informações sobre o enfrentamento da violência contra a mulher.		Melhorias estruturais e obras que serão executadas pela empreiteira contratada pela PMSP. Sobre a entrega dos novos banheiros e kit higiene (previsão). Manutenções – prestação de contas.
27/06/22	Alteração do Regimento escolar conforme IN/18/22. Desafios do período vespertino em relação às refeições - mudança de horários das jantinhas.	27/06/22	Apresentação dos espaços revitalizados na escola (WCs e Copa dos Funcionários). Quadra superior em manutenção e pintura de ambas as quadras para revitalização e qualificação dos trabalhos. Pintura de espaços de uso coletivo.
10/08/22	Eleição PAEE (Professora de Atendimento Educacional	10/08/22	Apresentação das imagens acerca da entrega dos WCs e fraldário, bem como dos kits de

	Especializado)		higiene aos estudantes e obras em andamento pela empresa contratada SP/Obras PMSP
05/09/22	Continuidade ou não de projetos em parceria com: Compô; Futebol de Rua; Bandas e Fanfarras; Reflexões com o coletivo e deliberação; Semana das crianças.	05/09/22	Prestação de contas acerca de manutenção e obras em vigência na UE.
07/10/22	Projetos de recuperação das aprendizagens; Parceiros da Escola.	07/10/22	Prestação de contas acerca das manutenções necessárias; Discussão sobre os orçamentos e investimentos para a semana das crianças/adolescentes na Escola.
21/11/22	Referendo POSL (Professor Orientador da Sala de Leitura) e POED (Professor Orientador de Educação Digital) Deliberação sobre os Jogos da Copa (Organização da U.E.) *Comunidade retoma sobre a ausência de professores no dia a dia da escola.	21/11/22	Discussão sobre a reforma da Sala de Leitura para o levantamento de orçamentos; Proposta do “Espaço Huckinho”; Revitalização do Play Ground e Implementação de Brinquedoteca itinerante.
15/12 /22	Uso da quadra pela comunidade (Igreja vizinha da UE) aos finais de semana. Avaliação dos projetos.	15/12/22	Mudanças necessárias para atender a demanda advinda pela DRE com a abertura de mais uma sala no período da tarde 2023. Não teremos sala específica para o componente curricular Artes e o professor desenvolverá as propostas nas respectivas salas. Reforma e Revitalização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da Sala de Leitura e do LED.

Fonte: Pautas/ atas registradas nos livros oficiais da U.E. de Conselho de Escola e APM nos anos de 2021 e 2022

De acordo com Libâneo (2018, p. 111),

A gestão democrático participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas

escolares, no diálogo e na busca pelo consenso... O processo de tomada de decisões inclui tanto a decisão, através de reuniões, discussões, estudo de documentos, consultas, etc., quanto as ações necessárias para colocá-las em prática.

Ainda sobre a gestão escolar, suas possibilidades e desafios, buscamos trazer também a experiência de outra pessoa de grande relevância no universo de nossa pesquisa: Claziane Pereira de Lima, a diretora de Escola na EMEF Dr. Abrão Huck. A entrevista a seguir, realizada presencialmente em 20 de maio de 2023, teve como objetivo retratar o contexto, a cultura e o cotidiano da unidade educacional em que nos focamos nesta pesquisa, agora sob a ótica da uma diretora e considerando nosso objeto. O seu currículo compreende 20 anos como educadora; destes, 12 como professora, e esta é sua segunda escola como diretora e a terceira como membro da direção, já que foi assistente no período compreendido entre 2015 e 2019, quando acessou o cargo definitivamente. Em 2020, removeu-se para a EMEF Dr. Abrão Huck, quando me convidou para compor sua equipe.

Pesquisadora: Você considera possível superar o paradigma acerca da gestão escolar como uma função administrativa, burocrática, com ações verticalizadas e distantes do fazer pedagógico e promover em sua práxis espaços de participação coletiva e gestão democrática na escola, pautada na Educação em Direitos Humanos? Existem práticas de gestão democrática e participativa nesta Unidade Educacional, para que os sujeitos da ação educativa contribuam para a transformação da realidade vivida neste território?

Claziane: Essa questão é mesmo o cerne de toda a problemática que nós, Diretores da RMSP, enfrentamos nos últimos anos. Na verdade, trata-se de uma necessidade. Para que a educação pública de nosso município continue sendo uma referência para o país e, principalmente, para que continue mudando vidas, os Diretores precisam conseguir se livrar do burocrático e se aproximar do pedagógico. Sinto que as EMEFs (que costumam ter mais estudantes) têm sido as mais prejudicadas. Trazemos muita energia no início de nossa carreira na gestão, mas quando começamos a ser cada vez mais cobrados e temos que lidar com tantas questões de tantas famílias, a tendência é que queiramos buscar escolas menores. O salário do Diretor é o mesmo, mas é óbvio que os problemas se apresentam em maior quantidade e as cobranças também. Desse modo, os projetos não se consolidam. Não há nenhum incentivo nesse sentido. Precisaríamos de mais pessoas que pudessem nos auxiliar no administrativo. Mais uma secretaria e um técnico em contabilidade, por exemplo, seriam fundamentais para nos afastar de atividades hercúleas para a prestação de contas ou questões de RH e matrícula, por exemplo. Quanto às práticas de gestão participativa creio que estamos em construção. Mas já conseguimos implementar o Grêmio, a comissão de mediação de conflitos, a comissão antirracista, o conselho de escola e a APM. Assim, familiares, estudantes e todas da comunidade escolar conseguem participar assiduamente dessa construção de uma escola mais democrática.

Pesquisadora: Tendo em vista a localização da comunidade de Heliópolis, você considera conhecer em parte o contexto a cultura e o cotidiano desta comunidade? Como comprehende seu papel social no território?

Claziane: Eu já conhecia Heliópolis por ter amigos e familiares aqui, além de minha mãe ter trabalhado durante muitos anos numa empresa aqui na Vila Carioca. Mas tenho buscado me aproximar dos líderes locais, da Rede protetiva, além de estudar mesmo a história dessa comunidade. Conhecer as pessoas, as famílias e o local, é fundamental para afinarmos essa relação e nos tornarmos uma referência para a população local. Sem dúvida, a escola ainda é um dos pontos de maior capilaridade e proximidade das famílias que vivem nas comunidades. Nós temos as crianças conosco os cinco dias da semana, essas famílias vêm buscar seus filhos e/ou eles nos trazem suas histórias e vivências diárias. Não é à toa que as escolas têm conseguido revelar tantos casos de violência contra a criança e o adolescente. Aqui há vínculo, há confiança e há escuta. Daí a necessidade de estarmos próximos dos estudantes e dos educadores. Até porque os educadores que não se abrem para esse movimento precisam ser orientados. Um educador pode matar ou ressuscitar um educando através de suas falas e ações e é preciso consciência para estar nessa função. Assim, meu papel social é ser referência para as famílias, os educadores e principalmente, para os educandos. Aqui eles precisam ser ouvidos, vistos e sentirem-se parte ativa de nossa escola... Creio que podemos e devemos avançar muito nesse sentido!

Pesquisadora: Como você percebe a Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente se configurando no território? Ela se efetiva, como prevê a legislação vigente, formando uma rede protetiva na garantia de direitos? Fale um pouco sobre essas impressões e vivências sob a ótica da Direção.

Claziane: Heliópolis é bastante reconhecido pela quantidade de projetos sociais existentes nesse território. Instituições como Bacareli tem o importante papel de acompanhar o processo de desenvolvimento de suas crianças e adolescentes. Mais que ensinar tocar um instrumento musical, a intenção para todos que chegam ao instituto é provocar mudanças de vida. Mas ainda sinto que estamos longe de nosso objetivo. Heliópolis até hoje só formou dois médicos, por exemplo. E estes só atingiram esse objetivo graças aos programas implementados pelo governo Lula. A UNAS tem trabalhado muito no território e sabe-se que aqui se forma, todos os anos, muitos educadores e educadoras, especialistas em assistência social, dentre outros; mas essa formação poderia ser ainda mais enriquecida se conseguíssemos mais propostas de formação continuada de acesso aos cursos de especialização nas universidades do entorno do território. A UFABC já tem tentado alguns projetos nesse sentido, inclusive junto à nossa escola. Creio que os conselhos tutelares precisam ser reformulados e a quantidade de profissionais em todos os órgãos precisa ser aumentada. Além disso, esse processo de terceirização dos serviços de saúde, por exemplo tem desconstruído essa ideia de rede e fragmentado um trabalho de conexão entre profissionais fundamentais no auxílio às crianças, bebês e adolescentes.

Pesquisadora: Você conseguiria resumir os maiores desafios de ser diretora no dia a dia de uma escola pública de ensino fundamental na cidade de São Paulo, que atende cerca de mil estudantes?

Claziane: O principal desafio é dar conta das burocracias solicitadas e acompanhar cada criança, cada adolescente... Sei que não conseguirei dar conta de todos, mas não consigo aceitar que não tenhamos atenção para cada um e cada uma. Com certeza é preciso compartilhar esse processo com toda a equipe. Mas infelizmente nem todos se tornam educadores por escolha... aqueles que veem nessa carreira uma possibilidade de "ganhar dinheiro somente" ou "mais um bico" acabam atravancando o trabalho de todos e, por mais que nos esforcemos nas orientações, não conseguimos transformar

ou modificar o mote da vida do outro. Aquilo que para muitos é assistencialismo ou idealismo, pra mim é vida, é o que me move... Fico muito entristecida quando percebo que as pessoas tentam se aproveitar do serviço público. Fui aluna na época em que Paulo Freire e Erundina estavam à frente dessa Prefeitura e sei como foi fundamental para a minha formação uma educação de verdade e pensada para melhorar a formação do educador e a vida acadêmica dos educandos... Foi isso que salvou a mim e a minha família, sempre conto isso aos estudantes, foi assim que saí do aluguel, foi assim que deixei a instabilidade de uma vida pautada na preocupação de quem junta cada moedinha para pagar o próximo aluguel, com medo de ter seus móveis jogados na rua, a uma vida um pouco mais tranquila de quem sabe que tem um lar.

Segundo Libâneo (2018, p. 179),

O diretor de escola é o dirigente principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadora. Embora aqui e ali continue existindo profissionais com este perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas. entendendo-se. todavia, que elas tem conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si, o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (FREIRE, 2014, p. 86)

Trazer para estudo, reflexão e aprofundamento o tema Educação em Direitos Humanos é algo recente no Brasil, que emergiu, a partir dos 1980, com a transgressora proposta de construção de uma cultura de participação cidadã, ou seja, interativa, e na qual as pessoas são reconhecidas como sujeitos de direitos. É importante ressaltar que, somente nos anos 2000, a discussão de Educação em Direitos Humanos toma maior consistência, respondendo a uma demanda da sociedade civil e a acordos internacionais que foram assinados pelo nosso país, transformando-se num tema emergente e se desdobrando em um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Para Viola (2010), os debates sobre Direitos Humanos são tardios na América Latina, especialmente no Brasil. Embora alguns dos enunciados fundamentais dos Direitos Humanos, como o princípio de liberdade, já estivessem presentes nas lutas anticolonialistas e antiescravistas dos séculos XVIII e XIX, e o princípio da igualdade estivesse no centro das

reivindicações dos movimentos operários do século XX, estas manifestações não eram feitas em nome dos DH. Mesmo que o Estado brasileiro, democratizado em 1945, tenha assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, e incluído na Constituição de 1946 alguns dos direitos proclamados, a sociedade brasileira não reconhecia nos DH um pressuposto para a construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um de seus indivíduos. Esse modelo traz em si propostas para a formação para a cidadania, para a estruturação da democracia e a manutenção da paz, fundada na justiça social. Os direitos humanos passaram a compor a história nacional ao longo da segunda metade do século passado, em resposta a práticas ditatoriais do autoritarismo de tipo militar, quando se supriu, quase de forma absoluta, os espaços de liberdade, aprofundando o modelo social reproduutor de desigualdade e radicalizando o individualismo, a ponto de praticamente suprimir os laços de fraternidade. Foi nesse quadro de dor e dilaceramento da sociedade brasileira que os DH surgiram como possibilidade de defender a vida.

No final do século passado, os debates sobre Educar em Direitos Humanos se intensificaram e a ONU estabeleceu que o período de 1990-2004 teria como prioridade esta temática. A Assembleia Geral das Nações Unidas propôs, assim, um Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos, a partir de um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas por uma cultura universal de Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

No Brasil e em outros países, no período pós-guerra do século XX, após irracionalidades e massacres em busca de poder entre potências mundiais, as iniciativas e a defesa a favor dos Direitos Humanos trouxeram a urgência de educar em e para os Direitos Humanos em todas as partes do mundo. Deste modo, como o próprio Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), a educação é uma contribuição para criar uma cultura universal em que os sujeitos de direito promovem valores como tolerância e valorização da diversidade.

Assim, educar em direitos humanos significa recuperar a memória do passado e projetar no futuro a sociedade que desejamos, de modo que se torne possível um mundo menos injusto e desigual, um lugar essencialmente mais humanizado.

No Brasil, iniciávamos discussões acerca do Plano Nacional de Direitos Humanos, durante nossa incipiente democracia na década de 1990, propondo-nos a construção de uma sociedade menos desigual e com mais justiça social. Nessa conjuntura, também criou-se, em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, sob um viés contemporâneo, inspira-se em valores humanistas e se embasa nos princípios de liberdade, da

equidade, da igualdade e da diversidade, afirmando sua universalidade e indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2003, p. 23).

Ainda segundo Viola (2010, p. 25), estes debates indicavam quatro dimensões centrais para a Educação em Direitos Humanos:

- a) Primeira dimensão: compreendia a educação como ato permanente e global;
- b) Segunda dimensão: assumia o princípio da mudança sociopolítica e se orientava para a construção de uma cultura de direitos humanos;
- c) Terceira dimensão: propunha que a EDH teria como pressuposto mais do que o ensino do conhecimento formal e científico, e deveria também se voltar para a formação das emoções e de uma estética que considerasse a compreensão do outro;
- d) Quarta dimensão: envolvia a metodologia, propondo o ato de educar como capaz de, dialogicamente, “acompanhar educadores e educandos”.

Foi por meio de comitês estaduais e regionais, com envolvimento da sociedade civil, que movimentos sociais, entidades ligadas ao ensino público e privado, sindicato de professores das redes de ensino público e privado, universidades e setores ligados ao sistema de segurança e justiça, que demos um novo rumo com este tema recente para a educação brasileira, trazendo consigo diferentes possibilidades e conceitos, compreendendo o processo educativo por meio de múltiplas dimensões e voltado para a formação de sujeito de direitos. Neste sentido, práticas de cidadania devem ser vivenciadas no cotidiano da escola, pois, dessa forma, as crianças vivenciam um currículo que fazem incorporar tais conceitos em seu modo de pensar e agir naturalmente.

Sob este prisma, alguns princípios norteadores foram definidos no PNEDH (BRASIL, 2007) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas propostas pedagógicas:

- a) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotadas sejam coerentes com os valores e princípios da Educação em Direitos Humanos;
- b) a Educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- c) a Educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, à permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial) religiosa, cultural, territorial, físico-individual,

geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras e a qualidade de educação;

- d) a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação;
- e) a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Assim, sabemos que a conquista dos Direitos Humanos nada mais é que o fruto de um árduo processo histórico de luta pelo reconhecimento e pela garantia de dignidade humana para todos indistintamente, e constitui-se ideia fulcral da organização de todo o processo pedagógico. Deste modo, educar em direitos humanos significa propiciar, no processo educativo, experiências que possam vivenciar os direitos humanos e o respeito incondicional à dignidade humana e a valorização das diversidades inerentes à condição do humano.

Em prosseguimento às concepções em EDH, procuramos, durante a primeira etapa da pesquisa, analisar os documentos oficiais, estabelecendo uma pesquisa documental acerca da organização e práticas constitutivas de ações que se balizavam sob tais diretrizes. Encontramos diversos registros acerca dos encontros estabelecidos entre a equipe gestora e a comunidade educativa, por meio dos órgãos colegiados, dos coletivos democráticos da escola e por meio de estratégias e/ou canais de comunicação estabelecidos pela gestão, desde o ano de 2020. Inicialmente, vemos registros nos livros oficiais de Conselho de Escola e APM, que ocorriam por meio da Plataforma *Google Meet* durante o período pandêmico e passaram a acontecer presencialmente em 2022. Além disso, nos registros de prestação de contas da unidade, é possível observar diversas ações executadas em prol da dignidade humana da comunidade que se encontrava extremamente vulnerável naquele momento, considerando inclusive parcerias diversas no território.

Para Benevides (2007), os efeitos deste processo educativo é uma formação que leve em conta algumas premissas. Primeiramente, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor de igualdade em dignidade e direitos para todos, propiciando o desenvolvimento de condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva na mera aceitação do outro, com o qual

pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Este processo educativo deve, ainda, visar à formação do(a) cidadão(ã) participante, crítico(a), responsável e comprometido(a) com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, devem visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, formando sujeitos de direitos e deveres, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, ser responsáveis e prontos para exigir não apenas seus direitos, mas atuar para que também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. O que será indispensável para este processo educativo, partindo-se da constatação de que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos? Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e repelem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social. Na escola, por exemplo, deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca

Para essa reflexão e aprofundamento recorremos a Najjar (2022, p. 16), que se reporta ao universo da pesquisa realizada na EMEF Dr. Abrão Huck, em consulta aos livros da unidade em referência. Verificamos que ambos os coletivos essencialmente infanto-juvenis (Grêmio estudantil e Comissão de Mediação de Conflitos) foram divulgados e discutidos em Reuniões do Conselho de Escola, no ano de 2021, juntamente com a comunidade educativa, e também foi oportunizado um breve aprofundamento feito pela Direção, explicando as ações destes coletivos e sua relevância para o currículo vigente na escola, rogando pela participação de um maior número de estudantes e familiares, considerando o contexto pandêmico à época.

Deste mesmo modo, a Direção da unidade, a partir de um olhar sensível e que otimiza o potencial de seus recursos, buscou constituir comissões com educadores, de forma voluntária e a partir dos desafios observados entre os estudantes, para trazer pautas e conduzir debates acerca de temáticas essenciais para o desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos na escola, tais como: violências de gênero, preconceito e diversidade, educação antirracista.

Nos anos de 2022 e 2023, ocorreu uma votação para os representantes da Comissão

de Mediação de Conflitos, elegendo estudantes, familiares e educadores para esta ação, fato devidamente registrado na escola, em livros atas oficiais, conforme prevê a legislação. Para o início das ações do Grêmio Estudantil, discutiu-se sobre a necessidade de os educadores iniciarem o diálogo com todas as turmas, elegendo representantes de classe junto aos professores coordenadores e regentes de cada turma, conforme o ciclo ao qual pertenciam. Esta ação ocorre para o início das atividades de encontros sistemáticos e organizados pelos educadores e educandos que integram os coletivos da UE. Estes encontros com os representantes devem acontecer sistematicamente com a participação de gestores(as) da unidade.

As ações do Movimento Sol da Paz foram gravadas em vídeos, *lives*, áudios e páginas das redes sociais durante todo o ano de 2022. Em 2023, iniciamos os encontros nas escolas para discutir e construir coletivamente a 25ª Caminhada pela Paz de Heliópolis, que contou com um trabalho que atravessou o currículo e transgrediu os muros da escola, mostrando que a aula pode ser na rua, efetivando a cidadania de todos(as) os(as) envolvidos(as), expressando sonhos de um futuro melhor para sua comunidade e indignação perante as injustiças. Foi uma ação educativa coletiva, de extrema importância para o território e que fortalece o bairro-educador.

A reforma para qualificação dos espaços associando a um trabalho de pertencimento auto estima e autoconhecimento dos estudantes teve início no mês de fevereiro de 2022 e continua em aprofundamento durante todo o ano de 2023, e terá continuidade, fortalecendo a gestão em vigor, que pretende ampliar e fortalecer o trabalho de gestão democrática e Educação em Direitos Humanos na EMEF em questão. (Cf. Apêndice A, B e C – Revitalização dos banheiros dos estudantes, a partir do pedido dos representantes de sala junto a Gestão – Revitalização da Sala dos Professores como espaço de acolhimento, bem-estar e reflexão – Sala de Leitura por uma educação antirracista e valorização das culturas africanas e indígenas, superando paradigmas acerca da contenção de corpos nos espaços de leitura).

3.3 O SISTEMA DE GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO TERRITÓRIO DE HELIÓPOLIS

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) surgiu em 2006, a partir da Resolução 113 do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), segundo o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, para assegurar

e fortalecer a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), marco legal que ratifica os direitos fundamentais da infância e da adolescência, com a expectativa de superar ou pelo menos minimizar dificuldades ainda existentes para garantir a proteção integral e criar novos órgãos de defesa que o SGDCA se consolidou. Deste modo, o sistema é formado pela integração e a articulação entre o Estado, as famílias e a sociedade civil, para promover a garantia e operacionalizar os direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Os(as) agentes são diversos(as), como, por exemplo: os(as) conselheiros(as) tutelares, promotores(as) de justiça, juízes(as), psicólogos(as) e outros(as) profissionais da saúde, assistentes sociais, educadores(as), entre outros(as).

Três eixos estratégicos compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente: Defesa, Promoção de Direitos e Controle Social (informações disponíveis no site do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania¹⁰).

- a) Eixo da defesa: consiste no acesso à Justiça à proteção legal dos direitos de crianças e adolescentes, assegurando a exigibilidade, responsabilização de direitos violados e responsabilização de possíveis violadores;
- b) Eixo de promoção: de forma transversal e intersetorial, este eixo é responsável por transformar o que está previsto na lei em ações práticas; por exemplo, quem realiza o direito à educação são os professores, coordenadores pedagógicos e todos os atores da comunidade escolar; o mesmo vale para os direitos do campo da saúde, saneamento básico e todos os outros que ocupam o leque das necessidades básicas das crianças e adolescentes;
- c) Eixo de controle e efetivação de direitos: os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Setoriais nas áreas afins, como Conselhos de Saúde, Educação, Assistência Social, contribuem na formação de políticas públicas, deliberando e veiculando normas técnicas, resoluções, orientações, planos e projetos. Neste eixo, é realizado o monitoramento e a fiscalização das ações de promoção e defesa. O controle também é exercido por organizações da sociedade civil, Ministério Público, Poder Legislativo, Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, sociedade civil, cidadãos e pelos Fóruns de discussão e controle social.

Na prática, este sistema de promoção, fiscalização e defesa funcionariam se inter-relacionando de forma articulada e complementando-se.

¹⁰ Cf. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/>.

Figura 8 – Sistema de Garantia dos Direitos



Fonte: <https://www.sistemadegarantia.com.br/>

Nosso território possui diversos equipamentos compondo este SGDCA, como podemos ver no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Mapeando o território de Heliópolis

Equipamentos da Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente – Sacomã/Heliópolis	
Assistência Social	
CRAS - Centro de Referência da Assistência Social Rua Taquarichim 290, Vila Vera, São Paulo 04296-100 Telefone: (11) 2383-4519	<p>O CRAS oferece encaminhamentos para os serviços da rede socioassistencial, orienta sobre programas, benefícios e projetos sociais às pessoas que procuram atendimento.</p> <p>Atende famílias e indivíduos na comunidade e oferta serviços voltados a crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência. O principal serviço do CRAS é o trabalho social com famílias para fortalecer seus vínculos, promover o acesso a direitos e à melhoria de sua qualidade de vida.</p> <p>Na cidade de São Paulo, existem 54 CRAS, onde as famílias podem solicitar inclusão em serviços da rede da assistência social como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro da Criança e do Adolescente (CCA); - Centro para a Juventude (CJ); - Núcleo de Convivência do Idoso (NCI); - Centro de Convivência Intergeracional (CCInter); - Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio (SASF).

	<p>Os CRAS também realizam entrevistas para cadastro no CadÚnico mediante agendamento.</p>
<p>CREAS - Centro de Referência Especializado da Assistência Social Endereço: Rua Taquarichim, 296 - Bairro Sacomã - São Paulo - SP</p>	<p>O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública que organiza serviços de assistência social voltados a famílias ou pessoas vivendo situações de violência, violação de direitos ou risco à vida. Quando uma família ou pessoa estiver vivendo uma situação de violação de direitos e precisar de apoio da assistência social.</p> <p>Público-alvo: Famílias e indivíduos moradores da cidade de São Paulo que precisem de apoio da assistência social devido a situações de violação de direitos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violência (física, psicológica, sexual etc.); - Abandono familiar; - Trabalho infantil; - Negligência; - Situação de rua (quando não houver Centro Pop na região). <p>O CREAS também acompanha pessoas em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.</p> <p>Além de realizar atendimento direto, o CREAS coordena a rede de serviços da assistência social em seu território e atua de forma articulada com instituições como o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, o Conselho Tutelar e outras instituições de defesa de direitos.</p>
<p>CCA Brincar de viver Rua Marquês de Maricá, 705 – Sacomã – 04252-000 CCA Heliópolis Rua Coronel da Silva Castro, 58 – Heliópolis – 04231-015 2219-0692 CCA Lagoa Rua Flor do Pinhal, 02 – Heliópolis – 04236-010 2272-0668 CCA Mina Rua da Mina Central, 38 – Heliópolis – 04235-275 2061-5932 CCA Núcleo 120 Rua Cristo Redentor, 452 – Heliópolis – 04236-260 2914-3541 CCA Pam Rua Jovens do Sol, 128 – Heliópolis – 04235-050 2061-7891 CCA Parceiros da Criança Rua Primavera Brasileira, 18 – Heliópolis – 04235-220 2215-8466 CCA Santa Edwiges Rua Marquês de Maricá, 288 – Sacomã – 04252-000 2591-2281</p>	<p>O CCA - Centro para Criança e Adolescente tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, por meio de atividades socioculturais e educacionais no contraturno escolar, que oportunizem a conquista da autonomia, a cidadania e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.</p> <p>São beneficiadas cerca de 1.560 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, em 11 unidades distribuídas por Heliópolis e bairros da região.</p> <p>Parceiro: Os CCAs são conveniados com a Prefeitura de São Paulo via SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo.</p>
	<p>O SPVV – Serviços de Proteção a Crianças e</p>

<p>SPVV - CURUMINS DO BRASIL</p> <p>Endereço: Rua Xavier Curado, nº 410 - Ipiranga Contato: (11) 2061-2382</p>	<p>Adolescentes Vítimas de Violência e Abuso Sexual – Curumins do Brasil tem por objetivo acompanhar crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso ou exploração sexual, para ressignificar a situação de violência e viabilizar acesso a direitos previsto no ECA - Estatuto da Criança e Adolescente.</p> <p>São atendidas 80 crianças e adolescentes moradoras dos distritos do Ipiranga, Sacomã e Cursinho.</p> <p>O SPVV é conveniado com a Prefeitura de São Paulo via SMADS - Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo.</p>
<p>NPJ Ipiranga</p> <p>NÚCLEO DE PROTEÇÃO SOCIAL E APOIO PSICOLÓGICO</p> <p>Endereço: Rua Taquarichim, nº 290 - Sacomã Contato: (11) 2383-4517 e (11) 2383-4529</p>	<p>O NPJ é um serviço que promove a proteção de crianças, adolescentes, indivíduos e suas famílias, quando da ocorrência de situação de risco pessoal e social, especialmente aqueles relacionados à violência sob suas diversas formas. O NPJ comprehende atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos, a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais. Esse serviço está vinculado ao CREAS e mantém relação direta com a equipe técnica deste Centro, que deverá operar a referência e a contrarreferência com a rede de serviços socioassistenciais da proteção social básica e especial e com o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares, outras Organizações de Defesa de Direitos e demais políticas públicas, no intuito de estruturar uma rede efetiva de proteção social. O NPJ é conveniado com a Prefeitura do Município de São Paulo via SMADS - Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo.</p>
<p>INSTITUTO BACARELLI</p> <p>Estrada. das Lágrimas, 2317 - Cidade Nova Heliópolis, São Paulo - SP, 04245-000 Telefone: (11) 3506-4646</p>	<p>O Instituto Baccarelli é uma das organizações sociais de cultura mais respeitadas no Brasil. Tem por missão proporcionar ensino de excelência a jovens em situação de vulnerabilidade, combinando três eixos de grande importância: cultural, educacional e social, proporcionando desenvolvimento pessoal, intelectual e oportunidades de profissionalização na música. Além disso, formou a primeira orquestra do mundo em uma favela, a Orquestra Sinfônica Heliópolis, quebrando diversas barreiras. Com direção artística e regência de um dos maiores maestros da atualidade, Isaac Karabtchevsky, a instituição oferece ensino musical de forma gratuita e tem sua sede na comunidade de Heliópolis, onde atua há 25 anos, como agente de transformação social por meio da arte.</p> <p>- Critério inicial para atendimento: ter entre 4 e 14 anos; - Estudar em uma escola municipal.</p>
<p>CUFA HELIÓPOLIS</p>	<p>A CUFA (Central Única das Favelas) é uma</p>

<p>Central Única das Favelas Rua Coronel Silva Castro, 151 - Favela Heliópolis, São Paulo, SP, Brasil (11) 94303-5584 cufasphepolis@gmail.com</p>	<p>organização brasileira, reconhecida nacional e internacionalmente nos âmbitos político, social, esportivo e cultural, que existe há 20 anos.</p> <p>A CUFA iniciou seus trabalhos neste território no final do ano de 2020 e permanece com diversas propostas em parceria com a comunidade.</p>
Serviços da Saúde	
<p>UBS Sacomã Estr. das Lágrimas, 1604 - Ipiranga, São Paulo - SP, 04244-000 Telefone: (11) 2273-3537</p>	<p>A Unidade Básica de Saúde (UBS) é responsável pelos atendimentos de rotina, como consultas com o clínico geral, tratamentos, vacinação, pré-natal, atendimento odontológico e acompanhamento de hipertensos e diabéticos. É a porta de entrada do usuário no Sistema Único de Saúde (SUS)</p> <p>O serviço é misto, e funciona no modelo tradicional, com equipe de Atenção Básica, e com modelo Estratégia de Saúde da Família, que, de seis, passará agora a contar com sete equipes.</p> <p>A unidade é gerenciada pela Organização Social de Saúde (OSS) Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM-PAIS), por meio de contrato de gestão com a SMS de São Paulo, e está aberta à população de segunda a sexta-feira, das 7h às 19h.</p>
<p>UBS Delamare Endereço: Rua Almirante Mariath, 62 Ipiranga, São Paulo - SP, 04218-040 Telefone: (11) 2062-8018</p>	<p>Responsável pelos atendimentos de rotina, como consultas com o clínico geral, tratamentos, vacinação, pré-natal, atendimento odontológico e acompanhamento de hipertensos e diabéticos. É a porta de entrada do usuário no Sistema Único de Saúde (SUS)</p>
<p>CAPS III Heliópolis Endereço: Avenida Almirante Delamare 3033 Cidade Nova Heliópolis, CEP 04230040, São Paulo capsinfantil3heliopolis.adm@spdm-pais.org.br</p>	<p>Os Centros de Atenção Psicossocial e as Unidades Básicas de Saúde (UBS) são portas de entrada para o atendimento na área de Saúde Mental dentro da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo.</p> <p>Todos os CAPS trabalham em regime de porta aberta, isto é, sem necessidade de agendamento prévio ou encaminhamento, oferecendo acolhimento e tratamento multiprofissional aos usuários. O usuário que procura o CAPS é acolhido e participa da elaboração de um Projeto Terapêutico Singular específico para as suas necessidades e demandas.</p> <p>Uma equipe multiprofissional composta por médicos psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais avaliam o quadro do usuário e indicam o tratamento adequado para cada caso. O CAPS também atua no acolhimento às situações de crise, nos estados agudos da dependência química e de intenso sofrimento psíquico. A internação hospitalar só é indicada quando esgotadas todas as possibilidades terapêuticas disponíveis no CAPS.</p> <p>Nos CAPS III, especificamente, existem vagas de</p>

	acolhimento integral, nas quais os usuários podem permanecer para tratamento durante os estados mais agudos da doença por até quinze dias.
<p>AME Barradas e CASA do Adolescente</p> <p>Av. Almirante Delamare, 1534 Nova Heliópolis 04230-000 São Paulo - SP</p>	<p>O Ambulatório Médico Especializado Barradas foi criado em setembro de 2008 a partir de um contrato de gestão assinado entre a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo e o Serviço Social da Construção Civil do Estado de São Paulo (Seconci).</p> <p>O grande diferencial do AME é a presença de um centro cirúrgico completo com 6 salas operatórias e 12 leitos de recuperação pós-anestésica, possibilitando a realização de cirurgias de pequeno e médio porte, inclusive sob anestesia geral. Para isto, contamos com um ala de internação, em regime de hospital dia, com 12 quartos e 24 leitos, funcionando das 6h às 22h, permitindo ao paciente ser operado e receber alta no mesmo dia.</p> <p>A Casa do Adolescente oferece um Ambulatório Clínico com serviços nas seguintes especialidades: Dermatologia, Pediatria, Ginecologia, Pré-Natal de Alto Risco, Odontologia, Ortodontia e atendimento terapêutico nas áreas da Psicologia, Educação Física, Serviço Social, Nutrição, Enfermagem e Farmácia.</p>
Direitos Humanos	
<p>Conselho Tutelar Sacomã</p> <p>Rua Rua Maria Oliano Gerassi, 495- Sacomã, São Paulo - SP, 04284-065</p> <p>Telefone: (11) 2083-4040 2061-2010 / 2063-8733 97247-4879 (Plantão) / 97163-3919 (Apoio Plantão) Email:ctsacoma@prefeitura.sp.gov.br</p>	<p>Os conselhos tutelares foram criados em 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para desempenhar uma função estratégica: zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, começam a agir sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados pela própria sociedade, pelo Estado, pelos pais/responsáveis ou em razão de sua própria conduta.</p> <p>Os conselhos tutelares são órgãos autônomos, permanentes e não jurisdicionais, que integram a administração pública local.</p>

Fontes: <https://www.prefeitura.sp.gov.br> <https://www.unas.org.br/assistencia-social>
<https://www.capital.sp.gov.br/> <https://conselhotutelar.sejus.df.gov.br/>, e <http://www.cufa.org.br/>

Tendo como mote de trabalho a educação em prol da garantia de direitos, a UE em estudo buscou apoio desta rede protetiva inúmeras vezes. Em consulta a documentos oficiais, obtidos por meio de registros em livros atas, e-mails institucionais e prontuários de estudantes regularmente matriculados nesta UE, podemos afirmar que houve diversas tentativas não exitosas, no que tange à parceria dos equipamentos da Rede Protetiva junto à escola e às famílias dos estudantes que trouxeram diferentes demandas e necessidades para o cotidiano escolar, no ano de 2022.

Gráfico 2 – Encaminhamentos feitos à Rede de Proteção Social em 2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos registros de e-mails, livros oficiais e encaminhamentos da EMEF.

Desde o ano de 2021, surgiu, a partir das reuniões do “Movimento Sol da Paz”, a discussão acerca de possíveis parcerias e a necessidade de pensarmos em ações mais eficazes para atender situações específicas entre as tantas vulnerabilidades existentes no nosso público-alvo em questão, as crianças e adolescentes atendidos pela EMEF e suas inúmeras demandas, mediante a invisibilidade das mesmas perante as políticas públicas em vigência.

Houve a participação dos parceiros da UFABC, de um professor de Gestão e Políticas Públicas, da UNAS, de diretores das duas EMEFs do bairro, de gerentes e dirigentes dos equipamentos públicos das pastas de Saúde e Assistência e Direitos Humanos, bem como de outras lideranças ou funcionários(as) de projetos que estivessem trabalhando nesta pauta, com o propósito de fortalecer as políticas públicas já existentes, criando estratégias mais efetivas para pôr em prática o SGDCA em nosso território.

Assim, desde o mês de junho do ano de 2022, o GT de Prevenção à violência contra a infância e adolescência de Heliópolis, vem reunindo diversos(as) parceiros(as) do território, com o objetivo de se aprofundarem nesta pauta, identificando os atores, promovendo o diálogo, a reflexão acerca do território, bem como suas demandas, conhecendo, assim, dados e viabilizando estratégias mais efetivas de atendimento às crianças e adolescentes neste sistema. Neste ano de 2023, as ações do GT vêm se fortalecendo e sendo potencializadas com

diversas práticas pontuais que envolvem crianças, adolescentes e os equipamentos do bairro-educador. Aos poucos, essas ações passam a compor nosso Projeto Político-Pedagógico e sendo parte integrante de nosso currículo de tal forma que toda a comunidade educativa possa se sentir parte integrante e essencial deste sistema em prol da garantia de direitos.

4 A PESQUISA ENGAJADA NA EMEF DR. HUCK – ESTUDO DA COMUNIDADE

Para Gadotti (2012), o PPP da escola é como uma carta de intenções acerca do trabalho que se pretende desenvolver por meio do currículo que marca a intencionalidade do trabalho pedagógico e os resultados dele no que se refere a uma aprendizagem significativa e eficiente por parte dos estudantes fruto deste sistema. A autonomia da escola e a gestão participativa são elementos essenciais para a formação para a cidadania durante este processo, inclusive.

Entendemos que todo projeto pedagógico é necessariamente político... Um projeto político pedagógico não nega o instituído da escola que é sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído e o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto político pedagógico é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2012, p. 37-38).

Assim, nas subseções abaixo, buscaremos estabelecer uma análise com algumas relações acerca destes conceitos e da pesquisa em curso.

4.1 O DIAGNÓSTICO COLETADO NO UNIVERSO DA PESQUISA

As contribuições de Libâneo (2018), que introduzem, na teoria da organização e gestão da escola, a perspectiva da teoria histórico-cultural que considera a atividade de ensino-aprendizagem na sua relação com contextos socioculturais e institucionais, motiva-os a compreender melhor a escola situada em seu contexto e, por isso, propusemo-nos a retomar o Projeto Político-Pedagógico da unidade, analisando este, bem como outros documentos oficiais, apresentando e descrevendo nossas pesquisas documentais durante o percurso vivido no período compreendido entre 2020 e 2023.

Primeiramente, é importante situar o leitor de que nos nortearemos, a partir deste momento, no roteiro, proposto por Libâneo (2018), de coleta de dados para o diagnóstico das escolas, a fim de estabelecer um diagnóstico da unidade educacional a que nos referimos neste universo de pesquisa. Para tanto, utilizamo-nos do Projeto Político-Pedagógico da EMEF para discorrer e trazer à luz alguns dados importantes para nossa análise. Nessa perspectiva, o conteúdo exposto neste subtítulo, a partir de então, refere-se ao contido na documentação

pedagógica da escola, tendo em vista uma permanente construção, como preconiza o *Currículo da Cidade*¹¹.

Lembramos aqui, também, que a escola a qual nos referimos, é a mais jovem EMEF desta Diretoria de Educação, inaugurada em 2013. Foi construída sob a ótica de uma arquitetura inclusiva. Entretanto, apesar de não se tratar de uma construção antiga, já apresentou muitos problemas estruturais que oportunamente foram avaliados por especialistas e constatado que se trata de falhas do período de planejamento e construção, acarretando demandas no dia a dia da escola, desde a sua inauguração.

De acordo com Gadotti e Romão (2012, p. 38),

O projeto político pedagógico da escola está inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas do sistema educacional. A arrogância do dono da verdade, dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

Dentre nossos educadores, temos doutores, mestres ou mestrandos, pós-graduados ou com mais de uma graduação. Ao mesmo tempo, vemos, também, educadores com uma formação mais deficitária ou desatualizada, no que tange à sua prática. A equipe de profissionais da EMEF Dr. Abrão Huck, no geral, tem formação superior, e a maioria encontra-se há pelo menos um ano na unidade escolar, o que pode oportunizar uma equipe mais coesa e receptiva às ações propostas pelo nosso PPP.

A maioria da equipe mora nos bairros vizinhos da UE, o que pode colaborar muito com o engajamento de todos pelo sucesso de nosso trabalho, pois, além de refletir em nossa vida profissional, o avanço dos estudantes reverberará inclusive para a comunidade em que se vive e no progresso da região como um todo. Vemos, também, que o índice de absenteísmo entre educadores(as) é considerado um número assustador. Apesar de buscarmos estabelecer um ambiente positivo, de motivação e incentivo no cotidiano escolar, acreditamos que as políticas públicas de desvalorização dos profissionais da educação e os problemas sociais que interferem no cenário escolar, têm desmotivado muito os(as) educadores(as) como um todo. As questões relacionadas à saúde mental tem sido alvo de preocupação, considerando o alto índice de afastamentos, mas não observamos efetivas políticas públicas nesse sentido.

Em relação ao espaço físico, temos 16 salas de aula, o LED e a Sala de Leitura, que compõem o *Currículo* e a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional

¹¹ Cf. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/>.

Especializado destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. São salas de 49 m², com boa iluminação e ventilação natural, contudo, temos instalado em todas elas dois ventiladores, inclusive, e no laboratório de informática há um equipamento de condicionador de ar, próprio ao ambiente.

Já a administração da escola é acomodada de forma insuficiente às demandas inerentes à Gestão Escolar. Temos uma pequena sala destinada para a Coordenação Pedagógica e outra para as assistentes de direção. A diretora acabou se acomodando na secretaria da escola, após a reconfiguração da sala, com algumas repartições. Percebe-se que estes espaços são insuficientes para o atendimento à comunidade educativa, principalmente atendimento aos estudantes, familiares, professores e parceiros da Rede de Proteção Social, em situações que requeiram sigilo. A ideia era de que, em 2022, com o recebimento de uma reforma ofertada pela SP OBRAS, conseguiríamos reestruturar de modo mais adequado essas áreas; contudo, não foi autorizado o aumento de áreas cobertas e por isso, continuaremos tentando.

Em atendimento ao solicitado pelos educadores, no início do ano de 2022, retomamos as salas ambientes para o Ensino Fundamental II, buscando utilizar a estruturação de cada sala também de modo favorável ao processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, os adolescentes é que se deslocam no decorrer do período da manhã, quando oferecemos atendimento aos(as) estudantes do Ensino Fundamental II, e os(as) professores(as) aguardam nas salas, considerando seu componente curricular. Existe a Sala de Leitura que, mais do que uma biblioteca, busca ser um espaço acolhedor e promotor de leituras e repartição da cultura literária, repertoriando os estudantes com os clássicos da literatura brasileira, fortalecendo o conhecimento da cultura indígena e negra, outrora tão dificilmente reconhecida como arte, mas que, graças à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), tem hoje grande expressão, sobretudo nesse espaço, pautando-se no currículo e com uma aula semanal para todas as turmas, com o objetivo de desenvolver atividades literárias com amplo repertório e por meio de diversas estratégias, estimulando nos estudantes o gosto pela leitura. Não há laboratório de Ciências ou Cozinha Experimental, mas a Sala de Artes, que era uma espécie de Ateliê, será desativada para transferirmos a SRM, uma vez que, devido à demanda de alunos advindos do sistema, teremos que oferecer uma sala regular a mais à comunidade. Temos o Laboratório de Educação Digital (LED), com 20 computadores (*notebooks*), *kits* de robótica e impressora 3D.

Foram compradas, desde o ano de 2021, 2 TVs de 50 polegadas em armação móvel para uso e deslocamento, onde se fizer necessário, e recebemos uma do Projeto Futebol de Rua, compondo agora 3 aparelhos. Estamos aguardando a finalização da instalação de projetores para a implementação das Salas de Aula Digitais, que chegaram desde o final do

ano de 2019, e teria sido muito bem-vindo durante o auge da pandemia, mas, devido a questões burocráticas, relacionadas ao direcionamento de empresas específicas na licitação para instalação, somente em 2022 foram instalados e não em todas as salas, na sua totalidade, faltando quatro salas. Temos também duas quadras cobertas e um playground que estavam bastante deteriorados no início de 2020. Todos estes espaços passaram por reformas e foram se qualificando um pouco mais. Na parte térrea, temos um refeitório que ocupa o pequeno pátio da escola no térreo, cozinha com dispensa espaçosa; no entanto, sentimos muita falta de um auditório e uma brinquedoteca também, bem como um espaço maior para a realização das refeições. Neste sentido, temos nos mobilizado para a constituição de uma brinquedoteca circulante, que tem se instalado próximo à escada, no espaço térreo, a fim de oportunizar mais momentos de interação e ludicidade em sala de aula junto aos estudantes e educadores.

A escola conta com sanitários coletivos para os(as) estudantes, no andar térreo e no 2º andar, bem como fraldários e banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiências ou baixa mobilidade, os quais estavam bastante deteriorados no início de 2020, mas que em 2021 e 2022 estão passando por reformas, a fim de qualificar estes espaços fundamentais à dignidade, autocuidado e pertencimento dos(as) estudantes.

A unidade educacional conta com bebedouros no andar térreo, e nos dois andares de salas de aula, e temos construído alguns na área externa, inclusive. A Sala de Artes, que agora passa a ser sem, possui pias também, facilitando a higiene e acesso aos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, todos os bebedouros possuem filtros que são regularmente trocados, para garantir a qualidade da água, de modo que esta seja potável.

Quanto às áreas livres e externas, são poucos os espaços de áreas livres; há somente uma área externa, com bancos de concreto, num pequeno espaço gramado e um teatro de arena. São espaços de recreação dos(as) estudantes e de atividades pedagógicas junto aos educadores(as). Uma horta, na parte da frente da escola, vem sendo desenvolvida junto com parcerias da comunidade e de uma Empresa Social de nome “Compô”, com apoio inclusive do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), resgatando a vegetação local, com propostas de sustentabilidade, trazendo os conceitos da ecopedagogia¹², bastante discutida pelo Professor Gadotti.

¹² A história da Ecopedagogia aparece inicialmente como “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e nele já se faz referência a uma visão holística, ao equilíbrio dinâmico entre ser humano e natureza e à categoria da sustentabilidade, que são pressupostos essenciais da ecopedagogia. A ecopedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”. O movimento pela ecopedagogia se ampliou e ganhou novos desdobramentos. Para Gadotti (2009), a ecopedagogia não pode mais ser considerada como uma pedagogia entre tantas pedagogias que podemos e devemos construir. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza

Para a acomodação dos estudantes, nossas salas de aula hoje contam com cerca de 32 a 35 carteiras de fórmica bege e armação de ferro, com cadeiras de assento de plástico e armação de ferro. Todas foram selecionadas no início do ano, descartadas as inservíveis e, no momento, as que foram resgatadas, com ajuda de outras escolas da DRE, encontram-se em bom estado de conservação.

Desde 2020, chegaram diversos armários, escaninhos e mesas de professores para os espaços onde faltava esse tipo de mobiliário ainda. No momento, não se observa a necessidade de aumento destes recursos, pois a quantidade existente na escola hoje parece ser suficiente. Todas se encontram em bom estado de conservação no momento.

Agora, temos também amplificadores e caixas de som, microfones e TVs fixadas em pedestal móvel. Ocorreu a instalação da maioria das salas digitais em espera desde 2020. Todos os professores receberam *notebooks* no ano de 2021, em regime de comodato, para seus registros, planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho. Contamos com suficiente acervo de livros didáticos advindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), diversos recursos visuais e 3 (três) impressoras, sendo também copiadoras de alto rendimento, que estão novas e possuem assistência técnica, quando necessário. Temos um parque, que esteve em reforma durante os primeiros meses do ano de 2022 e foi entregue, oferecendo também um tanque de areia para as crianças do Ensino Fundamental I, especialmente para o ciclo de alfabetização. Há também dois painéis com revestimento cerâmico branco na área externa, para expressão dos estudantes, com tinta guache lavável, um teatro de arena e uma quadra externa, que fica disponível para os(as) estudantes, quando não está em uso pelo(a) professor(a) de Educação Física, para recreação das crianças e adolescentes.

Quanto aos recursos financeiros, recebemos e fazemos uso do PTRF, vindo do governo municipal. Geralmente, utilizamos o PTRF para a compra de produtos pedagógicos e de expediente e para uso em reformas, pinturas e pequenos reparos, compra de recursos para impressora, manutenção predial, dentre outros serviços necessários.

Recebemos também o PDDE do governo federal e costumamos utilizar com a compra de alguns equipamentos necessários para a escola, como TV, som e com pequenos reparos de

(Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Deste modo, assim como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) trazidos pela ONU e pelo Currículo da Cidade, esses conceitos possam perpassar, de modo transversal, sendo valorizados em todas as disciplinas, em busca de uma formação humana, holística e integral de nossos estudantes.

hidráulica, pintura, alvenaria e outros. Com o aumento dos valores do repasse municipal, não temos precisado fazer uso da verba de Adiantamento da qual poderíamos dispor para pequenos reparos, atingindo um total de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) por mês. No Colegiado da APM da EMEF Dr. Abrão Huck, temos a participação de professores, pais, funcionários, responsáveis pelo controle e determinação das obras – exceto as de emergência – geridas pela presidente dessa Associação, a Diretora da EMEF. Mensalmente, realizamos reuniões e todas as notas fiscais e documentos referentes às compras são disponibilizados e podem ser conferidos e fiscalizados por toda a comunidade escolar, sobretudo pelos participantes da associação, que têm, inclusive, esse dever de acompanhar e participar ativamente destes processos.

Em relação aos recursos humanos da UE, contamos com 51 professores lotados e atuando na UE neste ano, 73 funcionários e 960 estudantes, divididos em 14 turmas de manhã e 16 à tarde, além dos estagiários (cinco até o final do ano de 2022). Quanto aos especialistas, a equipe gestora é composta por uma diretora, duas assistentes e duas coordenadoras pedagógicas.

Para o apoio na equipe de limpeza, contamos apenas com três pessoas e as mesmas são oriundas de uma empresa terceirizada, como também ocorre na cozinha, na qual contamos com o serviço de quatro merendeiras. Não possuímos nenhum serviço de vigilância, o que acaba por facilitar inúmeras invasões já vividas desde que chegamos em 2020, especialmente com roubos de fios e de cestas básicas, quando estas encontram-se estocadas na unidade, fazendo o papel da Assistência Social para a entrega às famílias cadastradas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Em relação ao Plano de Ação dos Gestores (Diretor(a), Assistente de Direção e Coordenação Pedagógica), apresentado no Anexo E, verificamos que as demandas são inúmeras e que estes muitas vezes agem na urgência, devido às prioridades elencadas para o momento, extrapolando muitas vezes as 40 horas de trabalho semanais previstas em nossa jornada.

Em relação à equipe docente, entendemos que o(a) professor(a) deve atuar como um(a) mediador(a) na relação dos(as) estudantes com o conhecimento. Nas sucessivas interações que são estabelecidas, o(a) professor(a) precisa estar atento(a) às necessidades e individualidades de cada estudante, de modo a significá-las, bem como levantar observáveis que possam contribuir para a criação e planejamento de novos contextos de aprendizagens. Neste ano, tivemos um programa de fortalecimento das aprendizagens com alguns projetos no contraturno para os estudantes, mas que aconteceram entre diversos desafios que apontam essencialmente para a ausência de espaços e de professores(as).

Em relação às concepções trabalhadas acerca da relação professor-aluno, a proposta é que professores(as) atuem como intermediadores(as) das hipóteses que os(as) estudantes levantam até a construção do conhecimento convencional, oferecendo os subsídios necessários para o processo de ensino eficaz, de modo que a aprendizagem se construa e efetive de fato, ampliando o repertório do(a) estudante.

Em relação à escola, ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, consequentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 24).

Assim, é para contribuir na promoção do desenvolvimento humano – por meio das vivências, aprendizagens e interações – que a escola se organiza pedagogicamente. Por isso, o planejamento de todas as ações tem como foco principal seus atores, que dão vida ao currículo.

No que tange às concepções de criança e adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), bem como do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos, dentre os quais estão o direito ao cuidado, à proteção, à vida, à educação, ao respeito, à liberdade, ao lazer, ao esporte, à cultura, à alimentação, à dignidade e à convivência.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990).

Entender crianças (0-12 anos), adolescentes e adultos como um todo justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere a todos como pessoas de direito em sua integralidade e não como pessoas a quem falta algo.

Lidamos todos os dias com várias infâncias e adolescências. As realidades têm seus encontros e desencontros e, nas bases de um currículo integrador e humanizado, buscamos encontrar caminhos para consolidar o processo formativo de cada um(a) na escola.

Neste sentido, educadoras e educadores precisam olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de crianças e adolescentes como seres que não têm opinião, não têm poder e apenas serão alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadoras e educadores do Ensino Fundamental I e II, pressupõe

explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças, que se justificam pela desigualdade etária, e compreender suas consequências na vida de ambas as gerações.

Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do currículo colonizador que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e produzir conhecimento.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que crianças e jovens aprendem a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais. Liberdade e pluralidade tornam-se, por isso, exigências do projeto educacional e, portanto, do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade educacional (UE).

Para construirmos nossa prática pedagógica, buscamos embasamento nas teorias críticas, que entendem a escola como uma instituição que pode contribuir com mudanças sociais e combate à desigualdade e exclusão. Consideramos, também, as teorias pós-críticas, que incluem reflexões sobre as relações entre os sujeitos e a sociedade, permeadas por aspectos raciais, de gêneros, de sexualidades e outros fatores de marginalização dos sujeitos, pensando na cultura como um aspecto essencial a ser considerado no currículo, para que esse colabore na construção de conhecimentos para o processo de superação dessas desigualdades. Sendo assim, educadores(as) e estudantes precisam refletir sobre isso e compreender o quanto a escola influencia, inclusive, na formação de sua identidade.

Nós, educadores(as), não podemos ser indiferentes a esse processo. Adorno (2022, p. 121) aponta que “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.”

Segundo Silva (1999, p. 156), o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Nosso currículo é construído a partir das nossas concepções de educação, portanto do construtivismo, do sócio interacionismo e das teorias críticas e pós-críticas. Refletimos sobre os conteúdos trabalhados, sobre silenciamentos e apagamentos de histórias e sujeito, portanto sobre o dito e o não dito.

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

A prática desse currículo se dá a partir das orientações contidas no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), a garantia, para os(as) estudantes, do acesso aos saberes historicamente acumulados em uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica.

Como nos aponta o documento da RME, *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria*,

A (re) construção do currículo da escola, na perspectiva aqui entendida, só é possível por meio do exercício do diálogo e de estudo contínuo, que desloca uma consciência espontânea para uma consciência crítica. Tal exercício se legitima quando garante a participação significativa do coletivo escolar. É fundamental, portanto, que esse diálogo conte com a articulação de todos os funcionários da escola, comunidade e profissionais de diversas áreas. (SÃO PAULO, 2015, p. 39-40).

Dessa forma, esse currículo só se legitima quando garante espaço de fala e de escuta ativa de todos(as) que compõem a comunidade escolar.

Segundo o “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2019, p. 25),

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente, e sem distinções, para todos. [...]. Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. [...] A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Portanto, a educação inclusiva se dá quando é possível garantir o acesso aos conteúdos e à aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes de maneira equânime, compreendendo quais as barreiras físicas, sociais, psicológicas, econômicas, de saúde etc. que impedem esse acesso, buscando formas de eliminá-las ou, quando isso não é possível de ser realizado pela escola, encaminhando para as instâncias apropriadas responsáveis.

Assim, em uma escola inclusiva, como pretendemos, o estudante é o ponto de partida para organização do trabalho pedagógico, onde a garantia da qualidade da educação, para o exercício pleno da cidadania e para o acesso ao mundo do trabalho, dá-se reconhecendo e respeitando as múltiplas identidades e as singularidades, apoiando a cada um(a) em suas

possibilidades, atendendo às suas necessidades específicas, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Na história da educação, vemos que a segregação não é um “privilégio” apenas das pessoas com deficiência. As minorias e os mais pobres sempre foram discriminados e marginalizados. Assim, podemos concluir que uma escola para todos ainda está em construção. Sempre houve a exclusão, seja pela classe social, seja pela cor da pele, por questões ligadas à sexualidade ou por alguma deficiência. As pessoas com deficiência foram discriminadas, segregadas, excluídas da sociedade, consideradas incapacitadas para um mundo permeado por valores pautados na produtividade.

A escolarização de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em ambientes comuns do ensino regular é uma experiência inovadora. Vivemos então um novo tempo.

Esse novo tempo traz consigo novos elementos teóricos e constitutivos da prática pedagógica. O princípio é o de possibilitar novas relações no interior das escolas, com o objetivo de criar comunidades mais acolhedoras e que percebam o valor da diversidade.

A escola possui um papel único e insubstituível frente ao desenvolvimento daqueles com deficiência. Assim somos desafiados a criar situações colaborativas de aprendizagem, valorizando os processos de mediação e buscando intervir diretamente nas condições pedagógicas, propiciadoras do desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado será oferecido para alunos matriculados no Fundamental I e II, no contraturno da aula regular, duas vezes na semana, com duração de duas horas/aula, na Sala de Recursos Multifuncionais.

O atendimento será realizado na própria UE, com sala apropriada ao aluno e para os alunos que apresentam as várias deficiências. O CEFAI atuará de modo colaborativo com a UE, trabalhando na construção de materiais adaptados e atividades que possam ser melhor absorvidas pelos estudantes, formando os(as) educadores(as) nos momentos coletivos, nos quais esclarecerá possíveis dúvidas e analisará os avanços dos mesmos e atuando na formação continuada dos(as) professores(as) das Salas de Recursos.

Quanto ao Currículo da Cidade, além dos princípios já expostos, destacamos três referências importantes que entendemos que devem permear não só o próprio currículo, mas estar presente nos objetivos e metas da Unidade: a Matriz de Saberes, os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

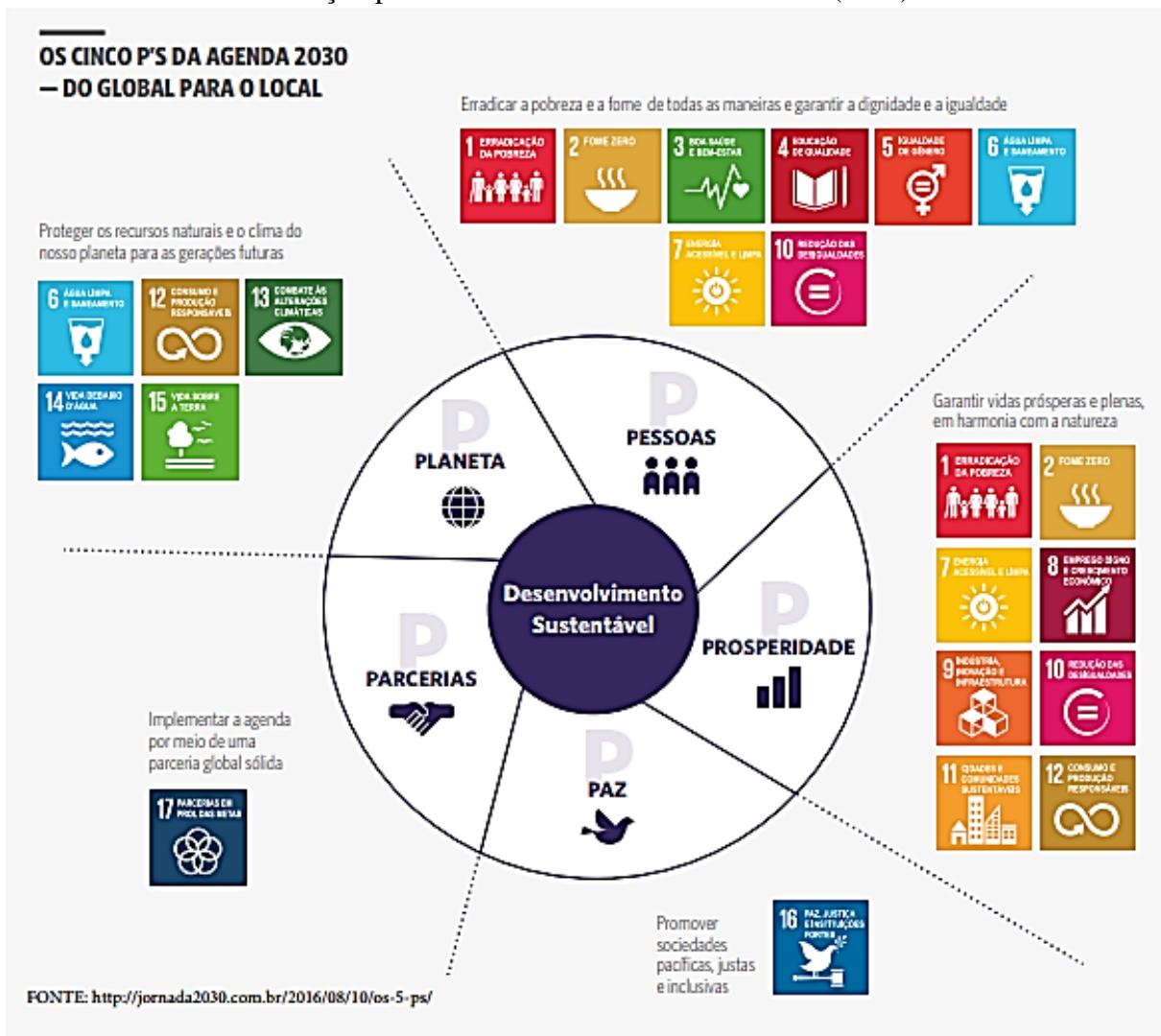
Figura 9 – Matriz de saberes

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.		
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÉMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

Fonte: Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Figura 10 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)



Fonte: Curriculo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 33).

Em consulta ao PPP da escola, A EMEF Dr. Abrão Huck comprehende a Educação como um processo de partilha de saberes entre sujeitos de direitos, inspirada nos princípios de equidade; inclusão; liberdade; garantia de direitos; educação integral; solidariedade; gestão democrática e participativa; cooperatividade; valorização das múltiplas identidades de etnia, raça, religião, gênero, sexualidade e econômica; e mediação de conflitos; tendo como finalidade contribuir, junto com a família e a sociedade, para o desenvolvimento integral dos estudantes, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com a LBD 9.394/96.

O processo de ensino deve estar pautado na valorização das múltiplas identidades, das singularidades e da ludicidade como recursos potencializadores das aprendizagens e das

relações sociais; na escuta ativa; na promoção da garantia dos direitos humanos; no combate a qualquer forma de discriminação e preconceito; no reconhecimento e consideração do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; na valorização da corporeidade, das diversas culturas e das experiências extraescolares; na liberdade de expressão; no acesso e inserção dos(as) estudantes na tecnologia digital; na contextualização da educação escolar nas práticas sociais e no trabalho; na pesquisa; no cuidado; na afetividade e na criação de vínculos; garantia da permanência dos(as) estudantes e da qualidade de ensino; e no reconhecimento destes(as) como protagonistas e atores do seu processo de aprendizagem.

Para tanto, é preciso valorizar o trabalho de todos os profissionais e buscar o desenvolvimento de um trabalho coletivo para a garantia dos direitos dos estudantes e da comunidade escolar.

Em relação aos aspectos legais e normativos que embasam legalmente alguns procedimentos, temos o nosso Regimento Escolar, que data de 2013, e recebeu uma pequena alteração no ano de 2022. É do conhecimento dos membros a sua existência, mas ainda não se faz um documento de uso frequente em nossa Escola. Este ano foi solicitada uma revisão desse documento, porém de modo muito apressado, o que invalidará uma discussão coerente com a importância do mesmo. E este é um documento importante que integra concepções, valores e procedimentos de grande relevância em nosso cotidiano. Geralmente, temos observado diversas ocorrências entre estudantes e educadores(as) por algumas questões de indisciplina. Estas situações são resolvidas na maior parte das vezes de maneira individual e com a participação das famílias dos envolvidos. No ano de 2022, por exemplo, foram realizadas mais de 800 (oitocentas) mediações entre a equipe gestora e estudantes, e, por vezes, com seus responsáveis.

Temos um horário na carga dos professores que têm todas as aulas atribuídas (Jornada JEIF - Jornada Especial Integral de Formação) ao qual chamamos de Horário Coletivo. Acontece de segunda a quinta, com duas horas-aula por dia. Esse momento deve ser dedicado ao estudo coletivo, correção e preparação de materiais para garantir o atendimento necessário aos estudantes. No entanto, não são todos os que têm direito a essa jornada, pois isso tem relação com a atribuição de aulas do(a) professor(a), influenciado pelo seu tempo de serviço na rede e na unidade. Sabemos que isso impacta profundamente no processo de comunicação intraescolar, pois muitas das informações discutidas nesse momento, não chegam, com a celeridade que gostaríamos, a todos ou até acabamos não definindo questões importantes naquele momento por não contarmos com a totalidade do grupo.

Avaliamos que os conflitos são inerentes ao convívio humano e, sem dúvida, o contexto e o cotidiano da escola colaboram para que ainda tenhamos alguns desafios a superar, no que se refere às interações e modos de agir e reconhecer a democracia e gestão participativa. Conflitos deverão existir sempre, pois a equipe é composta de seres humanos diversos e entendemos que os conflitos acontecem para o avanço, reflexão e aprimoramento do trabalho. Surgem dúvidas e questionamentos, que são retomados, num processo permanente de diálogo. Estamos em meio a um processo de construção de identidade de nossa escola ainda, e isso causa muitas angústias e desencontros, até que cheguemos a alguns consensos. Por isso, temos buscado discutir e definir, de modo democrático, todas as questões que emergem no fazer pedagógico da escola. As tomadas de decisão ocorrem por meio do diálogo entre a equipe, a partir de demandas que surgem no cotidiano, apresentadas por qualquer segmento da comunidade educativa, quando se dá a reflexão acerca das temáticas apresentadas, por meio de um processo democrático, respeitando sempre a legislação, é claro.

O trabalho da equipe gestora também visa garantir a qualidade do trabalho dos professores em sala de aula. Mas o acompanhamento do trabalho do(a) professor(a) na sala de aula nem sempre é realizado como gostaríamos e, muitas vezes, devido à imensa demanda de trabalho, agimos na urgência e, por vezes, até na emergência das solicitações e demandas advindas para o trabalho, seja de estudante, famílias, educadores ou da SME. Acreditamos que a dimensão da escola colabora nesse sentido, pois são quase 1000 estudantes, com uma equipe bastante reduzida, o que invalida a qualidade total desse trabalho, muitas vezes, considerando ainda o índice de absenteísmo dos(as) servidores(as), por problemas de saúde diversos, que se apresentam de forma documental, ocasionando afastamentos para tratamento. Quanto ao rendimento, realizamos reuniões bimestrais com as famílias para compartilharmos o rendimento dos estudantes. Porém, fica claro que essa participação não se dá de modo robusto, provocando danos nesse processo, pois, mesmo frente a recorrentes chamadas, muitas famílias não se fazem presentes e, quando solicitamos amparo do Conselho Tutelar, como indica a legislação, este também demonstra extrema fragilidade no processo de busca ativa e tratativas junto às famílias.

Outro setor que mereceu um olhar cuidadoso, desde nossa chegada em 2020, foi a secretaria da Escola. Buscamos reorganizar toda a documentação e constituir todos os livros oficiais que ainda não existiam. Hoje, podemos dizer que há uma organização, ainda não a ideal, mas está bem organizada, sim. Quanto à quantidade de pessoal, ainda não é suficiente, embora seja já o que a prerrogativa da lei solicita. Não foi fácil, depois

de quase dez anos de funcionamento, regularizar a documentação e modificar a prática estabelecida inicialmente para o regime de organização de arquivos e documentação de matriculados. Hoje, por exemplo, cada estudante tem seu prontuário, separados em pastas por turma. Todos identificados e com a ficha de cadastro. Infelizmente, enfrentamos as frequentes alterações de telefone e tantas vezes não conseguimos contato com as famílias. Há uma constante mudança de “chip” e, portanto, de número, pois não conseguem manter um plano de dados com as operadoras e acabam comprando um chip novo a cada dois ou três meses, o que dificulta muito a manutenção dos dados cadastrais de nossos estudantes. As reuniões acontecem bimestralmente, frente à necessidade de cada família ou da própria unidade, frente às situações vivenciadas no cotidiano da escola, mas muitas vezes temos nosso contato prejudicado para comunicação com as famílias. Além disso, sempre que necessário, essas são convidadas a comparecerem na escola para um momento de escuta e diálogo com a equipe.

Já em relação ao registro sobre o rendimento dos estudantes, vemos que infelizmente o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), utilizado pela prefeitura, apresenta muitas defasagens e instabilidades, o que acaba complicando o lançamento e acompanhamento dos(as) estudantes, ao invés de ajudar. Todas essas questões são frequentemente reportadas à PMSP, mas sem sucesso. Apesar disso, os professores e a Coordenação Pedagógica costumam ter um *backup* das notas e registros de reuniões de Conselho de Classe, viabilizando a continuidade dos trabalhos.

Em relação aos coletivos democráticos da escola, temos procurado potencializar e fortalecer cada um destes espaços de fundamental importância para o processo de autonomia e gestão democrática da escola. Nossa UE já possui tais coletivos constituídos e o Conselho de Escola e APM atuantes, com cronograma de reuniões ordinárias predefinidas em calendário escolar, como prevê a legislação, e possui autonomia para ampliação em encontros extraordinários, conforme a necessidade observada. Entretanto, a ideia é fomentar uma participação maior e fortalecer ainda mais tais colegiados, principalmente os que envolvem em maior grau o protagonismo infanto-juvenil.

No tocante à Rede de Proteção Social em prol da garantia do Direito da Criança e do Adolescente, podemos dizer que sim. A escola mantém relacionamento com outras instâncias da comunidade e equipamento de proteção, promoção e fiscalização. Além disso, fazemos parte do Movimento Sol da Paz, temos parceria com a UNAS, organização de extrema importância neste território. Também temos contato frequente com o Conselho Tutelar, Casa do Adolescente, UBSs Heliópolis e Sacomã, CAPSij Heliópolis, CUFA e outros parceiros da

rede protetiva desse território. Além disso, atualmente, temos parceria de trabalho com a ONG Futebol de Rua e com a Empresa Social Compô, em parceria com o Artista plástico Daniel Cabalero, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atividades em nossos espaços, qualificando-os e oportunizando experiências significativas aos nossos estudantes e comunidade.

Como já foi referido, temos buscado participar de todas as ações que visam qualificar o atendimento em rede em prol da garantia de direitos da criança e do adolescente do território, buscando criar protocolos e estabelecer estratégias que garantam ou minimamente oportunizem maiores chances de atendimento e proteção aos nossos estudantes. No momento, temos vivido diversas experiências muitas vezes frustrantes e pouco efetivas; outras, poucas, que se desdobraram em ações de cuidado promovidas pelo sistema.

Sobre a Direção e gestão da escola, temos hoje uma diretora concursada e efetiva da unidade, desde o ano de 2020, o que vem trazendo maior estabilidade e linearidade nas ações da gestão, e buscamos que esta reverbere na prática docente e efetivação do currículo. A gestão ocorre de forma democrática e participativa com os colegiados existentes. Para as tomadas de decisões, as reuniões são mensais com o Conselho de Escola, mas existem reuniões entre a equipe e estudantes para tomadas de decisão e aquelas decisões verticalizadas advindas da DRE e SME, que não são suscetíveis ao coletivo, que são acompanhadas inclusive pelo(a) Supervisor(a) escolar em visitas mensais à UE. Há instâncias de todos os alunos na escola e nas salas de aula, com representantes de sala e assembleias para o diálogo e debates com pautas em destaque. Reconhecemos, entretanto, que estas práticas precisam ser fortalecidas e ampliadas na escola. Sobre os aspectos comunicativos, existem muitas tentativas de ampliar e qualificar os aspectos de comunicação da escola. Temos utilizado e-mails com informes da DRE/SME, temos Livros Oficiais de Comunicado, avisos e informes pelo grupo de WhatsApp, constantemente, no dia a dia. Dependendo do assunto, são divulgados cartazes nos murais da escola, inclusive, e os recados são difundidos durante o horário de trabalho pela própria gestão e equipe administrativa em apoio à Direção, pois reconhecemos que este é um mecanismo importante de informação e vínculo entre a escola e a comunidade. Há um mural na Sala dos(as) Professores(as) e na Secretaria, que contém informações acerca dos horários da equipe gestora, pois entendemos que isso deva estar explícito inclusive para a comunidade.

A dialogicidade também vem sendo ampliada e promovida por meio de diversas situações de escuta ativa, olhar atento e mediações frente aos desafios das relações cotidianas.

4.2 DADOS OBTIDOS COM VISTAS À TRANSFORMAÇÃO

Nesta imersão, que nos possibilitou refletir sobre as próprias inquietações e analisar as experiências vividas nos últimos anos integrando a Direção Escolar, também nos acometeu um profundo sentimento de indignação, seguido de uma forte sensação de esperança... É que, realmente, vivemos neste período (2020 a 2023) a perplexidade em constatar as evidências cíclicas do fascismo eterno com o qual convivemos na sociedade, atravessando também uma avassaladora pandemia, que potencializou ainda mais as fragilidades de um planeta que vive em condições tão desiguais, que, apesar de tantos desafios, alerta-nos que ainda existem possibilidades de superação.

No decorrer da presente pesquisa, percebemos que existem muitas ações importantes que ocorrem cotidianamente no território. Entretanto, muitas vezes, elas não abarcam as demandas na sua totalidade, não afetando a todos que necessitam de assistência. As lideranças existentes no bairro educador são de grande relevância neste contexto, considerando a cultura local ainda permeada por muitas violações; por isso mesmo, é preciso mantermos vivos os sonhos que emergiram há algum tempo. Eles ainda tendem a florescer e frutificar, entretanto, requerem, ainda, bastante semeadura e cultivo em seu cotidiano.

Os aspectos legais nos mostram o quão recentes são algumas conquistas e o quanto necessitamos fortalecer práticas de garantia de direitos, para que estas possam ser potencializadas, ocupando merecidos espaços em nosso fazer pedagógico. Temos um Currículo potente que necessita também ser fortalecido dia a dia, com a práxis pedagógica de um equipamento que segue permanentemente em busca de sua principal função, segundo Adorno (2022), a desbarbarização, pois é por meio da crítica que podemos nos humanizar e nos emancipar. Colocar em prática essa Educação em Direitos Humanos que vislumbramos é um desafio e uma pauta prioritária.

É possível verificar, por meio de uma breve análise do gráfico e dos quadros acerca dos encontros realizados, em que constam registros em livro oficial da unidade, que os coletivos democráticos existentes na escola, como o Conselho de Escola e APM, vêm sendo convocados e têm deliberado por decisões importantes que influenciam o PPP e o Currículo da escola em diversos momentos, por meio de reuniões mensais nos dois últimos anos (com raras exceções). Isso, portanto, vêm demonstrando uma sistemática de encontros que permitem um engajamento mais efetivo dos membros pertencentes, oportunizando, também, o acompanhamento das ações em desenvolvimento, escuta acerca das necessidades e desafios da escola e expressão de dúvidas, questionamentos e anseios da comunidade educativa.

Por outro lado, coletivos como o Grêmio Estudantil e a Comissão de Mediação de Conflitos não vêm sendo atuantes como é preconizado e, deste modo, podemos analisar que este déficit pode oferecer maior dificuldade para os avanços acerca da Cultura de Paz, do protagonismo infantojuvenil na escola, bem como da participação mais consciente em relação aos desafios, com vistas à viabilidade de práticas dialógicas, medidas restaurativas e menos punitivas, em meio a situações complexas ou até cotidianas da escola frente a desafios/divergências decorrentes de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, intolerâncias e atitudes preconceituosas ou de violência e discriminação dentre os estudantes que se encontram em processo formativo, e de construção subjetiva mediante os diversos fatores que integram seus espaços sociais e, certamente, constituem cada criança e adolescente, interferindo em seu comportamento na escola, nas interações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Assim, verificamos mais uma vez que a gestão escolar possui diversos atravessamentos que interferem na gestão democrática e esta, ainda, vem engatinhando dia a dia no desejo de se fortalecer e crescer, empoderando-se deste cotidiano repleto de desafios e possibilidades, como estes que descrevemos, e que são presentes na EMEF em estudo.

Observando e analisando o gráfico referente aos encaminhamentos realizados pela UE, constatamos que apenas os equipamentos da Saúde foram responsáveis por oferecer alguma devolutiva mediante o encaminhamento da escola neste período. Os encaminhamentos ocorrem, a interlocução por vezes acontece, mas verificamos que há a revitimização das nossas crianças e adolescentes, na maioria das vezes, pois novamente constatamos a violação do direito no que tange à falta de atendimento, assistência e acompanhamento de diversas situações complexas que já foram observadas e que requerem o olhar sensível das equipes em reconhecer as possibilidades, limites e a seara de cada equipamento que integra este sistema, acolhendo e se corresponsabilizando pelo atendimento das variadas demandas que extrapolam as práticas educacionais e que não podem ser solucionadas no ambiente da escola ou pelos educadores, mas que certamente, neste espaço, suscitam inúmeras questões relevantes para a manutenção da qualidade de vida de meninos e meninas do nosso território, cidadãos(ãs) de direitos. E é exatamente por isso que a escola deve atuar como ponto focal deste SGDCA e ser legitimado pelo mesmo.

Sobre os dados obtidos, agregando, inclusive, as vivências da pesquisadora em sua experiência como Assistente de Diretor(a) nesta EMEF, podemos afirmar que, no cotidiano da UE, urgências e emergências cotidianas muitas vezes se sobressaem, tendo em vista as demandas e necessidades objetivas e subjetivas dos(as) cidadãos(ãs) que integram este espaço

educacional e que acarretam, muitas vezes, no adiamento de devolutivas administrativas e que estão previstas no âmbito da RMESP, já que, na prática, a gestão possui diversos atravessamentos decorrentes do contexto, cultura e cotidiano local, em meio a contradições sobre as nossas atribuições, o currículo e a prática real em nosso fazer diário, tendo em vista os nossos anseios por uma educação emancipadora e contra a barbárie, com a qual muitas vezes nos deparamos em cada situação, e que sonhamos em não perpetuar.

5 FORMAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ESTE ESTUDO

Nesta seção, buscamos estabelecer um diálogo, à luz da Teoria Crítica e dos conceitos e objetivos trabalhados até aqui, sobre a realidade e contextos vividos em nosso universo de pesquisa. Para tanto, nós nos apoiamos em Adorno, Horkheimer e Marcuse, entre outros autores da escola de Frankfurt. Primeiramente, nos pautaremos em Adorno (2022). Assim como temos discorrido até aqui sobre a relevância dos Direitos Humanos, o autor nos leva sempre à importante reflexão sobre a barbárie de Auschwitz, para que tenhamos a memória e não repitamos mais em nossa história, buscando compreender, de fato, a realidade e as imposições oriundas de uma sociedade capitalista e massificadora, que nos limita de uma real autonomia, levando ao determinismo social e suas decorrentes violências cíclicas.

Sobre a Teoria da Semiformação, para Adorno, os sintomas do colapso da formação cultural, que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato de pessoas cultas, não se esgotam com a insuficiência do sistema e dos métodos de educação, sob a crítica das sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede [...]” (ADORNO, 2010, p. 9)

Vivemos atualmente também um momento bastante propício para discutir nossa formação e as relações que fazemos com os bens culturais da humanidade, diante das manipulações de massas que temos observado por parte da indústria cultural e desumana das imposições do mercado e suas consequentes desigualdades em nosso meio. Ainda sobre as consequências desse processo, é fundamental refletir sobre a conveniente manutenção de uma educação baseada na reprodução, acrítica, que não reconhece seu processo histórico em busca de transformar a própria realidade. Com o avanço da internet, principalmente, temos a falsa sensação de que há a democratização do conhecimento. Este é um pensamento equivocado, pois as camadas populares, muitas vezes, possuem um acesso restrito que, ao invés de promover o direito ao conhecimento, corrobora com a reprodução em massa de pensamentos muitas vezes consumidores, alienados, elitistas, xenofóbicos, racistas, discriminatórios e excludentes, sem condições de refletir conscientemente acerca dos conceitos que vêm moldando seus próprios valores e “coisificando” pessoas neste processo que desumaniza e coloca no lucro o seu maior objetivo. As informações, na maioria das vezes, são superficiais e

distorcidas, promovendo reações coletivas infundadas, muitas vezes sem qualquer embasamento real no saber historicamente acumulado, haja vista a era da “fake news”, que vivemos durante o período pandêmico, por exemplo, especialmente no Brasil, baseando-nos no momento político e social enfrentado.

No âmbito da teoria da semicultura, tais sintomas de colapso da formação cultural, advindos com a ascensão da burguesia, historicamente, leva-nos a refletir sobre a insuficiência das reformas pedagógicas após este período, e que suas tímidas tentativas muitas vezes evidenciam a crise que se instala no âmbito educacional, revelando-nos, inclusive, uma inocente e grave despreocupação frente ao poder que a realidade, para além dos muros da escola, exerce sobre ela. Segundo Adorno e Horkheimer (2022), sujeitos se sentem integrados e satisfeitos com seu conhecimento que, muitas vezes, se resume na formação para a passividade, que a indústria cultural necessita para se manter em ascensão e que, no nosso caso, toda uma comunidade educativa, sem a devida formação crítica necessária, se mantém inerte e conivente aos sistemas impostos, com conhecimentos superficiais, excludentes e manipuladores das massas e que as mantém sob o poder do mercado.

É preciso refletir enquanto educador(a) e pesquisador(a): a serviço de quê e para quem tais práticas podem parecer convenientes, garantindo a manutenção desses processos? Neste sentido, reconhecemos que uma educação conectada com a realidade apresenta a pretensão de uma formação integral, voltada para o esclarecimento e a autonomia dos sujeitos éticos que se pretende formar por meio dela, a fim de que reverberem em transformações substanciais da sociedade a partir do conhecimento real do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. Investir maciçamente na educação para a emancipação de nossos(as) estudantes é um enorme e necessário desafio a ser enfrentado urgentemente. Quando referimos a educação pública, devemos reconhecer sua relevância, no que tange à população que vive muitas vezes à margem dos direitos, e sua importância para a mudança de perspectivas e melhoria de vida destes sujeitos que fazem parte do processo educacional, com viés emancipatório.

Como vimos na teoria da semiformação,

Este impulso do fascismo sobreviveu-lhe, mas remonta até à própria ideia de formação, que é por essência, antinômica. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. (ADORNO, 2010, p. 20-21).

Deste modo, ainda devemos considerar que

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também a enfraqueceram mais ainda a dedicação e aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, enquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 2010, p. 21)

Pautamo-nos na Teoria Crítica para afirmar que se faz premente o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a cultura de forma consciente, crítica e reflexiva acerca da realidade vivida e resultante de diversas mobilizações e contra as violações da sociedade que emergiram e que foram se adequando aos novos contextos trazidos pela ascensão da burguesia, exploração das camadas trabalhadoras e a indústria industrial e cultural, que reverberam em nosso contexto de massificação e desigualdades. Refletir acerca desta realidade sem conformismo ou acomodação é papel da educação, essencialmente dos sistemas públicos de ensino, a fim de buscar estratégias pedagógicas que promovam a busca pela superação dessa passividade estática e reproduutora de injustiças sociais, que promove e intensifica as desigualdades existentes em nosso meio.

O currículo emancipatório deve considerar uma educação que intervém sobre o sujeito, sua compreensão sobre si e o mundo, por meio de uma formação verdadeiramente substancial e voltada para a cidadania, que lhe permita inclusive buscar novos caminhos para si e para uma sociedade permeada por valores éticos e humanizados, em detrimento deste *status quo* do consumismo e de uma ilusória liberdade, tão individualizada e, ao mesmo tempo, tão massificada, refém do controle do Estado e da elite neoliberal, a qual mantém o poder da forma como está posta em nossa sociedade, reproduzindo ciclos de semiformação e, sobretudo, de violações.

Vemos também, por meio do diálogo com a teoria crítica e nossa pesquisa, que a escola, por sua vez, possui um importante papel por meio de seu currículo. Neste sentido, apoiar-nos nas diretrizes estabelecidas pela SME e no PPP da escola pode nos auxiliar a refletir sobre a importância destes documentos que norteiam as práticas de um sistema que reproduz ou busca novos caminhos para nossa sociedade, analisando-os criticamente e participando dessa organização, reconhecendo-nos parte constitutiva e dando-nos maior clareza sobre a responsabilidade da práxis pedagógica, pois é, sobretudo, no cotidiano e chão da escola que podemos estabelecer relações fundamentais sobre a teoria, a prática e os resultados desse trabalho, suas perspectivas e implicações.

Neste sentido, ainda, precisamos considerar a forma como estes sistemas estão organizados e as práticas desenvolvidas pelos(as) gestores(as) nas unidades educacionais,

essencialmente quando nos referimos às regiões periféricas e à formação das crianças e adolescentes oriundas de camadas populares que vivenciam tantas privações de direitos básicos e inclusive ao conhecimento desde a sua mais tenra idade, apesar dos aspectos legais vigentes que preconizam a proteção integral e promoção de direitos inalienáveis, como no caso da educação.

Neste sentido, é preciso aplicar toda energia em que “a educação seja uma *educação para a contradição e para a resistência*” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semi-formação, referindo-se ao plano de vida real efetiva. Por exemplo (...) “mostrando-se aos alunos as falsidades” presentes na vida da sociedade culturalmente construída e “despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (Adorno, 1995, p. 181-183). MAAR, 2003, p. 473, grifo do autor).

Como vimos anteriormente na segunda seção, em nosso território, onde está localizada a escola pesquisada, líderes comunitários(as) tiveram o importante papel de luta para a emancipação na constituição desta comunidade e na luta pelo bairro educador. Como seria possível estes sujeitos, frutos de uma educação massificadora e com consciência coisificada, frutos da semi-formação (HORKHEIMER; ADORNO, 2022), transgredirem e modificarem essa lógica das relações sociais? Uma educação emancipadora, segundo Adorno (2022), forma indivíduos autônomos, e a autonomia é o melhor antídoto para uma sociedade com menos desigualdade e injustiças.

Em nosso estudo, temos a escola como ponto focal da educação para a transformação. Sob esta ótica, Adorno atribui à escola a função de formar o indivíduo para resistir à sua própria violência e à violência alheia, que, segundo ele, apresenta-se na escola em várias instâncias, seja em seus métodos, nos papéis exercidos pelos educadores ou nas reações dos estudantes. E, neste sentido, é preciso analisar e se avaliar constantemente o currículo que se desenvolve cotidianamente em nossa práxis educativa. É possível superar a educação massificada de nossos educadores, a indústria cultural que paira na comunidade e a coisificação das relações onde imperam os interesses de mercado por toda a parte?

O PPP da escola, que trouxemos na quarta seção, não é um documento para se preencher anualmente e permanecer nos armários como mais um elemento pertencente ao acervo burocrático que envolve a escola. Ao contrário, ele é um registro em permanente construção e revisão, que requer observação, planejamento, avaliação e replanejamento constantes que emergem deste currículo vivo e dinâmico, em decorrência das possibilidades e demandas advindas com a práxis do dia a dia.

Para Marcuse (1973), a consciência é o princípio e o primeiro passo para mudar a existência social. Com isso, arte e psicanálise devem se tornar instrumentos políticos na emergência de um novo indivíduo. Devem desenvolver o lado sensível da razão, embora não sejam suficientes para o esclarecimento político desse novo indivíduo. Para que exista uma realidade sensível, estruturada por uma racionalidade do prazer, é necessário que os indivíduos sejam capazes de julgar, avaliar e criar os meios propícios para fundamentar uma nova realidade. Com isso, eles amadureceriam e compreenderiam as forças históricas capazes de transformar a sociedade em uma verdadeira universalidade. Assim, surgiriam novos valores morais, estéticos e intelectuais, que apontariam para a construção de uma existência pacificada. Por meio da educação e do desenvolvimento do pensamento político, o autor acredita que fomentar a prática política nos sujeitos poderá desenvolver consciência de suas possibilidades transcendentais de liberdade, e, ao fazer isso, essa prática deve envolver uma subversão cultural que lute por uma nova cultura, que muitas vezes contradiz a própria consciência, fruto da semiformação ou pseudoformação existente.

A emancipação, segundo Adorno (2022), não pode estar ligada apenas ao indivíduo como um ser isolado, mas ao indivíduo enquanto um ser social. É a emancipação que garantirá o princípio da democracia e a formação para a autonomia, que só será bem sucedida se for encarada como parte de um processo coletivo, já que individualmente ela não provocará a mudança social.

Neste sentido, podemos inferir que os trabalhos da escola, considerando seu princípio de trabalho coletivo e, sobretudo, tendo em vista o investimento da unidade junto aos coletivos democráticos e os(as) parceiros(as), como parte do currículo escolar, são práticas importantes para mudanças reais no modo de ser e agir com capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, bem como dos(as) integrantes da rede local, no que refere ao protagonismo, às ações deliberativas, oportunizando a formação cidadã, no caso dos(as) estudantes, e a corresponsabilidade de todos(as) os(as) integrantes do SGDCA, considerando a teia que se forma desta ação multi e interdisciplinar, atuando como um bairro educador e reconhecendo a importância de cada um(a) e do coletivo neste processo.

Os indivíduos formados pela semiformação, segundo Adorno (1996), perdem a capacidade de escolha, de oposição e de renúncia ao pensamento crítico-reflexivo.

Desse modo, reiteramos que o exercício da autoria e do protagonismo, nas ações da escola, são extremamente importantes no processo de formação das crianças e adolescentes que pretendemos formar, com consciência de sua responsabilidade cidadã e seu potencial

crítico, com vistas à autonomia e emancipação. Para tanto, o percurso formativo dos(as) educadores(as) envolvidos(as) também é fundamental neste processo, superando as decorrências da massificação, da indústria cultural e da pseudoformação em suas respectivas trajetórias, inclusive. Nesta medida, a formação contínua e permanente também merece investimentos em seus diversos aspectos.

5.1 CAMINHOS PARA NOVAS PERSPECTIVAS

De acordo com as contribuições advindas da Teoria da Semiformação e a busca pela emancipação, estabelecemos alguns objetivos e metas para esta comunidade educativa, considerando os próximos anos letivos, após finalizarmos nossa pesquisa, vislumbrando proposições, conforme seguem:

5.1.1 Ações para a Equipe Gestora, especialmente a Direção Escolar

- a) Ampliar as relações com a comunidade e fortalecer as parcerias com as instituições e equipamentos públicos do território;
- b) Fortalecer os coletivos democráticos da escola, aproximando estudantes e unidade educacional da comunidade em geral;
- c) Fortalecer alguns espaços e projetos, podendo inclusive ampliar na unidade tais propostas, a fim de promover uma educação com vistas a um olhar integral sobre o sujeito;
- d) Participar das ações do bairro educador e atuar como foco da Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente em nosso território, fomentando pautas de discussão que qualifiquem as ações em rede;
- e) Potencializar práticas de Educação em Direitos Humanos, com vistas à promoção de um ambiente acolhedor, de escuta ativa, sensível e proativa, objetivando aprendizagens significativas.

Além destas ações no âmbito da gestão, se considerarmos a educação como um processo inerente à vida cotidiana e ao coletivo social, interferindo diretamente sobre a formação e na constituição de cada sujeito, nos propusemos aqui a contribuir com algumas recomendações para os diversos segmentos que compõem o contexto cultural e o cotidiano da escola de diferentes formas, com grande relevância.

5.1.2 Recomendações de ações no âmbito da administração pública, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

- a) Oportunizar um processo dialógico entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no âmbito educacional, a fim de manter uma dinâmica efetiva de reflexão, avaliação e atualização do Currículo da Cidade e da Carreira do Magistério com os devidos investimentos e valorização para os mesmos;
- b) Ofertar concursos de acesso para gestores (Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Supervisores) com a sistemática necessária para o suprimento de vagas remanescentes, de modo que não haja UE sem sua efetiva equipe;
- c) Ampliar o repertório de experiências oferecidas aos estudantes da RME para um ensino exitoso, por meio de mais investimento em recursos educacionais e diminuição de processos burocráticos na implantação e implementação destes;
- d) Incentivar, acompanhar e fiscalizar as políticas intersecretariais em prol da garantia de Direitos da Criança e do Adolescente;
- e) Promover ações diversas para que a comunidade local e as famílias conheçam, valorizem e sintam-se pertencentes da escola de seu bairro, reconhecendo-se como parte desta Rede Protetiva;
- f) Ampliar o oferecimento de cursos de formação continuada e de boa qualidade para a comunidade escolar, em especial em parceria com a Universidade, fomentando a continuidade e qualidade formativa dos educadores.

5.1.3 Recomendações de ações para a comunidade escolar

- a) Implementação do processo dialógico entre todos os envolvidos com atenção prioritária à escuta ativa de estudantes e suas demandas;
- b) Realização de encontros com a comunidade local para a efetiva participação de todos e envolvimento de equipamentos do SGDCA;
- c) Disponibilização da UE como mais um espaço para que a comunidade local possa participar das atividades da Rede Protetiva da Criança e do Adolescente;
- d) Conscientização gradativa de todos para participar, de maneira dialógica, das atividades e das decisões da escola, valorizando os argumentos fundamentados em diálogo e não relações de poder;

- e) Práticas de encontros entre educadores com as famílias realizando reuniões para a troca de experiências e estabelecimento de vínculos em prol do processo educacional;
- f) Estabelecimento de horários de reuniões viáveis para a participação da comunidade local;
- g) Efetivação dos espaços coletivos para participação de todos de maneira democrática;
- h) Compartilhamento pelos membros pertencentes de tudo que for discutido em reuniões dos coletivos democráticos, socializando com todos os interessados;
- i) Validação de tudo que foi discutido em reuniões, priorizando as contribuições trazidas pelos estudantes para a tomada de decisões da escola;
- j) Apresentação de críticas e sugestões para contribuírem com a tomada de decisões de maneira respeitosa e empática e que estas sejam sempre ouvidas e consideradas;
- k) Colaboração e acompanhamento sobre as atividades a serem desenvolvidas na escola e nas tarefas;
- l) Comprometimento com o que foi assumido (desde as atribuições até combinados estabelecidos informalmente acerca de práticas para o bom andamento dos trabalhos);
- m) Discussão e consenso sobre os melhores horários para a participação de toda a comunidade educativa;
- n) Participação deliberativa nas decisões, considerando sempre os princípios éticos e nossa proposta de Educação em Direitos Humanos.

5.1.4 Ações para os estudantes

- a) Conscientização e cumprimento de seus direitos e deveres, buscando uma Cultura de Paz na escola;
- b) Instauração de um processo dialógico entre os membros da escola, os estudantes e suas famílias;
- c) Contribuição efetiva sobre a tomada de decisões na escola;
- d) Socialização dos estudantes gremistas e membros de outros coletivos democráticos, repassando sempre o que foi discutido nas reuniões para os demais estudantes e fomentando essa relação dialógica e de pertencimento entre todos;

- e) Participação em práticas de solidariedade, ajudando uns aos outros, construindo boas relações entre os colegas e a comunidade em geral;
- f) Conhecimento e promoção de debates frente a equipamentos que compõem o SGDCA.

De acordo com Freire (2016, p. 65), “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Considerando primeiramente a importância da dialogicidade em todas as esferas, reconhecemos que os envolvidos poderão, por meio deste exercício de práticas democráticas e cidadãs, proposto para cada segmento, construir de fato uma gestão democrático-participativa, tendo em vista a importância da representatividade da comunidade escolar nas discussões ministeriais e secretariais, assim como de toda a comunidade educativa no interior das escolas de cada bairro, cidades e estados do nosso país.

No âmbito da gestão educacional, compreendemos a necessidade de um processo dialógico para que possamos vivenciar, enquanto gestores(as) escolares, o exercício que propomos nas unidades educacionais, inseridos num processo de construção e fortalecimento de políticas de promoção de uma educação em direitos humanos.

Para tanto, consideramos a relevância dos coletivos democráticos e o protagonismo infantojuvenil na formação cidadã de cada estudante, tendo em vista, inclusive, a integralidade destes e as parcerias previstas e necessárias para a garantia de cuidado e proteção integral visando ao desenvolvimento global de cada criança e adolescente do território, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para a aprendizagem, vivência da cidadania e ponto central do sistema de garantia de direitos, por uma educação emancipatória e contra a barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p. 155).

Esta pesquisa é fruto de uma trajetória repleta de sonhos, reflexões, inquietações e desafios que me acompanham desde o início de meu percurso profissional como educadora. E todo o contexto que este universo envolve, ou até muito antes, iniciou-se a partir da ótica de uma cidadã que nasceu e sobreviveu ao ciclo de dominações e desigualdades sociais impostas pela sociedade neoliberal, onde nasci e busco me constituir, discernindo com criticidade o mundo que vejo e aquele que desejo, tendo em vista as possibilidades de transformação através da educação e como servidora pública.

Deste modo, retomei meu processo de escolarização na educação pública e, durante a pesquisa, foi possível repensar e analisar situações da cultura e do cotidiano atual da rede municipal de educação, na qual atuo e vislumbo uma gestão democrática e participativa em prol de uma educação emancipatória e pautada nos Direitos Humanos, deparando-me com diversas situações que envolvem a barbárie social em curso. Sem dúvida, essa caminhada em diálogo com a Teoria Crítica, oportunizou-me também a perplexidade sobre as práticas cíclicas de violências nas diferentes esferas mundiais e o “eterno fascismo em que vivemos”, como pudemos refletir neste percurso à luz de Umberto Eco (2018).

Como a sociedade afluente depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo supérfluo, dos novos inventos, do obsoletismo planejado e dos meios de destruição, os indivíduos têm de se adaptar a esses requisitos de um modo que excede os caminhos tradicionais. (MARCUSE, 1975, p. 12).

Inicialmente, busquei trazer, à luz da pesquisa, temas de extrema relevância em minha prática profissional e as relações que podemos estabelecer com o contexto, a cultura e o cotidiano em que se inserem, superando um passado de exclusão e buscando transformações para um futuro mais inclusivo e equânime. Como vimos em Adorno (2022, p. 49), “[...] o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou”, e, neste sentido, estamos num processo ainda bastante embrionário.

A segunda seção, na qual resgatamos a história do bairro de Heliópolis, com sua trajetória repleta de desafios e conquistas, remeteu-nos ao pensamento sobre transformações necessárias para o bairro-educador e, para tanto, entendemos como essencial transgredir da semiformação que temos vivido nos percursos formativos para uma educação para a emancipação efetiva, se queremos transformação. Sobre este prisma, citamos Adorno (2010),

quando refere sobre reformas pedagógicas isoladas, que, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais.

Percebi, na entrevista com uma importante liderança do território, que seu olhar acerca da necessidade no que tange à dialogicidade e do coletivo na luta pela conquista dos direitos e da superação perante as dificuldades vividas, levou-nos a refletir sobre a importância dos coletivos democráticos, inclusive, sendo estes os autores de suas histórias, a partir do pertencimento construído, relembrando-nos sobre o quanto precisamos avançar ainda neste âmbito.

Além disso, refletir sobre a EMEF, universo da pesquisa, e a relevância da concepção do(a) gestor(a) escolar neste contexto, oportunizou-me importantes percepções acerca da práxis cotidiana, auxiliando nas ações em que está implicada a Direção desta EMEF em questão. Dialogando neste processo com Paro, Gadotti e Libâneo, foi possível uma análise entre a administração burocrática, as atribuições do(a) diretor(a) e o fazer pedagógico permanente na unidade educacional, relacionando-os e compreendendo como intrinsecamente ligados entre si, tendo em vista a ação educadora do(a) gestor(a) escolar da RMESP e a importância de cada ação durante este processo, que requer disponibilidade, escuta, acolhimento e estabelecimento de parcerias diversas, para que possamos vivenciar práticas exitosas para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, constatamos que, embora tenhamos avançado muito nas últimas décadas, em relação aos aspectos legais, ainda violamos todos os dias diversos direitos das nossas crianças e adolescentes e, muitas vezes, estas violações passam despercebidas ou são naturalizadas em meio à barbárie vivida no meio de culturas e cotidianos periféricos encharcados pela desigualdade e injustiça social que inunda nossos contextos. Recorro a Horkheimer e Adorno (2022), que afirmam que a violência industrial opera nos homens de uma vez por todas. Contudo, como educadores progressistas e buscando caminhos com esperança, apoiamo-nos em Libanêo (2014, p. 108), que versa sobre o conceito da pedagogia social crítica, assumindo a interestruturação entre um sujeito que procura conhecer e os objetivos aos quais se refere esse conhecimento. Ou seja, trata-se de posição de síntese, pois garante compreender o processo de conhecimento como intervenção do sujeito no mundo objetivo e a modificação do sujeito em decorrência de sua ação sobre esse mundo objetivo, sendo que essa objetividade se redefine como uma adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social. Trata-se, portanto, de investir esforços na possibilidade de a escola obter o máximo possível de desenvolvimento para todas as crianças, contribuindo para o conhecimento individual (domínio de saber e

personalização) e social (capacidade de se integrar na sociedade e agir sobre ela), sendo este o nosso mote de trabalho neste processo de educação em direitos humanos: a educação para o autoconhecimento, a intervenção sobre o mundo juntamente com o outro.

Em diálogo com a teoria crítica, analisamos também que a escola sozinha não atinge transformações relevantes e práticas emancipatórias, se atuar solitariamente neste processo, já que acaba sendo influenciada por diversos atravessamentos impostos pela indústria cultural, pela semiformação e massificação que vitimiza nosso meio social. Este pensamento de origem, na Escola de Frankfurt, está diretamente atrelado a muitas reflexões no que tange ao contexto do nazifascismo, que protagonizou uma das maiores catástrofes imorais da história da humanidade e, neste sentido, reconhecemos a importância de conhecermos bem o passado e estabelecermos metas para um futuro potente e transformador, uma nova história pautada numa sociedade mais humanizada.

Revisitamos, inclusive, paradoxos importantes no decorrer da pesquisa. Se, por um lado, a unidade educacional é jovem, apresenta velhos problemas inerentes ao serviço público em relação à falta de recursos humanos suficientes para o atendimento e apoio aos estudantes de forma qualificada, o excesso de burocracia, atrelada às atribuições da direção, impede-nos muitas vezes de vivenciar processos importantes da práxis cotidiana e, com isso, agimos na urgência ou atendendo emergências muitas vezes, reconhecemos que o bairro educador continua buscando seguir este mote. Infelizmente, ainda nos deparamos com diversas lacunas neste fluxo, que acarretam em violações e ausência de políticas públicas integradas e efetivas para a garantia de direitos das crianças e adolescentes, mesmo com diversas articulações existentes no território e inúmeros equipamentos da rede de proteção social.

A escola é, certamente, um equipamento de fundamental importância nesta engrenagem e, sem dúvida, o ponto focal desta rede protetiva. Entretanto, dois pontos importantes precisam ser levados em conta: primeiramente, a necessidade do processo de formação dos(as) educadores, neste aspecto, a fim de garantir o oferecimento de uma educação em direitos humanos e a possibilidade de práticas multi e interdisciplinares, que reconheçam a importância da educação integral e sua corresponsabilidade na construção e manutenção do bairro educador.

Além disso, o(a) gestor(a) escolar, é sem dúvida, um(a) importante articulador(a) no processo educativo e as ações do interior e extramuros da escola reverberam significativamente neste processo de garantia de direitos e emancipação dos estudantes, tendo em vista o alinhamento de práticas de proteção e cuidado e ações articuladas dos equipamentos na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes do

território, a partir da corresponsabilização de todos e apoio de líderes críticos(as) e conscientes de sua função social. As entrevistas com o professor Braz e a diretora Claziane nos levam a reflexões importantes acerca da ousadia necessária e dos percalços existentes na trajetória de gestores que sonham pôr em prática seus sonhos, no que tange uma educação para todos e promotora de superações.

Compreendida desse modo, a Pedagogia dos Sonhos Possíveis é também a Pedagogia da Conscientização, considerando que Freire ratificou seu entendimento acerca da atualidade desta, [...] contra toda a força do discurso fatalista neoliberal... Trata-se de uma Pedagogia que encerra em si a possibilidade de superar práticas tradicionalmente instituídas e usualmente inquestionadas, ao orientar a constituição de uma atitude crítica de formação que concebe a distância entre o sonhado e o realizado, como um espaço a ser ocupado pelo ato criador, considerando que assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente viáveis. (FREIRE, 2014).

Finalmente, reconheço, nessa caminhada, um intenso processo reflexivo e de aprendizagens, em busca de uma educação pública que se desenvolve contra a dominação social elitista e neoliberal. Tenho clareza das limitações de nossas práticas por uma educação emancipatória, tendo em vista o contexto em que estamos inseridos. Entretanto, acredito verdadeiramente que, dia a dia, apesar de tantos desafios, valerá a pena seguir neste processo de enfrentamento e resistência contra a barbárie, por uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva e humana!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 6-40.
- ADORNO, W. T. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ALMEIDA, S. K. W. O diretor de Escola e a Gestão Escolar: Formação e Prática em Escolas Municipais Paulistanas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.
- BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na escola e na sociedade. São Paulo: FEUSP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cme_cadrefer.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **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, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- COHN, G. Apresentação à edição brasileira: A Sociologia como ciência impura. In: ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 19-34.
- CURY, J. A. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

- ECO, U. **Fascismo Eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **À sombra dessa mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2005.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: IPF, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação** (Cartas Pedagógicas e outros escritos). Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GADOTTI, M. **Um Legado de Esperança**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da Escola**: Princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. São Paulo: Heccus, 2018.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campina, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022. p. 10-28.
- MARCUSE, Herbert. Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MARCUSE, H. **Ideologia da Sociedade Industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MELA, S. R. D. **O papel simbólico das lideranças na construção de uma comunidade**: o caso de Heliópolis. 2008. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, São Paulo, 2009.

MOREIRA, M. F. D. **Os Conselhos Deliberativos das Escolas PÚblicas: Democracia ou Simulacro?** 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

NAJJAR, E. R. F. **O Protagonismo Infanto-juvenil e a Educação em Direitos Humanos na EMEF Dr Abrão Huck.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2022.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948.

PARO, V. H. **Diretor Escolar:** Educador ou Gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

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

SALLES, T. A. **A importância da dialogicidade para a efetiva participação da Comunidade Local e da Comunidade Escolar.** 2017. 203 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Cidadania.** São Paulo: Fundação Seade: Assembleia Legislativa, 1999. (Cadernos do Fórum São Paulo Século XXI, 2).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da Cidade.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria:** elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2015. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/16552.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: Uma Biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, T. T. da. **Curriculum, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNAS HELIÓPOLIS E REGIÃO. **Heliópolis – maior favela de São Paulo.** São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.unas.org.br/heliopolis#:~:text=Heli%C3%B3polis%20possui%20aproximadamente%201%20milh%C3%A3o,origem%20as%20constru%C3%A7%C3%A7%C3%95es%20de%20alvenaria>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIOLA, S. E. A. **Direitos Humanos e Democracia no Brasil.** São Leopoldo: Unisinos, 2008.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

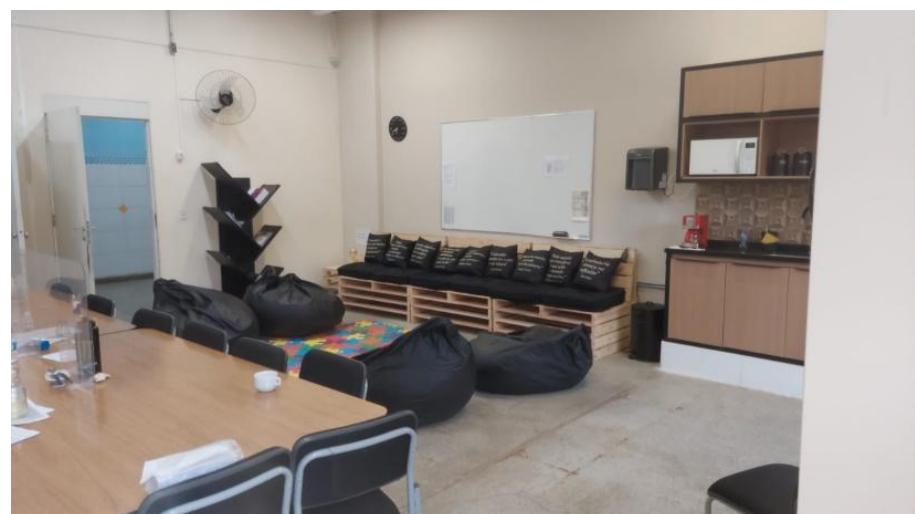
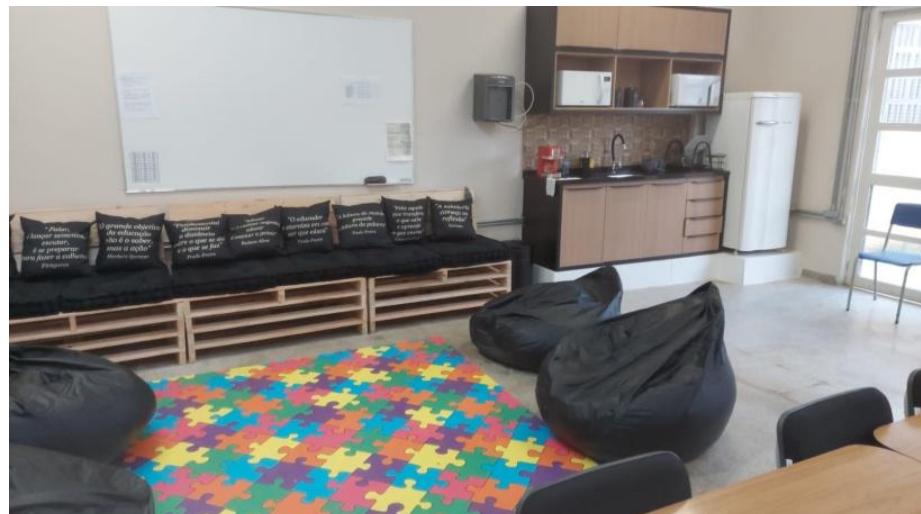
APÊNDICE A – “Queremos um banheiro de shopping”: finalização da reforma pedida pelos estudantes em assembleia

Temos, a seguir, o antes e depois em imagens do trabalho realizado na escola, após o pedido dos estudantes em relação aos banheiros. Um processo de assembleias, escuta e estabelecimento de estratégias, buscando qualificar a dignidade, autoestima, pertencimento e escuta sensível de todos eles...



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (junho de 2022).

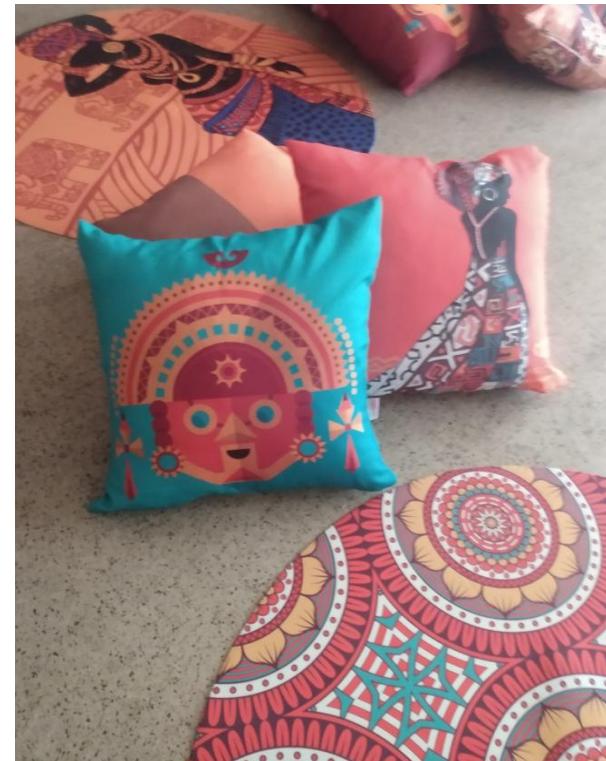
APÊNDICE B – Sala dos professores: um espaço de convivência e acolhimento aos educadores



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (março de 2022)

APÊNDICE C – Sala de Leitura Kiusam de Oliveira – Por uma educação Antirracista

Valorização das culturas africanas e indígenas, superando paradigmas acerca da contenção de corpos nos espaços de leitura.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (março de 2023, quando foi finalizado o novo espaço)

ANEXO A – Portaria nº 2.565, de 12 de junho de 2008

Normatiza a composição do Conselho de Escola / CEI /CIEJA que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e, CONSIDERANDO:

- a necessidade de se assegurar às Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, conforme disposto no Artigo 15 da Lei Federal nº 9.394/96;
- que o Conselho de Escola por ser constituído por representantes de todos os segmentos da Unidade Educacional, oportuniza a participação da comunidade escolar nas decisões, no estabelecimento de metas e na busca de soluções para os problemas do cotidiano da Unidade, nos termos da Indicação CME nº 07/98;
- a composição dos membros do Conselho de Escola, expressa no Artigo nº 119, da Lei nº 14.660, de 26/12/07;

RESOLVE:

Art. 1º- O Conselho de Escola/ CEI/ CIEJA será composto pelos seguintes membros:

I) membro Nato: Diretor de Escola;

II) representantes Eleitos:

- a) equipe docente: Professores e/ou Auxiliares de Desenvolvimento Infantil em exercício na Unidade Educacional;
- b) equipe técnica: Assistente de Diretor e Coordenador(es) Pedagógico(s);
- c) equipe de apoio à educação: Secretário de Escola, Agente de Apoio Agente Escolar, Agente da Administração/Vigilância e Auxiliar Técnico de Educação;
- d) equipe discente: alunos do 4º ano do Ciclo I ao 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, alunos de todas as séries do Ensino Médio/ Educação Profissional e alunos de quaisquer etapas da Educação de Jovens e Adultos;
- e) pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos de quaisquer estágios, anos, séries e etapas da Educação Básica.

Parágrafo Único: Nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, o responsável pela coordenação geral será considerado membro nato do Conselho.

Art. 2º - A quantidade dos membros do Conselho de Escola / CEI / CIEJA será estabelecida, conforme Anexo I integrante desta Portaria, em função de critérios conjugados entre:

- a) a etapa e a modalidade de ensino da Unidade Educacional;
- b) o número de classes/ agrupamentos da Unidade Educacional;
- c) a proporcionalidade entre os membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

§ 1º - O Diretor de Escola e Diretor de Equipamento Social são membros natos do Conselho de Escola, não sendo incluídos na composição do segmento Equipe Técnica.

§ 2º - Na impossibilidade de composição da representatividade do segmento de pais e / ou responsáveis nos Centros Integrados de Jovens e Adultos - CIEJAs, as vagas remanescentes poderão ser complementadas pelos representantes do corpo discente.

Art. 3º - Os segmentos no Conselho de Escola elegerão os seus representantes, titulares e suplentes.

§ 1º - A proporção de suplentes será de 50% (cinquenta por cento) a 100% (cem por cento) de seus membros titulares.

§ 2º - Os suplentes substituirão os membros titulares nas suas ausências e/ou impedimentos.

§ 3º - No caso de vacância e não havendo mais suplentes, serão convocadas novas assembleias para o preenchimento das vagas observadas as disposições contidas no artigo anterior.

Art.4º - Ressalvadas as competências expressas no artigo 118 da Lei nº 14.660/07 são, ainda, atribuições do Conselho de Escola:

I - eleger profissionais para os cargos vagos, ou em substituição por tempo superior a 30 (trinta) dias de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico, indicando-os para designação pelo Secretário Municipal de Educação;

II - eleger profissionais para ocupação das funções de Professor Orientador de Sala de Leitura, Professor Orientador de Informática Educativa, Professor regente de Sala de Apoio Pedagógico e Professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão;

III - realizar referendo anual dos professores referidos no inciso anterior e do Professor de Bandas e Fanfarras, de acordo com as respectivas Portarias;

IV - destituir, caso julgue necessário, os profissionais referidos no inciso II deste artigo, eleitos, com um quórum mínimo de 2/3 dos seus membros e por maioria simples.

V - propor a destituição dos profissionais referidos no inciso I deste artigo, justificada e fundamentada, ao Secretário Municipal de Educação, com um quórum mínimo de 2/3 dos seus membros e por maioria simples;

Art. 5º - As reuniões do Conselho de Escola serão ordinárias ou extraordinárias.

§ 1º - As reuniões ordinárias, convocadas pelo Presidente do Conselho de Escola, deverão estar previstas no Calendário de Atividades, conforme disposto nas Portarias de Organização das Unidades Educacionais publicadas anualmente.

§ 2º - As reuniões extraordinárias ocorrerão em casos de urgência, assegurando-se a convocação e acesso à pauta a todos os membros e serão convocadas:

a) pelo Presidente do Conselho;

b) a pedido da maioria simples de seus membros, em requerimento dirigido ao Presidente, justificando o motivo da convocação.

§ 3º - Na ausência ou impedimento do Presidente e do Vice- Presidente do Conselho de Escola as reuniões serão convocadas pelo Diretor da Unidade Educacional.

§ 4º - Os membros do Conselho de Escola que se ausentarem por mais de 2 (duas) reuniões consecutivas, sem justa causa, serão destituídos, assumindo o respectivo suplente.

§ 5º - As reuniões serão realizadas em primeira convocação com a maioria simples dos membros do Conselho ou, em segunda convocação, 30 minutos após, com qualquer quorum dos membros do Conselho, excetuando-se o disposto nos incisos IV e V do artigo 4º desta Portaria.

Art. 6º - Uma vez constituído, o Conselho de Escola poderá definir normas regimentais complementares que assegurem o seu funcionamento, tais como:

a) eleição do Presidente e do Vice-Presidente;

b) processo eletivo dos representantes, titulares e suplentes;

c) elaboração de regimento interno;

d) organização dos registros das reuniões;

e) avaliação do funcionamento do Conselho de Escola.

Art.7º - O Conselho de Escola para o período de 2008/2009 deve ser constituído no prazo máximo de 45(quarenta e cinco) dias contados a partir da data de publicação desta Portaria, mantido o mandato dos atuais Conselhos de Escola/ CEI/ CIEJA até a sua posse.

Art.8º - Esta Portaria entrará em vigor a partir da data de publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B – Portaria nº 3.539, de 6 de abril de 2017, sobre o Estatuto das APMs

Altera os Anexos I e II da Portaria nº 8.707/16, que reorganiza do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APMs dos Centros de Educação Infantil - CEIs, das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs e dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados - APMSUAC.

PORTRARIA Nº 3.539, DE 06 DE ABRIL DE 2017

Altera os Anexos I e II da Portaria nº 8.707/16, que reorganiza do Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APMs dos Centros de Educação Infantil - CEIs, das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs e dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados - APMSUAC.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,
CONSIDERANDO:

- a necessidade de readequar as normas que regem as Associações de Pais e Mestres, com vistas a assegurar a eficiência de suas ações,

RESOLVE:

Art. 1º - O Anexo I da Portaria 8.707, de 20/12/16, passa a vigorar nos termos do Anexo I, parte integrante desta Portaria.

Art. 2º - O Anexo II da Portaria 8.707, de 20/12/16, passa a vigorar de acordo com o disposto no Anexo II, parte integrante desta Portaria.

Art. 3º - Os Estatutos da APM e da APMSUAC deverão ser revistos à luz desta Portaria, observado o prazo de até 30/04/17.

Art. 4º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO I - PORTARIA Nº 3.539, DE 06 DE ABRIL DE 2017 ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES - APM

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES

Art. 1º - A Associação de Pais e Mestres (completar com a denominação social da Unidade), pessoa jurídica de direito privado, constituída por tempo de duração indeterminado, também designada A.P.M. (completar com a denominação social da Unidade), sem fins lucrativos, tem

por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, no atendimento ao educando e na integração Unidade Educacional-Comunidade.

Art. 2º - A APM (completar com a denominação social da Unidade), respeitada a legislação vigente, se propõe a:

I - auxiliar a Unidade Educacional a atingir seus objetivos educacionais, contribuindo para a construção do seu Projeto Político-Pedagógico;

II - representar as aspirações dos pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos, dos educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos e da comunidade junto à Unidade Educacional;

III - constituir-se elo entre a equipe escolar, educandos, família e comunidade, contribuindo para:

a) o diálogo e a ação conjunta;

b) o diagnóstico e a solução de problemas relativos à interrelação dos diversos grupos.

IV - mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da Associação e aplicar verbas oriundas dos setores públicos ou privados, para auxiliar a Unidade, provendo condições que propiciem:

a) a melhoria do ensino e da aprendizagem;

b) o desenvolvimento de atividades educacionais prestadas aos educandos;

c) a conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações;

d) a programação de atividades cívicas, culturais, desportivas, sociais, comunitárias e de lazer em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade.

V - manter contato com entidades públicas ou privadas, direta ou indiretamente relacionadas aos interesses da Unidade Educacional, recebendo, gerindo, aplicando e prestando contas dos recursos financeiros que lhe forem disponibilizados, observando a destinação apropriada e de acordo com a legislação em vigor;

VI - colaborar, no âmbito de sua competência, na promoção de educandos que se destacarem, pelas suas atuações, em atividades escolares, competições culturais, cívicas e desportivas;

VII - colaborar com as demais instituições auxiliares da Unidade Educacional no desenvolvimento de suas atividades;

VIII - firmar parcerias, convênios ou contratar a prestação de serviços de empresas, obedecendo à legislação vigente;

IX - divulgar, por todos os meios, os eventos da entidade e incentivar a participação da comunidade.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Art. 3º - A APM (completar com a denominação social da Unidade), instituição auxiliar da Unidade Educacional é órgão representativo dos pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos, dos educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos, do corpo docente e dos demais servidores municipais em exercício na Unidade.

Art. 4º - A APM (completar com a denominação social da Unidade), tem por sede e foro a cidade de São Paulo e está domiciliada à Rua....., nº....., bairro....., São Paulo - Capital, CEP.....

Parágrafo único: - A Associação será regida pelas presentes normas estatutárias e representada ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente pelo Presidente de sua Diretoria Executiva.

Art. 5º - A APM (completar com a denominação social da Unidade), será administrada pelos seguintes órgãos, que a compõem:

- I - Assembleia Geral;
- II - Diretoria Executiva;
- III - Conselho Fiscal.

Parágrafo único: Caberá a todos os órgãos zelar pelo fiel cumprimento das disposições estatutárias.

Art. 6º - A Assembleia Geral Deliberativa será o órgão máximo e soberano da Associação, e constituída pelos seus associados natos, em pleno gozo de seus direitos.

I – A Assembleia Geral Deliberativa reunir-se-á, em primeira convocação com a maioria absoluta dos associados e, em segunda convocação, meia hora após a primeira, com qualquer número, deliberando pela maioria simples dos votos dos presentes, salvo nos casos previstos neste Estatuto.

II - As assembleias gerais poderão ser ordinárias ou extraordinárias, e serão convocadas, pelo Presidente ou pelo vice-Presidente, no impedimento do primeiro ou por 50% (cinquenta por cento) mais 1(um) dos membros da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal ou por 1/5 (um quinto) dos associados natos, mediante edital fixado na sede social da Associação, com antecedência mínima de 10 (dez) dias corridos de sua realização, onde constará: local, dia, mês, ano, hora da primeira e segunda chamada, ordem do dia e a identificação de quem a convocou.

Art. 7º - A Assembleia Geral Ordinária será realizada até o mês de abril de cada biênio a fim de eleger a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal, com exceção do disposto no § 3º do artigo 18 deste Estatuto.

Art. 8º - Compete privativamente à Assembleia Geral:

- I – eleger os administradores;
- II - destituir os administradores;
- III - aprovar as contas;
- IV - alterar o estatuto;
- V - dissolver a entidade.

Art. 9º - A Diretoria Executiva da APM (completar com a denominação social da Unidade) será composta de 9 (nove) membros, sendo 4 (quatro) pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos, ou educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos e 5 (cinco) funcionários da Unidade Educacional e constituída de:

I. Presidente, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26) ocupantes de cargo efetivo da PMSP;

Parágrafo único - Excetuam-se desse os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena)(Incluído pela Portaria SME 4880/2017)

II. Vice – Presidente, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26) ocupantes de cargo efetivo da PMSP;

Parágrafo único - Excetuam-se desse os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena)(Incluído pela Portaria SME 4880/2017)

III. Secretário, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26);

IV. Tesoureiro, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26);

V. 05 (cinco) vogais, escolhidos obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26);

§ 1º - O mandato de cada um dos membros será de 2 (dois) anos, podendo haver recondução ao mesmo cargo por igual período.

§ 2º - A regra prevista no parágrafo anterior não se aplica à hipótese de ser eleito presidente o Diretor da Escola, o Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Geral do CIEJA ou o Assistente de Coordenador Geral do CIEJA, que poderão permanecer no exercício da presidência enquanto exercerem os respectivos cargos na Unidade Educacional.

§ 3º - Ocorrendo a vacância do cargo de Presidente da Diretoria Executiva, a eleição deverá ocorrer por Assembleia Geral em ,até, 15 dias corridos contados a partir da data do desligamento do cargo.

Art. 10 - Compete à Diretoria Executiva:

- I. Anualmente, no mês de maio, elaborar o Plano Anual de Atividades, o Plano Orçamentário Anual da Associação e o Plano de Aplicação dos Recursos Externos disponibilizados, apresentando-os nesse mesmo mês à Assembleia Geral, em reunião ordinária;
- II. apreciar as sugestões e executar as decisões tomadas pela Assembleia Geral;
- III. reunir-se ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, a critério de seu Presidente;
- IV. tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, "ad referendum" da Assembleia Geral;
- V. manter escriturados, atualizados e disponíveis à consulta, os livros da entidade;
- VI. abrir conta em instituição da Rede Bancária Nacional, em nome da Associação de Pais e Mestres, na qual deverão ser gerenciados os valores recebidos, devendo a referida conta ser movimentada pelo Presidente da Diretoria Executiva;
- VII – Apresentar ao Conselho Fiscal, bimestralmente, os relatórios e demonstrativos e bienalmente, ao final do mandato, o balanço e o relatório das atividades da Associação, acompanhados das contas do exercício, inclusive, as que versarem sobre a utilização de eventuais verbas oriundas de outras instituições.(Redação dada pela Portaria SME 4880/2017)

§ 1º - Em caso de repasse de verba oriundo do governo Municipal, Estadual ou Federal a eventual abertura de conta corrente e a operacionalização dos recursos obedecerão à legislação própria.

§ 2º - O presidente da Diretoria Executiva poderá constituir comissões especiais, de caráter sócio-cultural-esportivo e outros, dentre os membros da Associação de Pais e Mestres, para realização de atividades previstas no artigo 2º, deste Estatuto.

Art. 11 - Compete ao Presidente da Diretoria Executiva:

- I. dar posse aos membros eleitos da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal, inclusive aos que vierem a ocupar cargos vacanciados, quando nessa situação inicialmente declarará o cargo vago;
 - II. representar a Associação de Pais e Mestres em suas relações sociais, jurídicas e intraescolares, ou designar quem por ele o faça, mediante comunicação por escrito com ciência do indicado;
 - III. convocar e presidir as reuniões da Assembleia Geral e da Diretoria Executiva;
 - IV. executar as decisões da Assembleia Geral;
 - V. apresentar à Assembleia Geral, dados informativos das atividades da Associação de Pais e Mestres;
 - VI. movimentar as contas bancárias, sendo por elas responsável;
 - VII. efetuar os pagamentos em conformidade com o Plano Anual de Atividades, o Plano Orçamentário e o Plano de Aplicação de Recursos Externos Disponibilizados;
 - VIII. agilizar a utilização de recursos externos disponibilizados, no prazo e na forma determinados pelos programas respectivos;
 - IX. afixar, em quadro próprio, demonstrativos, balancetes específicos, balancete bimestral e balanço anual da entidade, bem como relatórios e demonstrativos da utilização de recursos oriundos de outras Instituições e Programas, com o parecer do Conselho Fiscal e dar ampla publicidade pelos meios de comunicação utilizados pela Unidade Educacional;
 - X. responder perante as autoridades competentes pelas situações irregulares se a respeito delas não tiverem sido tomadas providências cabíveis.
- § 1º – A Associação poderá contar com a prestação de serviços de um escritório contábil.

§ 2º - Na impossibilidade definitiva ou momentânea do Presidente da Diretoria Executiva exercer suas funções, prejudicando as atividades da associação, caberá sua destituição pela assembleia geral e eleição de outro associado, funcionário público efetivo, para completar o mandato do Presidente da Diretoria Executiva afastado.

§ 3º- As reuniões ordinárias serão convocadas com, no mínimo, 72(setenta e duas) horas de antecedência e as reuniões extraordinárias com, no mínimo, 48(quarenta e oito) horas de antecedência.

§ 4º- A movimentação bancária será efetuada preferencialmente com cartão de débito, sendo o Presidente da Diretoria Executiva responsável pela sua guarda e termo de uso bancário.

Art. 12 - Compete ao Vice-Presidente:

I. auxiliar o Presidente em seus encargos;

II. substituir o presidente em seus impedimentos e afastamentos, assumindo todas as competências e responsabilidades do cargo , inclusive aquelas contidas no Parágrafo Único do art. 4º deste Estatuto e as contidas no artigo 11, exceto a contida no inciso VI (movimentar as contas bancárias).

Art. 13 - Compete ao Secretário:

I. lavrar as atas das reuniões da Diretoria Executiva e Assembleia;

II. organizar e manter atualizado o cadastro dos associados, bem como o dos representantes de outras instituições com as quais a Associação de Pais e Mestres tenha firmado parceria ou convênio;

III. encarregar-se da correspondência da associação;

IV. manter atualizados os arquivos da associação;

V. elaborar, conjuntamente com os demais membros da Diretoria Executiva os relatórios da associação.

Art. 14 - Compete ao Tesoureiro:

I. organizar e manter atualizada, a escrituração contábil da Associação de Pais e Mestres;

II. arquivar notas fiscais, recibos e documentos relativos aos valores recebidos ou pagos pela Associação, bem como dos recursos externos disponibilizados à entidade;

III. apresentar ao Conselho Fiscal: demonstrativos e relatórios do exercício financeiro da associação e demonstrativos de utilização de recursos externos recebidos, na forma e época estabelecidas, acompanhados de documentos comprobatórios das respectivas Receitas e Despesas;

IV. auxiliar na elaboração de propostas orçamentárias.

Art. 15 - Compete aos Vogais:

I. comparecer às reuniões da Diretoria Executiva, discutindo e votando;

II. substituir, em suas atribuições, transitoriamente, o Tesoureiro e o Secretário da Diretoria Executiva;

III. estabelecer contatos com sócios, associações congêneres, sociedades particulares, recreativas, culturais e empresas, representando a Associação de Pais e Mestres, sempre que forem designados.

Art. 16 - O Conselho Fiscal será constituído por 5 (cinco) representantes dos associados natos, sendo 3 (três) dentre pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos, ou educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos.

Parágrafo único - O mandato de seus membros será de 2(dois) anos, podendo haver recondução ao mesmo cargo por igual período.

Art. 17 - Compete ao Conselho Fiscal:

I. reunir-se, ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, a critério de seu presidente;

- II. elaborar e coordenar, juntamente com a Diretoria Executiva, o Plano Anual de Atividades e o Plano Orçamentário Anual da Associação, bem como o Plano de aplicação de recursos externos disponibilizados;
 - III. emitir parecer, por escrito, sobre o demonstrativo da aplicação dos recursos externos disponibilizados, relatórios, balanços e demonstrativos exigidos pela legislação brasileira em vigor, apresentados pela Diretoria Executiva, após conferir todos os livros, documentos e o que se tornar necessário;
 - IV. examinar, a qualquer tempo, os livros e documentos da tesouraria, assim como relatórios e contas específicas de recursos externos;
 - V. acompanhar e fiscalizar a gestão financeira da Associação de Pais e Mestres;
 - VI. dar parecer, a pedido da Diretoria Executiva ou da Assembleia Geral, sobre resoluções que afetem as economias e as finanças da Associação;
 - VII. representar, junto às autoridades constituídas, as irregularidades no uso de recursos financeiros.
- Parágrafo único - A Diretoria Executiva fica obrigada a fornecer, ao Conselho Fiscal, todos os elementos para o desempenho de suas obrigações.

CAPÍTULO III DO PROCESSO ELEITORAL E MANDATOS

Art. 18 - As eleições da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal serão processadas em Assembleia Geral Ordinária, realizada até o mês de abril de cada biênio em anos ímpares, mediante convocação do Presidente da Diretoria Executiva, com no mínimo, 10 (dez) dias corridos de antecedência, e através de Edital onde constarão:

- I. Dia, hora e local das eleições;
- II. Ordem do dia.

§ 1º - Caberá à Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, disciplinar o processo eleitoral.

§ 2º - É vedada a ocupação concomitante de cargos na Diretoria Executiva e Conselho Fiscal, sendo facultada, porém, aos membros ou componentes dos órgãos, a participação em Comissões Especiais.

§ 3º - Excetuam-se do disposto no caput desse artigo as Unidades criadas em anos pares, cujo mandato terá duração até abril do ano subsequente.

Art. 19 - Serão convocados os membros com mandatos findos, para transmissão da documentação à nova Diretoria, lavrando-se o evento em ata.

Art. 20 - Os mandatos eletivos terão a duração de 02 (dois) anos, com início em 1º (primeiro) de maio do ano ímpar e encerramento em 30 (trinta) de abril do biênio.

Art. 21- A vacância do cargo ocorrerá em virtude de:

- I. Renúncia por solicitação escrita do titular, dirigida ao Presidente da Diretoria Executiva;
- II. Abandono, configurado pela ausência em 03 (três) reuniões consecutivas ou 05 (cinco) reuniões interpoladas sem causa justificada considerando-se, inclusive, o prejuízo ao funcionamento regular da Associação;

III. Carência de posse;

IV. Morte ou impossibilidade por invalidez;

V. Descumprimento das atribuições e deveres do cargo para o qual foi eleito;

VI. Conduta incompatível com os fins da entidade e/ou exclusão do quadro social da entidade;

VII. Impossibilidade de permanecer no cargo por não manter as condições previstas no inciso I do Art.26.

§ 1º - Caberá ao Presidente da Diretoria Executiva declarar vago o cargo, explicitando as razões ensejadas e comunicar, quando cabível, a decisão ao interessado

§ 2º - Com exceção dos incisos I e IV do "caput" deste artigo, o membro ou componente eleito poderá, no prazo de 05 (cinco) dias a contar do ato declaratório de vacância do cargo, interpor recurso à Diretoria Executiva, em primeira instância, e se denegado, à Assembleia Geral, que o apreciará e decidirá, em última instância.

§ 3º - A substituição dos cargos vacanciados ocorrerá através de eleição, em assembleia geral com os associados natos.

CAPÍTULO IV DOS MEIOS E RECURSOS

Art. 22 - Os meios e recursos para atender aos objetivos da Associação de Pais e Mestres, constituem-se de:

I. Receita Ordinária, obtida:

- a) com a colaboração dos associados e resultante das contribuições facultativas e espontâneas dos educandos, dos pais, responsáveis ou tutores dos educandos, dos professores e demais servidores da Unidade Educacional, sendo vedada a coação, a cobrança obrigatória ou a estipulação de valores;
- b) dos repasses do setor público, ainda que vinculados a despesas especiais;
- c) de convênios e parcerias pecuniárias de terceiros, com fins específicos ou não.

II. Receita Extraordinária, proveniente de subvenções diversas, festividades e campanhas, doações, juros e rendimentos de aplicações financeiras e outras fontes.

Art. 23 – Todo recurso recebido pela APM através de contribuições, de subvenções diversas, festividades, campanhas, doações, juros e rendimentos de aplicações financeiras e afins deverá ser imediatamente depositado em uma conta bancária específica para esse fim, da qual poderão ser sacados valores definidos pela gestão da APM, para pequenas despesas.

Art. 24 - A aplicação dos recursos do fundo financeiro ocorrerá:

I. do fundo financeiro próprio: de acordo com o Plano Anual de Atividades e o Plano Orçamentário.

II. dos recursos oriundos do setor público, convênios e parcerias de terceiros de acordo com o plano específico de aplicação dos recursos.

Art. 25 - Os bens adquiridos com recursos do fundo financeiro próprio, ou recebido por doação pela associação, passarão a integrar o patrimônio da Unidade Educacional.

Parágrafo único - Em caso de extinção ou desativação da Unidade Educacional e consequente dissolução da Associação de Pais e Mestres, todos os bens e valores do fundo financeiro próprio da entidade serão doados à Associação de Pais e Mestres de outra Unidade Educacional municipal, conforme deliberação em Assembleia Geral Extraordinária e referendada pela Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO V DOS ASSOCIADOS

Art. 26 -. São três as categorias de associados da Associação de Pais e Mestres:

I. Associados natos, em decorrência de sua condição: O Diretor da Unidade Educacional ou o Coordenador Geral do CIEJA, o pessoal técnico-administrativo e pedagógico, os servidores municipais da Unidade Educacional, os pais, tutores ou responsáveis por educandos menores de 18(dezoito) anos e os educandos maiores de 18 (dezoito) anos.

II. Associados admitidos: Pais de ex-alunos, ex-alunos maiores de 18 (dezoito) anos, ex-professores e ex-servidores da Unidade Educacional, e quaisquer membros da Comunidade, que solicitarem sua admissão, sempre a critério da Diretoria Executiva;

III. Associados honorários: Os que assim forem considerados pela Diretoria Executiva, em razão dos serviços prestados à Educação, à Associação e os que estiverem vinculados a projetos, parcerias ou convênios, os quais poderão ser representados.

§ 1º - O direito de votar e ser votado é exclusivo dos associados natos.

§ 2º - Em caso de desligamento da Unidade Educacional, perdem a condição de associado nato, bem como o direito de voto, o Diretor da unidade ou o Coordenador Geral do CIEJA, o pessoal técnico-administrativo e pedagógico, os servidores da unidade, assim como os educandos maiores de 18(dezoito) anos, os pais, tutores ou responsáveis por educandos menores de 18(dezoito) anos.

Art. 27 - São direitos dos associados:

- I. Votar e serem votados, nos termos deste Estatuto;
- II. Participar das atividades sociais, culturais, esportivas e outras em que se empenhe a Unidade Educacional, e, inclusive, integrar as Comissões Esportivas constituídas;
- III. Apresentar sugestões e oferecer colaboração aos dirigentes dos vários órgãos da associação;
- IV. Solicitar esclarecimentos a respeito da utilização dos recursos financeiros da associação ou a ela disponibilizados;
- V. Desassociar-se a qualquer tempo através de solicitação escrita ao Presidente da Diretoria Executiva.

Art. 28 - São deveres dos associados:

- I. Conhecer o Estatuto da Associação de Pais e Mestres;
- II. Defender, por atos e palavras, o bom nome da Unidade Educacional e da Associação de Pais e Mestres;
- III. Participar das reuniões para as quais forem convocados;
- IV. Aceitar e desempenhar com zelo os cargos e as missões que lhes forem confiados;
- V. Contribuir, pecuniariamente ou em espécie, ou ainda com a prestação de serviços, conforme suas possibilidades, para a consecução das finalidades da associação;
- VI. Zelar pela integridade do prédio, das instalações e dos equipamentos escolares, nos eventos realizados pela associação, ou ainda, em razão de Programas instituídos, especialmente, nos dias em que não houver funcionamento regular da Unidade Educacional.

Art. 29 - O associado será excluído do quadro social, por justa causa, sempre que sua conduta for incompatível com os fins da entidade, quando deixar de cumprir com os deveres estabelecidos nesse Estatuto, ou, ainda, se for reconhecida a existência de motivos graves, em deliberação fundamentada, pela maioria absoluta dos presentes a Assembleia Geral especialmente convocada para esse fim.

§ 1º - No prazo de 10 (dez) dias corridos a contar do recebimento da comunicação, o associado poderá interpor defesa por escrito à Diretoria Executiva, cabendo recurso à Assembleia Geral no prazo de 10 (dez) dias corridos, que o apreciará e julgará em reunião extraordinária.

§ 2º - A defesa será analisada pela Diretoria Executiva e a decisão será comunicada expressamente pelo Presidente ao interessado.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 30 - As reuniões da Diretoria Executiva, do Conselho Fiscal, das Comissões Especiais, bem como as Assembleias Gerais terão, sempre, seus trabalhos registrados em ata.

Parágrafo único - As reuniões conjuntas da Diretoria Executiva e Conselho Fiscal deverão ser registradas em uma única ata.

Art. 31 - O exercício financeiro da Associação de Pais e Mestres será anual, iniciar-se-á em 1º (primeiro) de janeiro e se encerrará no dia 31 (trinta e um) de dezembro.

Art. 32 - Na elaboração do Plano Anual de Atividades da Associação de Pais e Mestres, levar-se-á em conta o Projeto Político-Pedagógico, a ele se integrando.

Parágrafo único - O Plano Orçamentário Anual e o Plano de Aplicação de Recursos Externos constarão do Plano Anual de Atividades.

Art. 33 - Os associados, quando investidos em cargos executivos e fiscais, poderão responder pelos danos causados à Associação de Pais e Mestres, na hipótese do artigo 50 do Código Civil ou na hipótese de ocorrência de dolo ou culpa grave, devidamente caracterizada em processo administrativo, que seguirá o mesmo rito do artigo 29 desta Portaria.

Art. 34 -. A Associação de Pais e Mestres não é responsável pelas atividades político-partidárias, religiosas ou discriminatórias de seus membros, e não permitirá nenhuma reunião de caráter político-partidário, religioso ou discriminatório, sob sua tutela.

Art. 35 - Associação de Pais e Mestres deverá responsabilizar-se pela movimentação de recursos financeiros das atividades promovidas pela Unidade Educacional.

Parágrafo único - As atividades mencionadas neste artigo obedecerão ao Projeto Político - Pedagógico da Unidade Educacional e constarão no Plano Anual de Atividades.

Art. 36 - É vedada à Associação de Pais e Mestres a admissão de pessoal para prestação de serviços mediante vínculo empregatício.

Art. 37 - Caberá ao órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, traçar normas de orientação e controle das Atividades da Associação de Pais e Mestres, em consonância com esse Estatuto.

Art. 38 - A APM (completar com a denominação social da Unidade), poderá ser dissolvida a qualquer tempo por solicitação do Secretário Municipal de Educação, referendado por Assembleia Geral, especialmente convocada para este fim, composta de associados natos quites com suas obrigações sociais, sendo exigido o voto concorde de dois terços dos presentes à assembleia, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de 1/3 (um terço) nas convocações seguintes.

Art. 39 - A APM (completar com a denominação social da Unidade):

I. será constituída como associação civil com personalidade jurídica, nos termos da legislação vigente;

II. não remunerará seus dirigentes e não distribuirá lucros, vantagens nem bonificações a qualquer título.

Art. 40 - O presente estatuto social, poderá ser reorganizado no tocante à administração e nas demais disposições estatutárias, a qualquer tempo, por determinação do Secretário Municipal de Educação, referendado por Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada para este fim, composta de associados natos, quites com suas obrigações sociais, sendo exigido o voto concorde de dois terços dos presentes à assembleia, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados e em segunda convocação com qualquer número.

Art. 41 -. Os casos omissos ou excepcionais, observada a legislação em vigor, serão resolvidos pela Assembleia Geral Extraordinária, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 42 - O Estatuto da APM (completar com a denominação social da Unidade): adequado aos termos da legislação vigente, depois de ter sido aprovado pelo Diretor Regional de Educação, terá o respectivo despacho de aprovação publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, passando a vigorar após o competente registro no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas.

São Paulo, (mesma data de sua aprovação)

Presidente da Diretoria Executiva (nome/CPF/assinatura)

Advogado (nome /nº OAB + Estado emissor /assinatura)

ANEXO II - PORTARIA N° 3.539, DE 06 DE ABRIL DE 2017
ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS MESTRES SERVIDORES USUÁRIOS
E AMIGOS DO CEU - APMSUAC

CAPÍTULO I
DAS FINALIDADES

Art. 1º - A Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado _____, pessoa jurídica de direito privado, constituído por tempo de duração indeterminado, também designada APMSUAC _____, sem fins lucrativos, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, no atendimento ao educando e na integração Unidade Educacional-Comunidade.

Art. 2º - A APMSUAC _____, respeitada a legislação vigente, se propõe:

I - Auxiliar a Unidade Educacional a atingir seus objetivos educacionais, contribuindo para a construção do seu Projeto Educacional;

II – Representar as aspirações da comunidade, junto às instâncias competentes.(Redação dada pela Portaria SME 4880/2017)

III - Constituir-se elo entre equipe escolar, educandos, família e comunidade, contribuindo para:

a) o diálogo e a ação conjunta;

b) o diagnóstico e a solução de problemas relativos à inter-relação dos diversos grupos.

IV - Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da Associação e aplicar verbas oriundas dos setores público ou privado, para auxiliar o Centro Educacional Unificado, provendo condições que propiciem:

a) a melhoria do ensino e da aprendizagem;

b) o desenvolvimento de atividades prestadas aos educandos, aos amigos, aos servidores e aos usuários do CEU;

c) a conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações;

d) a programação de atividades cívicas, culturais, desportivas, sociais, comunitárias e de lazer em que se empenhe o CEU, em consonância com seu Projeto Educacional.

V - Manter contatos com entidades públicas ou privadas, direta ou indiretamente relacionadas aos interesses da Unidade Educacional, recebendo, gerindo, aplicando e prestando contas dos recursos financeiros que lhe forem disponibilizados, observando a destinação apropriada e de acordo com a legislação em vigor;

VI - Colaborar, no âmbito de sua competência, na promoção de educandos que se destacarem, pelas suas atuações, em atividades escolares, competições culturais, cívicas e desportivas;

VII - Colaborar com as demais instituições do Centro Educacional Unificado –CEU no desenvolvimento de suas atividades;

VIII - Firmar parcerias, convênios ou contratar a prestação de serviços de empresas, obedecendo à legislação vigente;

IX - Divulgar, por todos os meios, os eventos da entidade e incentivar a participação da comunidade.

CAPÍTULO II
DA CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Art. 3º - A APMSUAC _____, instituição auxiliar da gestão do Centro Educacional Unificado é órgão representativo dos pais, responsáveis ou tutores dos educandos e usuários menores de 18 (dezoito) anos, dos educandos e usuários a partir de 18 (dezoito) anos, do corpo docente e dos demais servidores em exercício no CEU, dos usuários e dos amigos do CEU.

Art. 4º - A APMSUAC _____, tem por sede e foro a cidade de São Paulo e está domiciliada à Rua _____, nº _____, bairro _____, São Paulo - Capital, CEP _____

Parágrafo único: - A Associação será regida pelas presentes normas estatutárias e representada ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente pelo Presidente de sua Diretoria Executiva.

Art. 5º - A APMSUAC _____, será administrada pelos seguintes órgãos, que a compõem:

- I - Assembleia Geral,
- II - Diretoria Executiva,
- III - Conselho Fiscal.

Parágrafo único: Caberá a todos os órgãos zelar pelo fiel cumprimento das disposições estatutárias.

Art. 6º - A Assembleia Geral Deliberativa é o órgão máximo e soberano da Associação, e será constituída pelos seus associados natos, em pleno gozo de seus direitos.

I - A Assembleia Geral Deliberativa reunir-se-á, em primeira convocação com a maioria absoluta dos associados e, em segunda convocação, meia hora após a primeira, com qualquer número, deliberando pela maioria simples dos votos dos presentes, salvo nos casos previstos neste Estatuto.

II - As assembleias gerais poderão ser ordinárias ou extraordinárias, e serão convocadas, pelo Presidente ou pelo Vice-Presidente, no impedimento do primeiro ou por 50% (cinquenta por cento) mais 1(um) dos membros da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal ou por 1/5 (um quinto) dos associados natos, mediante edital fixado na sede social da Associação, com antecedência mínima de 10 (dez) dias corridos de sua realização, onde constará: local, dia, mês, ano, hora da primeira e segunda chamada, ordem do dia, e o nome de quem a convocou.

Art. 7º - A Assembleia Geral Ordinária será realizada até o mês de abril de cada biênio a fim de eleger a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal, com exceção do disposto no § 3º do artigo 18 deste Estatuto.

Art. 8º - Compete privativamente à Assembleia Geral:

- I - Eleger os administradores;
- II - Destituir os administradores;
- III - Aprovar as contas;
- IV - Alterar o estatuto;
- V - Dissolver a entidade.

Art. 9º - A Diretoria Executiva da APMSUAC _____ será composta de 9 (nove) membros, sendo 4 (quatro) pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos ou educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos , usuários e amigos do CEU e 5 (cinco) funcionários do CEU e constituída de:

I. Presidente, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26) ocupantes de cargo efetivo da PMSP;

Parágrafo único - Excetuam-se desse os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena) (Incluído pela Portaria SME 4880/2017)

II. Vice - Presidente, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26) ocupantes de cargo efetivo da PMSP;

Parágrafo único - Excetuam-se desse os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena) (Incluído pela Portaria SME 4880/2017)

III. Secretário, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26);

IV. Tesoureiro, escolhido obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26);

V. 05 (cinco) vogais, escolhidos obrigatoriamente dentre os associados natos (inciso I, artigo 26).

§ 1º - O mandato de cada um dos membros será de 2 (dois) anos, podendo haver recondução ao mesmo cargo, por igual período.

§ 2º - A regra prevista no parágrafo anterior não se aplica à hipótese de ser eleito presidente o Gestor do Centro Educacional Unificado, que poderá permanecer no exercício da presidência enquanto exercer o respectivo cargo.

§ 3º - Sendo Presidente o Gestor do Centro Educacional Unificado e ocorrendo a vacância desse cargo, a eleição deverá ocorrer por Assembleia Geral em até 15 dias corridos contados a partir da data do desligamento do cargo.

Art. 10 - Compete à Diretoria Executiva:

I. Anualmente, no mês de maio, elaborar o Plano Anual de Atividades, o Plano Orçamentário Anual da Associação e o Plano de aplicação dos recursos externos disponibilizados, apresentando-os, nesse mesmo mês, à Assembleia Geral, em reunião ordinária;

II. Apreciar as sugestões e executar as decisões tomadas pela Assembleia Geral;

III. Reunir-se ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, a critério de seu Presidente;

IV. Tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, "ad referendum" da Assembleia Geral;

V. Manter escriturados, atualizados e disponíveis à consulta os livros da entidade;

VI. Abrir conta em instituição da Rede Bancária Nacional, em nome da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, na qual deverão ser gerenciados os valores recebidos, devendo a referida conta ser movimentada pelo Presidente da Diretoria Executiva;

VII – Apresentar ao Conselho Fiscal, bimestralmente, os relatórios e demonstrativos e bienalmente, ao final do mandato, o balanço e o relatório das atividades da Associação, acompanhados das contas do exercício, inclusive, as que versarem sobre a utilização de eventuais verbas oriundas de outras instituições.(Redação dada pela Portaria SME 4880/2017)

§ 1º - Em caso de repasse de verba oriundo do governo Municipal, Estadual ou Federal a eventual abertura de conta corrente e a operacionalização dos recursos obedecerão à legislação própria.

§ 2º - O presidente da Diretoria Executiva poderá constituir comissões especiais, de caráter sócio-cultural-esportivo e outros, dentre os membros da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, para realização de atividades previstas no artigo 2º, deste Estatuto.

Art. 11 - Compete ao Presidente da Diretoria Executiva:

I. Dar posse aos membros eleitos da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal, inclusive aos que vierem ocupar cargos vacanciados, quando nessa situação inicialmente declarará o cargo vago.

II. Representar a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado em suas relações sociais, jurídicas e intra-escolares, ou designar quem por ele o faça, mediante comunicação por escrito, com ciência do indicado;

III. Convocar e presidir as reuniões da Assembleia Geral e da Diretoria Executiva;

IV. Executar as decisões da Assembleia Geral;

- V. Apresentar à Assembleia Geral, dados informativos das atividades da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado;
- VI. Movimentar as contas bancárias, sendo por elas responsável;
- VII. Efetuar os pagamentos em conformidade com o Plano Anual de Atividades, o Plano Orçamentário e o Plano de Aplicação de Recursos Externos Disponibilizados;
- VIII. Agilizar a utilização de recursos externos disponibilizados, no prazo e na forma determinados pelos programas respectivos;
- IX. Afixar, em quadro próprio, demonstrativos, balancetes específicos, balancete bimestral e balanço anual da entidade, bem como relatórios/ demonstrativos da utilização de recursos oriundos de outras Instituições e Programas, com o parecer do Conselho Fiscal e dar ampla publicidade pelos meios de comunicação utilizados pelo CEU;
- X. Responder perante as autoridades competentes pelas situações irregulares se a respeito delas não tiverem sido tomadas providências cabíveis.

§ 1º - A Associação poderá contar com a prestação de serviços de um escritório contábil.

§ 2º - Na impossibilidade definitiva ou momentânea do Presidente da Diretoria Executiva exercer suas funções, prejudicando as atividades da associação, caberá sua destituição pela Assembleia Geral e Eleição de outro associado, funcionário público efetivo, para completar o mandato do Presidente da Diretoria Executiva afastado.

§ 3º- As reuniões ordinárias serão convocadas com, no mínimo, 72(setenta e duas) horas de antecedência e as reuniões extraordinárias com, no mínimo, 48(quarenta e oito) horas de antecedência.

§ 4º- A movimentação bancária será efetuada, preferencialmente, com cartão de débito, sendo o Presidente da Diretoria Executiva responsável pela sua guarda e termo de uso bancário.

Art. 12 - Compete ao Vice-Presidente:

- I. Auxiliar o Presidente em seus encargos;
- II. Substituir o presidente em seus impedimentos e afastamentos, assumindo todas as competências e responsabilidades do cargo , inclusive aquelas contidas no Parágrafo Único do art. 4º deste Estatuto e as contidas no artigo 11, exceto a contida no inciso VI (movimentar as contas bancárias).

Art. 13 - Compete ao Secretário:

- I. Lavrar as atas das reuniões da Diretoria Executiva e Assembleia;
- II. Organizar e manter atualizado o cadastro dos associados, bem como, o dos representantes de outras instituições com as quais a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado tenha firmado parceria ou convênio.
- III. Encarregar-se da correspondência da associação;
- IV. Manter atualizados os arquivos da associação;
- V. Elaborar, conjuntamente com os demais membros da Diretoria Executiva, os relatórios da associação.

Art. 14 - Compete ao Tesoureiro:

- I. Organizar e manter atualizada, a escrituração contábil da APMSUAC;
- II. Arquivar notas fiscais, recibos e documentos relativos aos valores recebidos ou pagos pela Associação, bem como dos recursos externos disponibilizados à entidade;
- III. Apresentar ao Conselho Fiscal: demonstrativos e relatórios do exercício financeiro da associação e demonstrativos de utilização de recursos externos recebidos, na forma e época estabelecidas, acompanhados de documentos comprobatórios das respectivas Receitas e Despesas;
- IV. Auxiliar na elaboração de propostas orçamentárias.

Art. 15 - Compete aos Vogais:

- I. Comparecer às reuniões da Diretoria Executiva, discutindo e votando;

II. Substituir em suas atribuições, transitoriamente, o Tesoureiro e o Secretário da Diretoria Executiva;

III. Estabelecer contatos com sócios, associações congêneres, sociedades particulares, recreativa, culturais e empresas, representando a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, sempre que forem designados.

Art. 16 - O Conselho Fiscal será constituído por 5 (cinco) representantes dos associados natos, sendo 3 (três) dentre pais, responsáveis ou tutores dos educandos matriculados menores de 18 (dezoito) anos, ou educandos matriculados a partir de 18 (dezoito) anos, dos usuários e dos amigos do CEU.

Parágrafo único - O mandato de seus membros será de 2(dois) anos, podendo haver recondução ao mesmo cargo por igual período.

Art. 17 - Compete ao Conselho Fiscal:

I. Reunir-se, ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, a critério de seu presidente;

II. Elaborar e coordenar, juntamente com a Diretoria Executiva, o Plano Anual de Atividades e o Plano Orçamentário Anual da Associação, bem como o Plano da aplicação de recursos externos disponibilizados;

III. Emitir parecer, por escrito, sobre o demonstrativo da aplicação dos recursos externos disponibilizados, relatórios, balanços e demonstrativos exigidos pela legislação brasileira em vigor, apresentados pela Diretoria Executiva, após conferir todos os livros, documentos e o que se tornar necessário;

IV. Examinar, a qualquer tempo, os livros e documentos da tesouraria, assim como relatórios e contas específicas de recursos externos;

V. Acompanhar e fiscalizar a gestão financeira da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado;

VI. Dar parecer, a pedido da Diretoria Executiva ou da Assembleia Geral, sobre resoluções que afetem as economias e as finanças da Associação;

VII. Representar, junto às autoridades constituídas, as irregularidades no uso de recursos financeiros.

Parágrafo único - A Diretoria Executiva fica obrigada a fornecer, ao Conselho Fiscal, todos os elementos para o desempenho de suas obrigações.

CAPÍTULO III DO PROCESSO ELEITORAL E MANDATOS

Art. 18 - As eleições da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal serão processadas em Assembleia Geral Ordinária, realizada até o mês de abril de cada biênio, em anos ímpares, mediante convocação do Presidente da Diretoria Executiva, com, no mínimo, 10 (dez) dias corridos de antecedência, e através de Edital onde constarão:

I - Dia, hora e local das eleições;

II - Ordem do dia.

§ 1º - Caberá à Diretoria Executiva da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, disciplinar o processo eleitoral.

§ 2º - É vedada a ocupação concomitante de cargos na Diretoria Executiva e Conselho Fiscal, sendo facultada, porém, aos membros ou componentes dos órgãos, a participação em Comissões Especiais.

§ 3º - Excetuam-se do disposto no caput desse artigo as Unidades criadas em anos pares, cujo mandato terá duração até abril do ano subsequente.

Art. 19 - Serão convocados os membros com mandatos findos, para transmissão da documentação à nova Diretoria lavrando-se o evento em ata.

Art. 20 - Os mandatos eletivos terão a duração de 02 (dois) anos, com início em 1º (primeiro) de maio do ano ímpar e encerramento em 30 (trinta) de abril do biênio.

Art. 21 - A vacância de cargo ocorrerá em virtude de:

I. Renúncia por solicitação escrita do titular, dirigida ao Presidente da Diretoria Executiva;

II. Abandono, configurado pela ausência em 03 (três) reuniões consecutivas ou 05 (cinco) reuniões interpoladas, sem causa justificada considerando-se, inclusive, o prejuízo ao funcionamento regular da Associação;

III. Carência de posse;

IV. Morte ou impossibilidade por invalidez;

V. Descumprimento das atribuições e deveres do cargo para o qual foi eleito;

VI. Conduta incompatível com os fins da entidade e/ou exclusão do quadro social da entidade.

VII. Impossibilidade de permanecer no cargo por não manter as condições previstas no inciso I do Art.26.

§ 1º - Caberá ao Presidente da Diretoria Executiva declarar vago o cargo, explicitando as razões ensejadas e comunicar, quando cabível, a decisão ao interessado.

§ 2º - Com exceção dos incisos I e IV do "caput" deste artigo, o membro ou componente eleito poderá, no prazo de 05 (cinco) dias a contar do ato declaratório de vacância do cargo, interpor recurso à Diretoria Executiva, em primeira instância, e se denegado, à Assembleia Geral, que o apreciará e decidirá, em última instância.

§ 3º - A substituição dos cargos vacanciados ocorrerá através de eleição, em assembleia geral com os associados natos.

CAPÍTULO IV DOS MEIOS E RECURSOS

Art. 22 - Os meios e recursos, para atender aos objetivos da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, constituem-se de:

I. Receita Ordinária obtida:

a) com a colaboração dos associados e resultante das contribuições facultativas e espontâneas dos educandos, dos pais, responsáveis ou tutores dos educandos, dos professores e demais servidores, usuários e amigos do Centro Educacional Unificado; sendo vedada a coação, a cobrança obrigatória ou a estipulação de valores;

b) dos repasses do setor público, ainda que vinculados a despesas especiais;

c) de convênios e parcerias pecuniárias de terceiros, com fins específicos ou não.

II. Receita Extraordinária, proveniente de subvenções diversas, festividades, campanhas, doações, juros, rendimentos de aplicações financeiras e outras fontes.

Art. 23 - Todo recurso recebido pela APMSUAC por meio de contribuições, de subvenções diversas, festividades, campanhas, doações, juros, rendimentos de aplicações financeiras e afins deverá ser imediatamente depositado em uma conta bancária específica para esse fim, da qual poderão ser sacados valores definidos pela gestão da APMSUAC para pequenas despesas.

Art. 24 - A aplicação dos recursos do fundo financeiro ocorrerá:

I. Do fundo financeiro próprio: de acordo com o Plano Anual de Atividades e com Plano Orçamentário;

II. Dos recursos oriundos do setor público, convênios e parcerias de terceiros de acordo com o plano específico de aplicação dos recursos.

Art. 25 - Os bens adquiridos com recursos do fundo financeiro próprio, ou recebidos por doação pela associação, passarão a integrar o patrimônio do Centro Educacional Unificado.

Parágrafo único - Em caso de extinção ou desativação do Centro Educacional Unificado e consequente dissolução da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, todos os bens e valores do fundo financeiro próprio da entidade serão doados à APM ou APMSUAC de outra Unidade Educacional municipal, conforme deliberação em Assembleia Geral Extraordinária e referendada pela Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO V

DOS ASSOCIADOS

Art. 26 - Serão três as categorias de associados da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado:

I. Associados natos, em decorrência de sua condição: O Gestor do Centro Educacional Unificado, pessoal técnico-administrativo pedagógico, servidores municipais do Centro Educacional Unificado, pais, tutores ou responsáveis por educandos e usuários menores de 18 (dezoito) anos e os educandos e os usuários a partir de 18 (dezoito) anos

II. Associados admitidos: Pais de ex-alunos, ex-alunos maiores de 18 (dezoito) anos, ex-professores e ex-servidores do Centro Educacional Unificado, usuários e amigos e quaisquer membros da Comunidade, que solicitarem sua admissão, sempre a critério da Diretoria Executiva

III. Associados honorários: os que assim forem considerados pela Diretoria Executiva, em razão dos serviços prestados à Educação, à Associação e os que estiverem vinculados a projetos, parcerias ou convênios, os quais poderão ser representados.

§ 1º - O Direito de votar e ser votado são exclusivos dos associados natos.

§ 2º - Em caso de desligamento do Centro Educacional Unificado, perdem a condição de associado nato, bem como o direito de voto, o Gestor do Centro Educacional Unificado, o pessoal técnico-administrativo pedagógico, os servidores municipais do Centro Educacional Unificado, os educandos e os usuários a partir de dezoito anos, os pais, tutores ou responsáveis por educandos e usuários menores de dezoito anos.

Art. 27 - Serão direitos dos associados:

I. Votar e serem votados, nos termos deste Estatuto;

II. Participar das atividades sociais, culturais, esportivas e outras em que se empenhe o CEU, e, inclusive, integrar as Comissões Esportivas constituídas;

III. Apresentar sugestões e oferecer colaboração aos dirigentes dos vários órgãos da associação;

IV. Solicitar esclarecimentos a respeito da utilização dos recursos financeiros da associação ou a ela disponibilizados.

V. Desassociar-se a qualquer tempo através de solicitação escrita ao Presidente da Diretoria Executiva.

Art. 28 - São deveres dos associados:

I. Conhecer o Estatuto da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado;

II. Defender, por atos e palavras, o bom nome do Centro Educacional Unificado e da Associação;

III. Participar das reuniões para as quais forem convocados;

IV. Aceitar e desempenhar com zelo os cargos e as missões que lhes forem confiados;

V. Contribuir, pecuniariamente ou em espécie, ou ainda com a prestação de serviços, conforme suas possibilidades, para a consecução das finalidades da associação;

VI. Zelar pela integridade do prédio, das instalações e dos equipamentos escolares, nos eventos realizados pela associação, ou ainda, em razão de Programas instituídos, especialmente nos dias em que não houver funcionamento regular do Centro Educacional Unificado.

Art. 29 - O associado será excluído do quadro social, por justa causa, sempre que sua conduta for incompatível com os fins da entidade, quando deixar de cumprir com os deveres estabelecidos nesse Estatuto, ou, ainda, se for reconhecida a existência de motivos graves, em deliberação fundamentada, pela maioria absoluta dos presentes a Assembleia Geral especialmente convocada para esse fim.

§ 1º - No prazo de 10 (dez) dias corridos a contar do recebimento da comunicação, o associado poderá interpor defesa por escrito à Diretoria Executiva, cabendo recurso à Assembleia Geral no prazo de 10 (dez) dias corridos, que o apreciará e julgará em reunião extraordinária.

§ 2º - A defesa será analisada pela Diretoria Executiva e a decisão será comunicada por escrito ao interessado pelo Presidente.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 30 - As reuniões da Diretoria Executiva, do Conselho Fiscal, das Comissões Especiais, bem como as Assembleias Gerais, terão sempre seus trabalhos registrados em ata.

Parágrafo único - As reuniões conjuntas da Diretoria Executiva e Conselho Fiscal deverão ser registradas em uma única ata.

Art. 31 – O exercício financeiro da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados – APMSUAC , iniciar-se-á em 1º(primeiro) de janeiro e se encerrará no dia 31(trinta e um) de dezembro.(Redação dada pela Portaria SME 4880/2017)

Art. 32 - Na elaboração do Plano Anual de Atividades da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado levar-se-á em conta o Projeto Educacional, a ele se integrando.

Parágrafo único - O plano Orçamentário Anual e o Plano de aplicação de recursos externos constarão do Plano Anual de Atividades.

Art. 33 - Os associados, quando investidos em cargos executivos e fiscais, poderão responder pelos danos causados à APMSUAC, na hipótese do artigo 50 do Código Civil ou na hipótese de ocorrência de dolo ou culpa grave, devidamente caracterizada em processo administrativo, que seguirá o mesmo rito do artigo 29 desta Portaria.

Art. 34 - A Associação não é responsável pelas atividades político-partidárias, religiosas ou discriminatórias de seus membros, e não permitirá nenhuma reunião de caráter político-partidário, religioso ou discriminatório, sob sua tutela.

Art. 35 - APMSUAC deverá responsabilizar-se pela movimentação de recursos financeiros das atividades promovidas pela Unidade Educacional.

Parágrafo único - As atividades mencionadas neste artigo obedecerão ao Projeto Educacional da Unidade Educacional e constarão no Plano Anual de Atividades.

Art. 36 - É vedada à Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado a admissão de pessoal para prestação de serviços mediante vínculo empregatício.

Art. 37 - Caberá ao órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, traçar normas de orientação e controle das Atividades da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado, em consonância com esse Estatuto.

Art. 38 - A APMSUAC (completar com a denominação social da Unidade), poderá ser dissolvida a qualquer tempo por solicitação do Secretário Municipal de Educação, referendado por Assembleia Geral, especialmente convocada para este fim, composta de associados natos quites com suas obrigações sociais, sendo exigido o voto concorde de 2/3 (dois terços) dos presentes à assembleia, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de 1/3 (um terço) nas convocações seguintes.

Art. 39 - A APMSUAC: _____

I. Será constituída como associação civil com personalidade jurídica, nos termos da legislação vigente;

II. Não remunerará seus dirigentes e não distribuirá lucros, vantagens nem bonificações a qualquer título;

Art. 40 - O presente estatuto social, poderá ser reorganizado no tocante à administração e nas demais disposições estatutárias, a qualquer tempo, por determinação do Secretário Municipal de Educação, referendado por Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada para este fim, composta de associados natos, quites com suas obrigações sociais, sendo exigido o voto concorde de dois terços dos presentes à assembleia, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados e em segunda convocação com qualquer número.

Art. 41 - Os casos omissos ou excepcionais, observada a legislação em vigor, serão resolvidos pela Assembleia Geral Extraordinária, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 42 - O Estatuto da APMSUAC _____: adequado aos termos da legislação vigente, depois de ter sido aprovado pelo Diretor Regional de Educação, terá o respectivo despacho de aprovação publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, passando a vigorar após o competente registro no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas.

São Paulo, (mesma data de sua aprovação)

Presidente da Diretoria Executiva (nome/CPF/assinatura)

Advogado (nome /nº OAB + Estado emissor /assinatura)

ANEXO C – Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015

Regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino.

FERNANDO HADDAD, prefeito do município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º A Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino, fica regulamentada nos termos deste decreto.

Art. 2º A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC terá o objetivo de atuar na prevenção e na resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores.

§ 1º Para os fins da Lei nº 16.134, de 2015, e deste decreto, consideram-se conflitos escolares as divergências entre educandos, professores e servidores da unidade educacional, agravadas pela dificuldade em estabelecer diálogo e que possam desencadear, entre eles, diferentes tipos de violência.

§ 2º Exclui-se do conceito do “caput” deste artigo o conflito que envolva exclusivamente profissionais da educação, ao qual deverá ser aplicada a legislação pertinente à matéria.

§ 3º Os atos infracionais que violem direitos indisponíveis, que exijam a adoção das medidas previstas na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, não serão submetidos à mediação de conflitos.

Art. 3º A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC será implantada nos Centros de Educação Infantil - CEIs, nos Centros Municipais de Educação Infantil - Cemeis, nas Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - Emefs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - Emefms, nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - Emebs e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - Ciejas.

Art. 4º Nas unidades educacionais, os conflitos escolares serão tratados de forma interdependente e complementar, considerando a cultura da mediação de conflitos e as ações desenvolvidas pela CMC.

Art. 5º A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC terá as seguintes atribuições:

I - mediar conflitos ocorridos no interior da unidade educacional que envolvam educandos e profissionais da educação;

II - orientar a comunidade escolar por meio da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos;

III - identificar as causas das diferentes formas de violência no âmbito escolar;

IV - identificar as áreas que apresentem risco de violência nas unidades educacionais;

V - apresentar soluções e encaminhamentos à equipe gestora da unidade educacional para equacionamento dos problemas enfrentados.

Parágrafo único. Para o exercício das atribuições constantes do “caput” deste artigo, a CMC observará os dispositivos da Lei Federal nº 8.069, de 1990, bem como dos Decretos nº 54.453 e nº 54.454, ambos de 10 de outubro de 2013, e da legislação pertinente à matéria.

Art. 6º A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC será composta de representantes das equipes gestora, docente e de apoio à educação, dos responsáveis ou familiares dos educandos e dos educandos, observada a seguinte proporção:

I - nos Ceis, Cemeis e Emeis:

- a) equipe gestora: 1 (um);
- b) professores efetivos: 2 (dois);
- c) equipe de apoio: 1 (um);
- d) responsáveis ou familiares dos educandos: 2 (dois);

II - nas Emefs, Emefms, Emebss e Ciejas:

- a) equipe gestora: 1 (um);
- b) professores efetivos: 3 (três);
- c) equipe de apoio: 2 (dois);
- d) responsáveis ou familiares dos educandos: 3 (três);
- e) educandos: 3 (três).

§ 1º Cada titular contará com um suplente.

§ 2º Nos CEIs, Cemeis e Emeis, a Comissão de Mediação de Conflitos - CMC decidirá sobre a necessidade e a pertinência da participação dos educandos como mediadores, respeitando os direitos que os assistem e as características das diferentes faixas etárias e considerando a natureza e as especificidades dos conflitos.

§ 3º O mandato dos membros da CMC será anual, com direito a uma única recondução.

§ 4º Os representantes das equipes gestora, docente e de apoio à educação participarão das atividades da CMC sem prejuízo de suas funções regulares.

§ 5º As atividades dos membros da CMC não serão remuneradas, considerado o seu exercício serviço público relevante.

Art. 7º Os membros da Comissão de Mediação de Conflitos - CMC serão escolhidos mediante processo eletivo realizado pelos Conselhos de Escola, pelos Conselhos dos CEIs e pelos Conselhos de Ciejas, cujos procedimentos serão fixados em ato da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 8º A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC será coordenada pelo representante da equipe gestora, que terá as seguintes atribuições:

I - promover, juntamente com os demais membros da CMC, amplo debate sobre a cultura da mediação de conflitos e as diferentes formas de violência no ambiente escolar;

II - participar de ações de formação em cultura da mediação de conflitos oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME;

III - garantir e sistematizar os registros das ações e encaminhamentos propostos pela CMC;

IV - acompanhar as ações e encaminhamentos propostos;

V - juntamente com os diversos segmentos da unidade educacional, articular as propostas e ações da CMC ao projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI - integrar e articular a unidade educacional nas ações intersetoriais da Rede de Proteção Social do território, em busca de soluções e encaminhamentos conjuntos;

VII - rever, se necessário, juntamente com a comunidade escolar, as normas de convívio estabelecidas no regimento da unidade educacional.

Art. 9º Cada Diretoria Regional de Educação - DRE constituirá um Grupo de Mediação de Conflitos da Diretoria Regional de Educação, com as seguintes atribuições:

I - acompanhar a implantação e implementação das CMCs;

II - apoiar e acompanhar as ações das CMCs;

III - auxiliar as CMCs quando esgotadas as possibilidades de intervenção nas situações de maior complexidade;

IV - propor ações de formação em mediação de conflitos;

V - articular e fortalecer as ações intersetoriais da Rede de Proteção Social no território da DRE.

§ 1º O Grupo de Mediação de Conflitos da Diretoria Regional de Educação será composto de 1 (um) representante de cada uma das seguintes unidades:

I - da Divisão Técnica de Programas Especiais;

II - da Supervisão Escolar;

III - da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P;

IV - do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA.

§ 2º O representante mencionado no inciso IV do § 1º deste artigo poderá compor o Grupo como representante da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica.

§ 3º O Grupo também poderá ser composto por outros representantes da DRE que tenham conhecimento e experiência em mediação de conflito.

Art. 10. A Secretaria Municipal de Educação poderá estabelecer normas complementares com vistas ao integral cumprimento dos dispositivos da Lei nº 16.134, de 2015, e deste decreto.

Art. 11. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 1º de janeiro de 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de outubro de 2015, 462º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

EMÍLIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES, secretária municipal de Educação - substituta

FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal.

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de outubro de 2015.

ANEXO D – Portaria nº 2.974, de 12 de abril de 2016

Dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, prevista na Lei nº 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto nº 56.560/2015, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e, CONSIDERANDO:

- a igualdade de todos perante a lei e a garantia de direitos e deveres individuais e coletivos nos termos do artigo 5º da Constituição Federal, legislação pertinente e suas especificidades;
- os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, conforme o disposto na Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- o disposto na Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, regulamentada pelo Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015;
- a Portaria SME nº 5.941, de 15 de outubro de 2013, que estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10 de outubro de 2013, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino;
- que o conflito é inerente às relações sociais e todos - crianças, jovens e adultos - podem lidar com eles de forma crítica, reflexiva e transformadora;
- o apoio e desenvolvimento dos meios restaurativos de solução de conflitos, que atendam às necessidades dos envolvidos, propiciando a definição de corresponsabilidades, na perspectiva do exercício da cidadania;
- a necessidade de atuar de forma preventiva nas Unidades Educacionais, objetivando a redução das diferentes formas de violência;
- a importância de instituir nas Unidades Educacionais a cultura da mediação, integrada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico;
- a importância da convivência democrática entre os Profissionais da Educação, educandos(as) e demais membros da comunidade escolar, baseada na cultura do respeito, na valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, cultural e no pluralismo de crenças e ideias;
- o fortalecimento do protagonismo dos(as) educadores(as) e educandos(as) no processo educativo;
- a promoção dos direitos humanos na construção de uma cultura da mediação de conflitos como proposta de uma sociedade mais justa e democrática;
- a importância das organizações democráticas nas Unidades Educacionais como: Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Assembleias Infantis e Juvenis, Assembleias escolares, dentre outras, mobilizadoras e estratégicas na resolução dos conflitos.

RESOLVE:

Art. 1º - A implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino observará as diretrizes previstas na Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015 e no Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, bem como os procedimentos estabelecidos na presente Portaria.

Art. 2º - A Comissão de Mediação de Conflitos de que trata esta Portaria, terá o objetivo de atuar na prevenção e na resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores.

§ 1º - Para os fins do disposto na Lei nº 16.134/15, regulamentada pelo Decreto 56.560/15, considerar-se-ão conflitos escolares as divergências entre educandos, professores e servidores da Unidade Educacional, agravadas pela dificuldade em estabelecer diálogo e que possam desencadear, entre eles, diferentes tipos de violência.

§ 2º - Exclui-se do conceito previsto no “caput” deste artigo o conflito que envolva, exclusivamente, Profissionais da Educação, ao qual deverá ser aplicada a legislação pertinente.

§ 3º - Os atos infracionais que violem direitos indisponíveis, que exijam a adoção das medidas previstas na Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, não serão submetidos à mediação de conflitos.

§ 4º - A mediação de conflitos constituir-se-á no processo imparcial de resolução do conflito em que os próprios envolvidos cheguem a uma solução para suas demandas com auxílio dos mediadores.

Art. 3º - Nas Unidades Educacionais, os conflitos escolares serão tratados de forma interdependente e complementar, considerando a cultura da mediação de conflitos e as ações desenvolvidas pela CMC.

Parágrafo único: A cultura da mediação de conflitos deverá constituir-se em tema de amplo debate nas Unidades Educacionais, vinculado ao seu Projeto Político-Pedagógico, ao currículo e às ações de formação, visando à construção de práticas mais justas em ambiente escolar e baseadas no diálogo, na prevenção e na gestão de conflitos.

Art. 4º - Para o fortalecimento do diálogo e da aprendizagem, a atuação da CMC terá como pressupostos:

I - a autonomia;

II - a responsabilidade;

III - a solidariedade.

§ 1º - Os pressupostos referidos no “caput” deste artigo deverão ser articulados e indissociáveis.

§ 2º - Os referidos pressupostos deverão considerar que a Unidade Educacional poderá construir um currículo inerente à gestão democrática e ao protagonismo infantil e juvenil, na perspectiva da educação integral.

Art. 5º - A mediação de conflitos observará os seguintes princípios, dentre outros aplicáveis à matéria:

I - voluntariedade das partes;

II - imparcialidade dos mediadores;

III - isonomia entre as partes;

IV - busca do consenso;

V - confidencialidade do procedimento.

Art. 6º - A composição da Comissão de Mediação de Conflitos - CMC dar-se-á por meio de processo eletivo pelos Conselhos de Escola/CEI/CEMEI/CIEJA, observado o disposto no art. 6º do Decreto nº 56.560/15, pelo período de 1 (um) ano, com direito a uma única recondução.

§ 1º - A eleição para a composição da Comissão deverá ocorrer em, até, 30 (trinta) dias após o início do ano letivo, com registros lavrados em ata em livro próprio.

§ 2º - Excepcionalmente, para o ano em curso, a Comissão deverá ser constituída no prazo de até 60 (sessenta) dias a partir da data da publicação desta Portaria.

§ 3º - Dever-se-á garantir a continuidade das ações da Comissão até a finalização do próximo processo eletivo.

§ 4º - Nos CEIs, CEMEIs e EMEIs, a Comissão de Mediação de Conflitos - CMC decidirá sobre a necessidade e a pertinência da participação dos(as) educandos(as) como mediadores(as), respeitando os direitos que os assistem e as características das diferentes faixas etárias e considerando a natureza e as especificidades dos conflitos.

Art. 7º - A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC terá as seguintes atribuições:

I - mediar conflitos ocorridos no interior da Unidade Educacional que envolvam educandos(as) e Profissionais da Educação;

II - orientar a comunidade escolar por meio da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos;

III - identificar as causas das diferentes formas de violência no âmbito escolar;

IV - identificar as áreas que apresentem risco de violência nas Unidades Educacionais;

V - apresentar soluções e encaminhamentos à Equipe Gestora da Unidade Educacional para equacionamento dos problemas enfrentados.

Parágrafo único - Para o exercício das atribuições constantes no “caput” deste artigo, a CMC observará, ainda, os dispositivos da Lei Federal nº 8.069, de 1990, bem como dos Decretos nº 54.453 e nº 54.454, ambos de 10 de outubro de 2013, e da legislação pertinente.

Art. 8º - A atuação das Comissões de Mediação de Conflitos dar-se-á conforme segue:

I - reuniões mensais para reflexões, planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos;

II - reuniões extraordinárias para atendimento aos (às) educandos(as) e/ou familiares, quando necessário e considerando a disponibilidade dos membros da CMC de cada Unidade Educacional.

Art. 9º - A Comissão de Mediação de Conflitos - CMC será coordenada pelo representante da Equipe Gestora, que terá as seguintes atribuições:

I - promover, juntamente com os demais membros da CMC, amplo debate sobre a cultura da mediação de conflitos e as diferentes formas de violência no ambiente escolar;

II - participar de ações de formação em cultura da mediação de conflitos oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME;

III - garantir e sistematizar os registros das ações e encaminhamentos propostos pela CMC;

IV - acompanhar as ações e encaminhamentos propostos;

V - articular ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, com os diversos segmentos que a compõe, as propostas e ações da CMC;

VI - integrar e articular, com os demais membros da CMC, a Unidade Educacional nas ações intersetoriais da Rede de Proteção Social do território, em busca de soluções e encaminhamentos conjuntos;

VII - rever, se necessário, juntamente com a comunidade escolar, as normas de convívio estabelecidas no Regimento Educacional da Unidade.

Art. 10 - A composição do Grupo de Mediação de Conflitos das Diretorias Regionais de Educação dar-se-á na conformidade do disposto no parágrafo 1º do art. 9º do Decreto nº

56.560/15, com registro formalizado em ata em livro próprio, pelo Diretor Regional de Educação.

Art. 11 - O Grupo de Mediação de Conflitos da Diretoria Regional de Educação terá as seguintes atribuições:

- I - acompanhar a implantação e implementação das CMCs;
- II - apoiar e acompanhar as ações das CMCs;
- III - auxiliar as CMCs quando esgotadas as possibilidades de intervenção nas situações de maior complexidade;
- IV - propor ações de formação em mediação de conflitos;
- V - articular e fortalecer as ações intersetoriais da Rede de Proteção Social no território da DRE.

Art. 12 - Competirá à Secretaria Municipal de Educação - SME, por meio da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral - COCEU e da Coordenadoria Pedagógica - COPED:

- I - apoiar na implantação e implementação das Comissões de Mediação de Conflitos - CMC nas Unidades Educacionais e dos Grupos de Mediação de Conflitos das Diretorias Regionais de Educação;
- II - promover em parceria com outras Secretarias ou instituições a formação continuada para mediação de conflitos;
- III - apoiar e acompanhar o desenvolvimento das ações dos Grupos de Mediação de Conflitos das Diretorias Regionais de Educação;
- IV - articular e promover ações intersecretariais que contribuam para a atuação das Comissões de Mediação de Conflitos, bem como os Grupos de Mediação de Conflitos entre as DREs, visando o fortalecimento das Redes de Proteção Sociais dos territórios da cidade.

Art. 13 - O procedimento de mediação de conflitos deverá:

- I - favorecer e estimular o diálogo entre as partes em conflito;
- II - possibilitar que as partes envolvidas compreendam a complexidade das situações conflituosas, considerando não só os aspectos relacionais individuais, mas também os comunitários, institucionais e sociais que contribuíram para seu surgimento;
- III - reconhecer, nas diferenças, formas criativas de resolução de conflitos;
- IV - incentivar os envolvidos a identificar a gênese do conflito, com vistas à superação das diferentes formas de preconceito e discriminação, do racismo e da xenofobia, inclusive junto à comunidade educacional, se for o caso.

Parágrafo único – O procedimento de mediação será registrado em livro próprio, pela Comissão de Mediação de Conflitos, quando houver consenso entre as partes ou quando não se justificarem novos esforços para a obtenção de consenso, seja por declaração dos mediadores ou por manifestação das partes envolvidas.

Art. 14 - A participação dos(as) educandos(as) na CMC deverá contribuir para:

- I - mostrar a existência de alternativas não violentas para a resolução dos conflitos;
- II - compreender, valorizar e respeitar a diversidade cultural, tornando a convivência escolar pautada na ética e no respeito;
- III - promover e fortalecer o protagonismo infantil e juvenil;
- IV - fortalecer a gestão democrática participativa e a construção da cidadania;

V - reduzir as formas de violência no ambiente escolar, contribuindo para a melhoria das relações;

VI - potencializar as aprendizagens na Educação Básica.

Art. 15 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelas Diretorias Regionais de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 16 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

13/04/2016.

ANEXO E – Plano de trabalho (direção da escola) e planos de ação (assistentes de direção e coordenadores pedagógicos)

Plano de trabalho a ser desenvolvido pela direção da escola

- Organizar os horários de entrada e saída de alunos, no início e término dos turnos, bem como nos diversos projetos dos quais eles participam;
- Acompanhar os encontros coletivos de formação (presencial e/ou por meio dos relatos dos Coordenadores Pedagógicos) – JEIF, PEA, Paradas Pedagógicas previstas em Portaria e Reuniões Pedagógicas previstas no Calendário Escolar;
- Dar ciência expressa a todos os servidores sobre assuntos referentes à vida funcional, cotidiano da escola, publicações da SME, bem como direitos e deveres de todos na U.E.;
- Acompanhar e gerenciar o inventário dos Bens da U.E;
- Realizar reuniões / conversas orientativas com todos os segmentos da escola a fim de melhorar o trabalho, estabelecer as rotinas, corrigir falhas que venham a surgir no dia a dia;
- Atender alunos e familiares nos assuntos de ordem pedagógica, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos, fazendo encaminhamentos, quando necessário ao Posto de Saúde, Conselho Tutelar de Cidade, Vara da Infância e Juventude;
- Realizar encaminhamentos de alunos com deficiências e de outras situações em que se façam necessários esses procedimentos para atendimento;
- Construir juntamente com a equipe pedagógica ações referentes à formação da Comunidade externa (Nas reuniões de Pais e nas Mostras Culturais) e interna escolar;
- Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem;
- Acompanhar o fluxo de frequência dos educandos, encaminhando-os aos órgãos competentes, quando for o caso;
- Validar os históricos e documentações dos educandos e educadores que se fizerem necessários;
- Construir junto com o coletivo da escola as ações do PPP e do PEA da Unidade;
- Acompanhar os serviços prestados pelas empresas terceirizadas de alimentação e limpeza;
- Convocar e receber pais / responsáveis pelos alunos, auxiliando-os sempre que possível e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;
- Realizar reunião com a equipe gestora semanalmente;

- Participar dos momentos de atribuição de aulas, garantindo a correta adequação da lei e os direitos dos estudantes e dos servidores;
- Acompanhar e gerenciar a utilização das verbas destinadas à U.E.: PTRF, PDDE, ADIANTAMENTO, APM RECURSOS PRÓPRIOS;
- Acompanhar a equipe de alimentação: controle, cardápio, entrega do alimento aos alunos, limpeza da cozinha e qualidade, quantidade e armazenamento dos alimentos.
- Acompanhar a equipe de segurança terceirizada: controle dos serviços, equipamentos e rondas realizadas;
- Acompanhar a equipe de limpeza terceirizada: cronograma de realização dos serviços, qualidade dos serviços prestados, bem como dos materiais de limpeza utilizados;
- Acompanhar as ações da CIPA na UE;
- Acompanhar os Processos envolvendo a UE;
- Acompanhar as ações do Conselho de Escola na UE;
- Preparar os comunicados para os encaminhamentos às famílias;
- Realizar junto à Equipe as avaliações da UE, sempre que se fizerem necessárias e imprescindivelmente nos finais dos anos letivos.

Plano de ação das coordenadoras pedagógicas

- Acompanhar as ações realizadas por DRE e SME no tocante ao processo de Ensino e Aprendizagem;
- Socializar junto ao grupo escolar as ações de SME e DRE;
- Organizar, com a equipe, ações de formação com momentos de estudos teóricos e análises de práticas para fins de melhoria das atividades educativas;
- Analisar, organizar e encaminhar propostas de trabalho para professores nas diversas áreas do conhecimento;
- Atender alunos e familiares nos assuntos de ordem pedagógica;
- Auxiliar em processos de encaminhamentos de alunos com deficiências e de outras situações que se façam necessários esses procedimentos;
- Estabelecer parcerias com outros serviços de atendimento (saúde e Assistência Social) para facilitar o acesso dos alunos a atendimentos que se fizerem necessários;
- Construir com a equipe gestora ações referentes a formação da Comunidade externa e interna escolar;
- Participar ativamente do Conselho de Escola, Conselho de Classe e Reuniões Pedagógicas;

- Construir junto com o coletivo da escola as ações do PPP e do PEA da Unidade;
- Orientação em atendimentos individuais de acordo com a necessidade do professor;
- Acompanhamento das ações pedagógicas dos professores em sala de aula;
- Orientação aos alunos nas questões de estudo e aprendizagem;
- Acompanhamento das adequações em atividades e avaliações para os alunos com deficiência, junto à professora regente de SRM;
- Preparar os comunicados para os encaminhamentos às famílias;
- Gerenciar o preparo dos modelos de certificação para os educadores;
- Realizar junto à Equipe as avaliações da UE, sempre que se fizerem necessárias e imprescindivelmente nos finais dos anos letivos;

Plano de ação dos assistentes de direção

Apresentamos a seguir um resumo do trabalho a ser desenvolvido:

- Organizar e acompanhar os horários de entrada e saída de alunos, no início e término dos turnos, bem como nos diversos projetos dos quais eles participam;
- Acompanhar os encontros coletivos de formação (presencial e/ou por meio dos relatos dos Coordenadores Pedagógicos) – JEIF, PEA, Paradas Pedagógicas previstas em Portaria e Reuniões Pedagógicas previstas no Calendário Escolar;
- Dar ciência expressa a todos os servidores sobre assuntos referentes à vida funcional, cotidiano da escola, publicações da SME, bem como direitos e deveres de todos na U.E.;
- Acompanhar e gerenciar a utilização das verbas destinadas à UE: PTRF, PDDE, ADIANTAMENTO, APM RECURSOS PRÓPRIOS;
- Realizar reuniões / conversas orientativas com todos os segmentos da escola a fim de melhorar o trabalho, estabelecer as rotinas, corrigir falhas que venham a surgir no dia a dia;
- Atender alunos e familiares nos assuntos de ordem pedagógica, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos, fazendo encaminhamentos, quando necessário ao Posto de
- Saúde, Conselho Tutelar de Cidade, Vara da Infância e Juventude;
- Realizar encaminhamentos de alunos com deficiências e de outras situações em que se façam necessários esses procedimentos para atendimento;
- Construir juntamente com a equipe pedagógica ações referentes à formação da Comunidade externa (Nas reuniões de Pais e nas Mostras Culturais) e interna escolar;

- Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem;
- Acompanhar os educandos com deficiência, bem como a elaboração dos PEIs dos respectivos estudantes;
- Acompanhar o SGP, bem como a elaboração dos planos e planejamentos dos educadores;
- Preparar as atas das reuniões pedagógicas e reuniões de pais;
- Garantir os registros adequados dos momentos de PEA e outras formações;
- Acompanhar o fluxo de frequência dos educandos, encaminhando-os aos órgãos competentes, quando for o caso;
- Construir junto com o coletivo da escola as ações do PPP e do PEA da Unidade;
- Acompanhar os serviços prestados pelas empresas terceirizadas de alimentação e limpeza;
- Acompanhar a entrega de Uniformes e Materiais aos educandos;
- Acompanhar as ações do Conselho de Escola na UE;
- Convocar e receber pais / responsáveis pelos alunos, auxiliando-os sempre que possível e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;
- Realizar reunião com a equipe gestora semanalmente;
- Acompanhar a equipe de alimentação: controle, cardápio, entrega do alimento aos alunos, limpeza da cozinha e qualidade, quantidade e armazenamento dos alimentos.
- Acompanhar a equipe de segurança terceirizada: controle dos serviços, equipamentos e rondas realizadas.
- Acompanhar a equipe de limpeza terceirizada: cronograma de realização dos serviços, qualidade dos serviços prestados, bem como dos materiais de limpeza utilizados.
- Acompanhar as reuniões dos colegiados da UE;
- Participar dos momentos de atribuição de aulas, garantindo a correta adequação da lei e os direitos dos educandos e dos servidores;
- Realizar a prestação de contas junto à DRE, conforme legislação vigente;
- Realizar junto à Equipe as avaliações da UE, sempre que se fizerem necessárias e imprescindivelmente nos finais dos anos letivos;
- Acompanhar as ações da CIPA na UE;
- Acompanhar a manutenção da UE;
- Realizar a leitura dos e-mails e D.O.;
- Fazer os devidos apontamentos no Livro-Ponto;
- Preparar os comunicados para os encaminhamentos às famílias;

- Acompanhar e gerenciar o inventário dos Bens da UE;
- Substituir o Diretor de Escola, sempre que necessário.

ANEXO F – Termo de consentimento para uso da entrevista de Antônia Cleide Alves

São Paulo, 05 de maio de 2023.

Erika Renata de Freitas Najjar,

Eu, Antônia Cleide Alves, portadora do RG 159598370, declaro que por este instrumento cedo os direitos de utilização da minha entrevista gravada em 05 de maio de 2023, para que ela possa ser utilizada em sua dissertação de mestrado, em forma de texto, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, assim como a minha identificação. Da mesma forma, autorizo o uso dessa entrevista por terceiros, desde que citada sua dissertação como fonte.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.



Antônia Cleide Alves

ANEXO G – Termo de consentimento para uso da entrevista de Braz Rodrigues Nogueira

São Paulo, 22 de maio de 2023.

Erika Renata de Freitas Najjar,

Eu, Braz Rodrigues Nogueira, portador do RG 7 125 208-3, declaro que por este instrumento cedo os direitos de utilização da minha entrevista gravada em 22 de maio de 2023, para que ela possa ser utilizada em sua dissertação de mestrado, em forma de texto, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, assim como a minha identificação. Da mesma forma, autorizo o uso dessa entrevista por terceiros, desde que citada sua dissertação como fonte.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.



Braz Rodrigues Nogueira

ANEXO H – Termo de consentimento para uso da entrevista de Claziane Pereira de Lima

São Paulo, 22 de maio de 2023.

Erika Renata de Freitas Najjar,

Eu, Claziane Pereira de Lima, portadora do RG 28605429-0, declaro que por este instrumento cedo os direitos de utilização da minha entrevista gravada em 12 de maio de 2023, para que ela possa ser utilizada em sua dissertação de mestrado, em forma de texto, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, assim como a minha identificação. Da mesma forma, autorizo o uso dessa entrevista por terceiros, desde que citada sua dissertação como fonte.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.



Claziane Pereira de Lima