



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA : GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS?

MARILDA APARECIDA LEME

Setembro - 2007

MARILDA APARECIDA LEME

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:
GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PAULISTAS?

Dissertação apresentada ao programa de Pós
Graduação – Mestrado em Educação do
Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista – sob a orientação da Prof^a
Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

Rio Claro – SP

2007

370.193 Leme, Marilda Aparecida
L551p Programa escola da família: gestão democrática nas
escolas públicas paulistas? / Marilda Aparecida Leme. –
Rio Claro : [s.n.], 2007
316 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros, fots.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Sociologia educacional. 2. Democracia. 3. Autonomia.
4. Participação. 5. Educação e Estado. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

DEDICATÓRIA

A meu pai,

Geraldo Leme (*in memoriam*)

- pelo exemplo de vida, pelo seu carisma e por tudo que ele significou para mim;
- por ter sido meu grande incentivador e ter me ensinado a ver o lado bom da vida;
- por ter sido força e luz nas minhas horas difíceis;
- por ter me ensinado o valor do respeito, da humildade e da dedicação;
- por ter existido para todos nós.

AGRADECIMENTOS

Especialmente à minha orientadora Prof^a. Dra. Maria Aparecida Muranaka Segatto, pela visão crítica que me proporcionou como educadora, pela paciência, disponibilidade e orientação segura e competente.

À banca de qualificação: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, Prof^a. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião e Prof^a Dra. Áurea de Carvalho Costa, pelas críticas e sugestões que tanto enriqueceram o meu trabalho.

Aos meus queridos filhos Mariane Karenina e Franck Allan pela compreensão dos momentos ausentes e ao meu esposo Franck pela disposição em ser leitor dos meus textos e pelo apoio incondicional.

A toda minha família (mãe, irmãs e irmãos, cunhados e cunhadas, sobrinhos (as)), por me proporcionarem horas de distração e por acreditarem em mim.

Aos meus colegas de pós-graduação(Gina,Carlos,Joacir e Silvana) pelo companheirismo.

Aos colegas Supervisores de Ensino de Americana pelo encorajamento aos desafios.

Aos professores do Mestrado em Educação pelo incentivo à vida acadêmica.

A minha amiga M.Ângela Rodella Innocente, parceira da Supervisão de Ensino, que participou de todas as etapas de construção desta pesquisa, contribuindo com idéias exitosas.

Ao pessoal da escola pesquisada pela importante contribuição dadas nas entrevistas e nos questionários e pela disponibilidade, atenção e colaboração.

Agradeço em especial ao Diretor da Escola, pela compreensão e permissão ao acesso à escola para coleta de dados.

À minha sobrinha Giana Paula Viel, pela primorosa tradução do resumo (abstract).

À amiga Juraci Beraldi pela organização técnica, por compartilhar idéias e incertezas e pela amizade sincera.

À ex- Dirigente da Diretoria de Ensino de Americana Prof^a. Irai Aguiar Pedrosa pela colaboração e permissão ao curso de Mestrado.

Às funcionárias do Setor da Educação da Unesp/Rio Claro pelo acolhimento.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela bolsa concedida e aos responsáveis pela sua operacionalização na DE-Americana, Supervisores Priscila e Laércio;

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa

A Deus que me iluminou nesta caminhada

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo a reflexão sobre uma proposta específica da política educacional para o Estado de São Paulo que implementou na rede paulista de ensino, em Agosto de 2003, o Programa Escola da Família, consistindo na abertura de todas as escolas estaduais aos finais de semana, para oferecer às comunidades intra e extra-escolares atividades culturais, esportivas, de qualificação para o trabalho e de saúde. Os documentos oficiais explicitam que o Programa venha a contribuir para a gestão democrática do ensino público; para a redução dos índices de violência e de depredação do patrimônio público, com possibilidades de melhoria das relações escola-comunidade, desenvolvendo o sentimento de “pertencimento” nos alunos. No trabalho de pesquisa procedeu-se a uma análise sobre o referido Programa procurando evidenciar se o mesmo contribuiu ou não para ampliar os canais de uma gestão democrática do ensino público, cotejando os objetivos proclamados nos documentos oficiais e sua operacionalização, com a prática que encontramos na escola pesquisada. Importou-nos, ainda, desvelar, à luz da produção acadêmica, os conceitos de gestão democrática, participação, autonomia e descentralização recorrentes nos documentos que nortearam a implantação do Programa e a forma como estes são resignificados no escrito e no feito oficiais. Para a pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, lançamos mãos de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com os envolvidos no Programa (Assessora Pedagógica da Coordenação Central; Diretor da Escola e Universitário); de aplicação de questionários a outros segmentos da escola como professores, funcionários, profissionais do PEF e comunidade freqüentadora e de observações "in loco" em uma escola pública no município de Americana (SP).

Palavras-chave: Programa Escola da Família, gestão democrática, participação, autonomia.

ABSTRACT

This research has the objective of reflecting on the specific proposal of educational policy to São Paulo State which implemented in the public network of education, in 2003, the “Escola da Família” Program, consisting of the opening of all public schools on weekends, offering to the communities, intra and extra cultural, sports, job qualification, and health activities. The official documents explain that the Program comes to contribute for democratic management of public education, for reduction of violence and depredating of school patrimony with the possibilities of improving the relationship school/community, developing the feeling of “belonging” in the students. In the research, we proceeded an analysis about the referred Program evidencing if it has contributed or not to the enlargement of democratic management channels on public education, comparing the declared objectives and its operability contained in the official documents with the practice that we found in the researched school. We still concerned to reveal in light of academic production, the concepts of democratic management, participation, autonomy and decentralization that appeared in the documents that directed the implementation of Program and the way how these concepts are done in official written. For the research that was developed in a qualitative approach, we used bibliographic research, documental analysis and interviews with people involved in the Program (Central Coordination Teaching Aid, School Principal and University Students); from the application of questionnaires to other school segments such as teachers, staff, PEF professionals and local community and from “on-site” observation in a public school in Americana/SP city.

Key-words: Escola da Família Program, democratic management, participation, autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Questão de pesquisa.....	18
Justificativa	19
Objetivo Geral.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Abordagem teórico-metodológica.....	21
CAPÍTULO I – A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO	26
1.1. Gestão democrática: diferentes olhares	27
1.2. A Reforma do Estado	59
1.3. O Terceiro Setor: Proposta Neoliberal.....	71
CAPÍTULO II – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA	78
2.1. A instituição do PEF: marcos legais e estrutura organizacional.....	78
2.2. Objetivo Geral do PEF: A Cultura de Paz	108
2.3. A Estrutura e a Operacionalização do PEF.....	112
2.3.1. Campanha do Voluntário da Escola	112
2.3.2. As parcerias.....	113
2.4. O Funcionamento do PEF nas escolas.....	123
2.4.1. Quanto às verbas.....	123
2.4.2. Quanto às atividades do Programa.....	125
2.5. Outras ações desenvolvidas no Programa.....	128
2.6. Registros e discursos sobre ações da SEE e do PEF.....	133
2.6.1. As vozes oficiais.....	133
2.7. As notícias da Mídia	138
2.7.1. A Divulgação do PEF.....	138
2.7.2. O PEF segundo a ótica da APEOESP	140
2.7.3. Avaliação do Programa (2003/2004)	142
CAPÍTULO III – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA ESCOLA “E.E. PARQUE DAS FLORES”	148
3.1. Caracterização da região de abrangência da Diretoria de Ensino de Americana.....	150
3.1.1 Americana.....	150
3.1.1.1. Perfil da Educação no Município de Americana.....	151
3.1.2. Santa Bárbara D’Oeste.....	154
3.1.3. Nova Odessa.....	154
3.2. O Programa Escola da Família no contexto da Diretoria de Ensino de Americana...	155
3.2.1. Participação desta Diretoria no conjunto das participações do Programa, segundo a participação média por aluno.....	156
3.2.2. Composição da DERA e a participação de seus municípios no PEF.....	156
3.2.3. Situação da escola em 2006.....	157
3.2.4. Ranking da escola: na Diretoria, no Município e no PEF.....	157
3.3. A Escola estudada, segundo seus Planos.....	157
3.3.1. Caracterização da Escola.....	157
3.3.2. Plano de Gestão.....	159
3.3.3. Objetivos.....	161
3.3.4. Metas pedagógicas e administrativas.....	162

3.3.5. A prestação de contas.....	164
3.3.6. Critérios de acompanhamento de alunos.....	165
3.3.7. Plano da Direção e da Coordenação Pedagógica.....	166
3.3.8. Projetos e Atividades desenvolvidos no PEF.....	168
3.4. Dados da Pesquisa.....	173
3.4.1. Entrevista com a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do PEF.....	173
3.4.2. Entrevista com o Diretor da escola.....	175
3.4.3. Entrevista com o Educador Universitário.....	181
3.4.4. Pesquisa com os Professores da escola.....	183
3.4.5. Pesquisa com os Funcionários da escola.....	196
3.4.6. Pesquisa com os Profissionais do PEF.....	200
3.4.7. Pesquisa com a Comunidade – primeira turma.....	204
3.4.8. Pesquisa com a Comunidade – segunda turma.....	211
3.4.9. Gráficos com os mapas de participações na escola.....	220
3.4.10. Gráficos comparativos dos mapas de participações nas atividades da escola nos três anos.....	222
3.4.11. Gráficos das Participações nas atividades por Eixos.....	222
3.4.12. Gráficos Comparativos das Participações por Eixos.....	224
3.5. Considerações sobre o PEF e sobre sua proposta de gestão democrática.....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	258
APÊNDICES – Instrumentos de Coleta de Dados da Pesquisa.....	268
ANEXO – Manual Operativo do PEF.....	272

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APEOESP	Sindicato dos Professores Oficiais do Estado de São Paulo
APM	Associações de Pais e Mestres
ATA	Assistente Técnico Administrativo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
CELAFISCS	Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul.
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEU	Centro Educacional Unificado
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CONED	Congresso Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DERA	Diretoria de Ensino de Americana
DOE	Diário Oficial do Estado
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEDEP	Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAGE	Informática Aplicada à Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IAS	Instituto Ayrton Senna
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
ISO	International Organization for Standardization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAI	Projeto de Alfabetização e Inclusão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico

PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEF	Programa Escola da Família
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Supervisor de Ensino
SEE	Secretaria de Estado da Educação
TICS	Tecnologia de Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Logística Organizacional do PEF.....	85
Figura 2	Avaliação do PEF pela imprensa local.....	143/4
Figura 3	Avaliação Externa – Relatório Síntese – UNESP.....	146
Figura 4	Propaganda do PEF.....	147
Figura 5	Grau de Urbanização.....	152
Figura 6	Densidade Demográfica.....	152
Figura 7	Participação da Agropecuária.....	153
Figura 8	Participação da Indústria.....	153
Figura 9	Charge sobre o PEF.....	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades mais solicitadas pela comunidade.....	126
Quadro 2	Educação no Município de Americana.....	151
Quadro 3	Participação da DERA no PEF.....	156
Quadro 4	Ranking de Participações.....	156
Quadro 5	Situação da escola pesquisada em 2006.....	157
Quadro 6	Ranking da escola: na Diretoria, no Município e no PEF.....	157
Quadro 7	Quadro de classes de 2006.....	158
Quadro 8	Desempenho da Escola em 2006.....	159
Quadro 9	Atividades por eixos do PEF.....	169
Quadro 10	Aspectos Positivos do PEF.....	186
Quadro 11	Aspectos Negativos do PEF.....	186
Quadro 12	Perspectivas Favoráveis de envolvimento no PEF.....	187
Quadro 13	Perspectivas Desfavoráveis de envolvimento no PEF.....	188
Quadro 14	Caracterização Positiva do envolvimento da Comunidade.....	189
Quadro 15	Caracterização Negativa do envolvimento da Comunidade.....	190
Quadro 16	Favorecimento da construção da autonomia e da gestão democrática.....	192
Quadro 17	Não Favorecimento da construção da autonomia e da gestão democrática.....	193
Quadro 18	Enfoque na Participação.....	194
Quadro 19	Não acreditam na gestão compartilhada.....	195
Quadro 20	Participação vinculada à gestão compartilhada.....	195
Quadro 21	Dados dos Funcionários.....	196
Quadro 22	Política Pública.....	196
Quadro 23	Processo de decisões.....	197
Quadro 24	Participação dos alunos.....	197
Quadro 25	Participação da família no Programa.....	197
Quadro 26	As aplicações das verbas do PEF.....	198
Quadro 27	Dados dos Profissionais.....	200
Quadro 28	Opinião sobre o PEF.....	200
Quadro 29	Aspectos Positivos do PEF.....	201
Quadro 30	Aspectos Negativos do PEF.....	201
Quadro 31	Participação da Comunidade e Frequência.....	201
Quadro 32	Participação dos Professores e Resistências.....	202
Quadro 33	Comportamento dos Alunos.....	202
Quadro 34	Adesão de Voluntários e Parcerias.....	202
Quadro 35	Autonomia sobre Atividades e Verbas.....	203
Quadro 36	A Cultura de Paz do PEF.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Redução de Ocorrências.....	175
Gráfico 2	Dados dos Professores quanto ao sexo e à disciplina que lecionam.....	184
Gráfico 3	Dados da Comunidade quanto ao sexo, idade e escolaridade.....	204/5
Gráfico 4	O que conhece do PEF.....	205
Gráfico 5	O que acha do PEF.....	206
Gráfico 6	Em que participa no PEF.....	206
Gráfico 7	Relacionamento Comunidade-Escola.....	207
Gráfico 8	Como a Comunidade toma conhecimento do PEF.....	207
Gráfico 9	Se a Comunidade toma conhecimento das prioridades da escola.....	208
Gráfico 10	Interação Direção - Profissionais do PEF - Comunidade.....	209
Gráfico 11	Abertura da escola aos finais de semana pelo Governo.....	209
Gráfico 12	Verbas e participações nas decisões.....	210
Gráfico 13	Dados da Comunidade – segunda turma – quanto ao sexo e profissão.....	211
Gráfico 14	Como conheceu o PEF.....	212
Gráfico 15	Tipo de participação no PEF.....	212
Gráfico 16	Participação nas atividades.....	213
Gráfico 17	Divulgação.....	213
Gráfico 18	Atividades e expectativas.....	214
Gráfico 19	Sugestão de atividade.....	214
Gráfico 20	Atividades mais importantes.....	215
Gráfico 21	Relacionamento Comunidade-Escola.....	215
Gráfico 22	Interação entre Direção, Profissionais e Comunidade.....	216
Gráfico 23	Esclarecimento sobre as verbas.....	216
Gráfico 24	Emprego das verbas.....	217
Gráfico 25	Conhecimento das prioridades da escola.....	217
Gráfico 26	Participação da comunidade nos colegiados depois do PEF.....	218
Gráfico 27	Razões que fizeram o governo abrir a escola aos finais de semana.....	218
Gráfico 28	Mapas de participações nas atividades da escola em 2004.....	220
Gráfico 29	Mapas de participações nas atividades da escola em 2005.....	221
Gráfico 30	Mapas de participações nas atividades da escola em 2006.....	221
Gráfico 31	Comparativo dos mapas.....	222
Gráfico 32	Participações por Eixos em 2004.....	222
Gráfico 33	Participações por Eixos em 2005.....	223
Gráfico 34	Participações por Eixos em 2006.....	223
Gráfico 35	Comparativo por eixos - Junho dos 3 anos.....	224
Gráfico 36	Comparativo por eixos - Dezembro dos 3 anos.....	224

*Acredito nos jovens
à procura de caminhos novos
abrindo espaços largos na vida.
Creio na superação das incertezas
deste fim de século.*

Cora Coralina

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm se intensificado as discussões sobre gestão democrática. Debates apontam para a contradição existente entre o teor dos documentos oficiais que estabelecem as políticas públicas, que conclama por uma gestão democrática na educação, e a gestão educacional que, de fato, acontece nas escolas estaduais do Brasil.

A transição de um tipo de administração marcada pelo autoritarismo, elitismo e hierarquia, onde predominam relações verticalizadas, para uma gestão democrática que tenha a efetiva participação de pais, professores, alunos, funcionários da escola e comunidade nos processos decisórios têm marcado a produção acadêmica.

Paro ressalta em seus trabalhos sobre Gestão democrática que

[...] na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos...(PARO, 1997, p.12).

Para o autor, a gestão democrática da escola deve implicar necessariamente na participação da comunidade, embora haja necessidade de se precisar o conceito de participação:

A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (PARO, 1997, p.16).

Esse mesmo autor enfatiza que na escola pública a prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo, e faz o seguinte comentário:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são ‘liberais’ com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes ‘dão abertura’ ou ‘permitem’ que tomem parte desta ou daquela decisão (PARO, 1997, p.18).

Oliveira (1997) confirma que a necessidade do Brasil de acompanhar os novos ordenamentos mundiais e o desenvolvimento tecnológico, típico de uma economia capitalista industrializada, pede pela substituição de um planejamento central de educação, que marcou os ciclos das ditaduras militares, por formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de gestão tanto dos recursos quanto das responsabilidades.

A partir da incorporação da gestão democrática da educação na CF/88, diferentes políticas se efetivaram sob o mesmo manto da gestão democrática.

O que está em pauta é um novo modo de gerir as escolas e o exame das implicações decorrentes da gestão democrática como princípio norteador da educação nas leis e nos estatutos dos movimentos sociais, em defesa da escola pública de qualidade.

A viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola é decorrente das lutas sociais visando ao processo de construção da democracia na sociedade brasileira e do princípio inovador apontado na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 206, Inciso VI, assim estabelece: “a Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e do artigo 5º que consagra os ideais do Estado Democrático de Direito preceituando valores como Direito à Vida, à Liberdade, à Igualdade, à Segurança e à Propriedade, direitos esses imprescindíveis a qualquer sociedade democrática.

A formalização deste princípio, entre outros constantes na Constituição Federal de 1988, representa a conquista dos setores progressistas da sociedade. Se até mesmo para fazê-lo constar do texto constitucional foi acirrado o embate entre publicistas e privatistas, implementá-lo exigirá um longo caminho de aprendizagem de todos aqueles envolvidos com o processo educacional.

Colares & Colares afirmam que:

[...] realizar a gestão democrática tem sido um grande desafio, tanto para os governos como para a sociedade civil. A escola, como espaço institucional, também tem sido palco de diversas experiências, algumas de grande alcance, outras menos abrangentes, mas todas extremamente importantes como tentativas de construção de

uma nova maneira de tratar as questões que dizem respeito à coletividade...(COLARES & COLARES, 2003, p.97)

Como a gestão democrática da educação não se torna efetiva somente pela afirmação de princípios em leis e pela mudança de normas, é preciso que novas práticas estejam fundamentadas em novos paradigmas de educação, tão proclamados por educadores: uma educação com o desafio de construir a democracia e o exercício da cidadania, pressupondo a autonomia das pessoas e das instituições. Uma educação assim emancipadora está indissociável de uma gestão democrática, porque escolas, profissionais da educação e estudantes não podem estar privados de autonomia e participação para exercer uma educação que promova a cidadania.

Mas afinal, de que autonomia, participação e cidadania estamos falando? Esses termos, além de outros como a descentralização e as parcerias têm impregnado os documentos oficiais e servido de respaldo para uma pretensa modernização nos padrões administrativos e não raro são resignificados.

O objeto de estudo e os objetivos aqui delineados requerem que neste trabalho nos debruçemos sobre as questões legais e teóricas que envolvem a gestão democrática da educação. Especial atenção será dedicada à elaboração e implantação de políticas públicas.

A diversidade de interpretações possíveis a partir das regulamentações que surgiram depois de a gestão democrática configurar-se como norma jurídica, expõe as tensões entre os diferentes agentes envolvidos.

O diálogo com os autores que tratam da gestão educacional nos ajuda a explicitar os novos mecanismos e formas de gestão que emergiram nas duas últimas décadas e ganharam materialidade nas políticas públicas.

No bojo desse novo padrão de gestão é concebido e implantado em todas as escolas da rede pública estadual paulista o Programa Escola da Família (PEF). Esse programa instituído, via decreto, pelo governador Geraldo Alckmin e pelo então Secretário da Educação do Estado

de São Paulo, Gabriel Chalita, tem por objetivo proclamado a abertura das escolas públicas paulistas, aos finais de semana, para a realização de atividades culturais, esportivas, de saúde e de qualificação para o trabalho. Co-implantado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a partir de agosto de 2003, afirma que pretende o desenvolvimento de uma “cultura de paz” nas escolas públicas da rede estadual de ensino, e salienta como princípios básicos: a inclusão e o acolhimento das diferentes situações sociais; a participação da comunidade intra e extra-escolar, no interior das unidades escolares, e a autonomia em relação à gestão das escolas. Modelo esse pautado nos princípios constituintes de democracia.

Como Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino – Região de Americana, me foi atribuída pela Dirigente Regional de Ensino, a função burocrática e administrativa de supervisionar o Programa Escola da Família. O interesse pela investigação se deu a partir do momento em que, na minha função de supervisionar o PEF, comecei a efetuar visitas nas setenta e cinco escolas estaduais da região onde este foi implantado e perceber aí uma possível ampliação dos espaços para uma maior interação escola e comunidade. A leitura do primeiro manual operativo do Programa que trazia o PEF como um dos canais para a gestão democrática das escolas públicas paulistas, aumentou meu interesse pela pesquisa. Nessa função, eu tinha como papel efetuar o acompanhamento e desenvolvimento das atividades aos finais de semana para registrar não só a participação da comunidade, mas o desempenho dos educadores profissionais, dos universitários, dos gestores e informar sobre as orientações normalmente recebidas da coordenação geral do programa.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir para desmistificar os conceitos resignificados de participação, descentralização, autonomia e terceiro setor, possibilitar o entendimento do Programa Escola da Família como política pública e contribuir para maiores

reflexões em prol do processo de construção de uma gestão democrática nas instituições públicas escolares.

Questão de Pesquisa

A sociedade brasileira ainda vivencia um período de transição democrática e pede uma ampliação dos espaços de participação no direcionamento das políticas públicas do país. Como salienta Theresa Adrião (2001), uma questão que se coloca no centro desse processo de democratização da sociedade brasileira é, sem dúvida, a gestão democrática da educação. Cabe às escolas abrir suas portas para que a comunidade participe do delineamento e consecução dos seus objetivos e da programação educativa em geral.

A questão desta pesquisa: estaria o PEF, enquanto política pública implantada pelo governo paulista, contribuindo para a ampliação dos espaços de gestão democrática, ou seja, a participação da comunidade escolar nos processos decisórios nas escolas? Este programa tem a proposta de abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, transformando-as em centros comunitários, atraindo crianças, jovens e famílias para o espaço das unidades escolares, desenvolvendo atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer, além de ter o propósito, proclamado nos documentos de fortalecer as relações da comunidade com a escola.

Não seria essa uma visão reducionista, simplificada e mistificada da gestão democrática, uma vez que a toma como mero “participacionismo”? Uma participação que, como afirma Erasto Mendonça, é considerada oportuna apenas quando os pais comparecem para exercer atividades que beneficiam a manutenção da escola, como ajudar na limpeza e conservação, colaborar financeiramente, cumprir tarefas pré-estabelecidas. A participação ligada ao esforço para interferir nas decisões internas da escola é tratada como invasão, como abuso, como infiltração (CARVALHO, 1989 apud MENDONÇA, 2000, p.139). Ou pretende

o Programa ampliar e aprimorar apenas a apropriação dos espaços pela comunidade . Por que a comunidade, sempre alijada até mesmo de transpor os portões das escolas, exceção feita quando se trata de sua contribuição financeira, é estimulada e cobrada a participar e auto-responsabilizar-se pelos sucessos e fracassos de programas oficiais em um momento de retração do Estado no que tange à sua função social?

Para os mentores do Programa, SEE/UNESCO, o fato de as comunidades desenvolverem atividades e oficinas nos espaços das escolas permite uma maior integração escola e comunidade e traz um sentimento de pertencimento, que colabora para a valorização do espaço que é de todos e que é público, o que contribui para a aquisição de hábitos mais saudáveis e de preservação em relação ao patrimônio.

Justificativa

A importância do estudo do Programa Escola da Família reside no fato de ser esse um projeto que tem grande abrangência no Estado de São Paulo, tendo em vista ter sido implantado em quase todas as unidades escolares públicas paulistas, além de contar com o apoio financeiro de várias entidades de renome no país, tais como: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Faça Parte, entre outros, que se colocam como parceiros da SEE/ SP.

O estudo permite conhecer as linhas gerais do PEF, os objetivos proclamados e implícitos nos documentos oficiais, a forma de sua implantação nas escolas públicas paulistas e a gestão encontrada a partir do Programa que “cristaliza um dos elementos definidores da vida social: a participação”, como afirma Marlova Noletto (2004, p.47).

Pretende ainda desvendar se o PEF, declarado como “planejado não apenas para a cessão do espaço físico nos fins de semana, mas também para a ampliação da escola à comunidade” (MARTINELLI, 2004, p.159), se efetiva em perfeita sintonia com o projeto

pedagógico das escolas e procura favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa, e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade, como mencionado em seu decreto de criação (Decreto 48781 de 7/07/2004 - artigo 3º). Devemos fazer uma análise se o Programa é realmente um dos canais que possibilita uma gestão democrática nas escolas públicas.

O PEF é um dos vários projetos elaborados e implantados na rede pública de ensino que tem como principal objetivo proclamado tornar as escolas públicas instituições cidadãs, democráticas e inclusivas por meio de uma maior aproximação e participação comunitária e o propósito de ampliar um novo conceito de escola aberta à comunidade. Nesse sentido, este trabalho ao analisar a proposta oficial da SEE/SP confrontando as concepções de democracia, participação, autonomia e gestão democrática aí expressas como aquelas manifestadas por diversos estudiosos, poderá trazer elementos de análise na explicitação de políticas públicas para o setor educacional.

Ressalte-se aqui a importância de verificar se, ao ampliar a participação da comunidade e tentar melhorar o convívio escolar criando espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer, o PEF atinge o objetivo de democratizar a gestão das escolas ou se acontece apenas uma democratização dos espaços escolares.

A necessidade de reavaliar o sentido de “participação” das comunidades na escola é uma preocupação que norteia toda a elaboração da pesquisa de campo, e o levantamento de dados pode ensejar aos leitores a reflexão sobre os processos de participação; de integração de vínculos entre escola e comunidade e da suposta “autonomia” que se veiculou para as unidades escolares na concretização do princípio constitucional da gestão democrática.

Objetivo Geral

O PEF, enquanto um programa de política pública pretende, entre outros objetivos, contribuir para tornar a gestão das escolas públicas paulistas democráticas. Nosso trabalho tem como objetivo geral analisar se o PEF tem contribuído para que a gestão da escola se torne efetivamente democrática.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa sobre o PEF, permitem, além das reflexões sobre democracia, autonomia e participação das comunidades nos ambientes escolares:

- cotejar o conceito desses mesmos temas expressos por alguns autores com aqueles que se encontram manifestos ou subjacentes nos documentos relativos ao PEF;
- analisar as formas de tomada de decisão na implementação do PEF;
- apontar as resistências explícitas e implícitas à execução do PEF

O período a ser analisado será de Agosto de 2003, quando o PEF foi implantado na rede pública, a Dezembro de 2006, quando o PEF ainda era considerado de relevância para a educação paulista no que se refere à gestão das escolas públicas.

Abordagem Teórico-Metodológica

O estudo leva em consideração os aspectos históricos, políticos e sociais em que o programa foi implantado, verificando o conteúdo implícito no discurso proclamado nos documentos legais, nas publicações sobre o assunto, no divulgado pela mídia e, nas ações concretizadas nos espaços escolares.

Estabeleceu-se um diálogo com os estudiosos que tratam dos conceitos de “gestão democrática” na educação, para cotejá-los com aqueles que, subjacentes ou não, se encontram nos documentos oficiais e na forma como o PEF foi implantado.

A metodologia escolhida para este estudo foi desenvolvida numa abordagem qualitativa trazendo dados coletados a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental publicada sobre o Programa Escola da Família, desde sua implementação na rede oficial do Estado de São Paulo; textos publicados na mídia impressa sobre o assunto e entrevistas com os envolvidos. Esses procedimentos foram utilizados porque como indicam Ludke & André (1986, p.9), “a entrevista [...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas e a análise documental [...] complementa os dados obtidos através [...] da entrevista e aponta novos aspectos da realidade pesquisada”. E ainda, segundo as mesmas autoras (1986, p.39) “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações [...] representam ainda uma fonte “natural” de informações”.

O presente trabalho define-se como um estudo de caso, tendo como universo uma escola pública da Diretoria de Ensino-Região de Americana, para levantamento de dados sobre o envolvimento da comunidade da escola (gestores, professores, funcionários, alunos, pais,) que caracterizem sua participação como parte do processo de construção de uma gestão democrática.

De acordo com Ludke & André (1986, p.17-21) no estudo de caso:

O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular [...] uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada [...] e, ainda:

- visam a descoberta;
- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informações;
- revelam experiência e permitem generalização naturalística;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para a escolha dessa instituição adotamos como critérios:

- que a escola não se encontrasse sob a supervisão desta pesquisadora;
- que a escola tivesse expressiva participação dos jovens e da comunidade no PEF;
- que a escola contasse com Diretor com cargo efetivo, uma vez que nessa condição sua permanência no cargo é mais estável, e que também atuasse como gestor do Programa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas semi-estruturadas com questões abertas para o diretor-gestor do Programa e para os profissionais do Programa (educador profissional, equipe de apoio, universitários). Para os funcionários (vice-diretor; professora readaptada e também zeladora, professores da escola e comunidade) aplicamos questionários com questões diferenciadas para cada grupo, tentando identificar nas respostas de todos o entendimento da gestão democrática. Fizemos também observação *in loco*, aos finais de semana, quando do desenvolvimento das atividades do Programa na escola.

Quanto à análise documental, estudamos os documentos referentes à implantação e desenvolvimento do programa, em posse da Coordenação Regional do PEF, na Diretoria de Americana e também aqueles relativos aos I, II e III Congressos da Escola da Família, realizados em Agosto de 2004, 2005 e 2006.

Para a concretização dessa pesquisa, estivemos por diversas vezes na escola aos finais de semana, acompanhando o desenvolvimento das atividades, analisando a forma e a organização como acontecem na realidade e o comportamento das pessoas da comunidade quando adentram o espaço da escola para sua realização. Procuramos verificar o grau de aceitação de determinadas oficinas, percebendo o trabalho de cada profissional envolvido e tentando descobrir quais os motivos que fazem pais, alunos, ex-alunos, professores e comunidade em geral se integrarem nos espaços escolares. Utilizamos para isso,

questionários, entrevistas, conversas informais, registro em relatórios e a observação de como o Programa, efetivamente, acontece na escola pesquisada.

Tanto os questionários como as entrevistas¹ e a observação seguem um esquema básico norteador, sem rigidez, para que adaptações pudessem ser feitas conforme o desenrolar dos acontecimentos.

Por meio dos questionários aplicados aos professores, aos funcionários e à comunidade percebemos os aspectos que os gestores e os profissionais do programa apontam como positivos e negativos do PEF, bem como o grau de contribuição na ampliação de uma gestão mais democrática, com possibilidades de maior interação escola-comunidade, considerando alguns indicadores:

- a) participação dos gestores educacionais (Diretor, vice e professor coordenador) no Programa Escola da Família;
- b) participação da comunidade nas atividades do PEF;
- c) participação dos usuários nas tomadas de decisões relativas às atividades oferecidas; na aplicação das verbas e na avaliação do programa;
- d) visão de alguns voluntários sobre o PEF na escola pesquisada;
- e) depoimentos de gestores, professores, funcionários, de membros da comunidade e dos profissionais contratados para trabalhar no Programa.

Para tanto, este trabalho foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo procuramos apresentar o contexto de profundas modificações estruturais ocorridas no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 90, caracterizadas por várias reformas na organização do ensino provocadas, principalmente, por mudanças econômicas em nível mundial, que fortaleceram as relações de mercado e que

¹ Questionários e roteiro das entrevistas, em apêndice.

permitiram o afastamento do Estado de seus compromissos com as funções sociais. Tratamos da questão da reforma do Estado e tecemos rápidos comentários sobre os processos de transformações nas esferas política, econômica e social ocorridos no Brasil a partir desse período, que tiveram influência direta no processo educacional.

O segundo capítulo apresenta a instituição do Programa Escola da Família, objeto deste estudo, seus marcos legais e sua estrutura organizacional. Comentamos sobre os parceiros do PEF, sobre o objetivo da cultura de paz e sobre a chamada do terceiro setor para colaborar na operacionalização do Programa, já que seus apoiadores o declararam como “agente de integração que poderá transformar-se em uma incubadora de parcerias” (MARTINELLI, 2004, p.159).

O terceiro capítulo enfoca o estudo de caso na escola EE Parque das Flores, com um breve histórico sobre sua caracterização, seus objetivos e metas, sobre os planos de direção e coordenação, quadro de classes e projetos, de acordo com seu Plano de Gestão do período de 2003/2006.

Nesse capítulo, o estudo visa evidenciar a concepção que os envolvidos têm do Programa e de uma gestão democrática; o nível de participação da comunidade intra e extra-escolar; a descrição dos projetos desenvolvidos aos finais de semana, bem como os resultados dos dados coletados nos questionários e entrevistas aplicados a alguns segmentos da escola: professores, funcionários, membros da comunidade, universitários, educadores e gestores do Programa.

Tecemos considerações finais sobre o PEF como política pública.

CAPÍTULO I - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO

O Programa Escola da Família, objeto deste estudo, foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP, a partir de agosto/2003, no governo de Geraldo Alckmin, e apresenta como um de seus objetivos a gestão democrática.

Este é um conceito caro aos setores progressistas que lutaram para que o texto constitucional o considerasse como um dos princípios que rege o ensino brasileiro. A partir de então, tem sido propalado nos documentos e discursos oficiais, mormente quando da implantação de projetos e programas na rede pública de ensino paulista.

A partir da década 80 também se intensificou a produção acadêmica que trata da gestão democrática da educação. A contribuição teórica de estudiosos serviu de referencial explicativo para entendermos o modelo de participação enfocado nas políticas públicas, enquadrado no novo cenário sócio-político educacional e as contradições que ocorrem no discurso e na prática da democratização da gestão escolar. Buscamos cotejar as dimensões dos estudos teóricos com aquelas encontradas nas legislações, nas normas e nos discursos dos órgãos centrais sobre gestão democrática. Os resultados dessa pesquisa foram analisados sob esse duplo olhar: a contribuição dos estudos sobre gestão democrática e as possíveis formas que adquire quando implantada por meio de um programa que atingiu as escolas públicas paulistas.

Colocamo-nos diante da seguinte questão: o conceito de gestão democrática expresso na produção acadêmica e defendido pelos setores progressistas guarda alguma correspondência com aquele presente, explícita ou implicitamente, nas políticas públicas mormente a partir da década de 90, com a reforma do Estado concebida quando Bresser Pereira assume o MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado), ou seria este mais um dos conceitos resignificados pelo poder público? Assim, nesse primeiro

capítulo do trabalho procuramos trazer à baila alguns elementos que poderão nos ajudar a refletir sobre a questão.

Procuramos apresentar o contexto de profundas modificações estruturais ocorridas no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 90, caracterizadas por várias reformas na organização do ensino provocadas, principalmente, por mudanças econômicas em nível mundial que fortaleceram as relações de mercado e que permitiram o afastamento do Estado de seus compromissos com as funções sociais.

Nesse contexto de alterações — tanto do papel do Estado quanto da gestão da educação, com disseminação de políticas educacionais brasileiras de descentralização e de flexibilização, provenientes de orientações do Banco Mundial — procuramos apresentar um estudo sobre a gestão democrática da escola pública, tão propalada nos documentos e nas legislações sobre políticas públicas para a educação.

1.1. Gestão democrática: diferentes olhares

Muitos têm sido os trabalhos acadêmicos que tratam da gestão democrática, assim como esta expressão tem sido recorrente na legislação e nos documentos oficiais elaborados nas últimas décadas.

A gestão democrática da educação pública consta como princípio constitucional a partir da Constituição Federal de 88, expresso em seu artigo 206, inciso VI. Esse princípio é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N°. 9394/96, que assim estabelece:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Adrião & Camargo (2002) salientam que a introdução do princípio da gestão democrática na Constituição de 1988 também foi fruto de conflitos. Segundo os autores, ocorreram embates entre dois setores da sociedade civil com representatividade no legislativo, nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte. O primeiro setor, identificado com entidades de caráter nacional, participantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, defendia a gestão da educação, da escola e a definição das políticas educacionais com a participação da população usuária (pais, alunos e comunidade local), tanto em estabelecimentos oficiais como em rede privada de ensino.

O segundo setor, ligado aos interesses privados do campo educacional e composto, tanto por representantes do chamado empresariado educacional, quanto por representantes ligados às escolas confessionais, contrapunha-se a tal formulação. (ADRIÃO & CAMARGO, 2002, p.73).

A diferença entre as posições estava tanto na formulação do texto legal quanto na qualidade e grau de participação que se pressupunha dar à população, se nas formas de intervenção nos processos decisórios, ou mera colaboração naquilo que já vinha decidido. Segundo esses autores, os defensores da primeira posição, representados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentaram a seguinte redação para o texto legal: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”; enquanto que a segunda tinha como “grau aceitável de participação a possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino”.

O anteprojeto que estabelecia “gestão democrática do ensino” (defendida pelos progressistas) foi alterado e o texto constitucional, que contemplou o pretendido pelos conservadores, determina “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Essa abertura dada pelos legisladores foi uma ampla proteção aos interesses privatistas. Paro (2002) salienta ser absurdo restringir a gestão democrática ao ensino público, como se o setor privado não devesse se pautar por esse princípio e questiona se o ensino privado pode pautar-se por uma gestão autoritária.

A Constituição de 88, embora de forma restritiva, ao incluir a gestão democrática como princípio do ensino representou um avanço dos segmentos progressistas preocupados com a democratização da gestão da educação. A partir daí foram formalizados os dispositivos para a efetivação do direito à educação e introduzidos os mecanismos para a conquista da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições escolares, com possibilidades de participação dos usuários na gestão da escola pública.

Quando a CF/88 estabelece que o princípio da gestão democrática do ensino público dar-se-ia na forma da lei, esperava-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional viesse a regulamentá-lo. Entretanto, a LDB 9394/96 apenas estabeleceu princípios para nortear as normas da gestão democrática e delegou para os sistemas de ensino a regulamentação e a definição dessas normas, com a seguinte redação:

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

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

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

Portanto, ficou por conta dos Estados e Municípios a responsabilidade de se articularem para efetivar uma gestão que atenda aos interesses democráticos. Vitor Paro em “O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB” observa que:

[...] na verdade, era mesmo de se esperar que uma lei que pretendesse estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional no país contivesse normas bem definidas e com validade nacional a respeito da maneira de se concretizar um princípio inerente à própria natureza civil (Gramsci, 1978) da atividade educativa. Mas isso ficou longe de acontecer (PARO apud OLIVEIRA & ADRIÃO, 2002, p.80).

No Estado de São Paulo o Parecer 67/98 – aprova as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais – aponta princípios e diretrizes de uma gestão democrática para consolidar uma política educacional, possibilitando que a escola se organize e tome suas próprias decisões sobre o regimento, com base na sua realidade. O relatório sobre a versão final do parecer ressalta que as Normas Regimentais representam o produto de um trabalho,

[...] coletivo e participativo, envolvendo representantes dos órgãos centrais e regionais da SE. Representa o esforço de consubstanciar em texto normativo os princípios e diretrizes da política educacional da SE, bem como dos novos mecanismos instituídos pela LDB, que confirmam a importância de uma gestão escolar democrática, fortalecida em sua autonomia e compromissada com a elevação do padrão de qualidade de ensino oferecido à população escolar (PARECER 67/98).

Os artigos 9º e 10² do documento acima citado estabelecem os dispositivos para a gestão democrática e a autonomia da escola:

Art. 9º – para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

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

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

- I – capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;
- II – constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe de série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil;
- III – participação da comunidade escolar, através do conselho de escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;
- IV – administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos.

Os aspectos apontados nesses artigos por vezes centralizam algumas ações e em outras dão sinais de uma democratização que, na prática, não aconteceu porque o regimento acabou por ser um documento “padronizado” para toda a rede pública, sem que as escolas considerassem suas características e particularidades administrativas e pedagógicas.

Ressaltamos também que, quando da elaboração de planos para a educação, houve uma tentativa de resgatar a participação democrática de setores organizados da sociedade civil

² Art.9º e 10 do Parecer 67/98- Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais; publicação no DOE em 20/3/98 – Seção I – página 13 que tratam da gestão democrática e da autonomia das escolas.

e parcelas da sociedade política comprometidos com a educação. Como exemplos, podemos citar a elaboração do “Plano Nacional de Educação: proposta da Sociedade Brasileira” e do “Plano Estadual de Educação: proposta da Sociedade Paulista”. Nesse mister destaca-se o esforço do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e de seu congênere o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – FEDEP/SP que congregam entidades acadêmicas, sindicais, profissionais, estudantis e representam um passo importante com relação às demandas dos movimentos sociais.

O PNE foi consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), Belo Horizonte/MG em novembro de 1997, resgatando a participação democrática na construção de planos para o país. Mais tarde, FHC sancionou, com vetos, a Lei 10.172 de janeiro de 2001 que estabeleceu o PNE “do governo” válido por uma década. Como consta na apresentação do Plano Estadual de Educação, o III e IV CONED também serviram para discutir politicamente o PNE, atualizando seus dados quantitativos e dando passos no sentido de garantir a continuidade do processo de construção coletiva e democrática de um projeto de educação para o país. Nas plenárias finais desses encontros encaminhou-se a necessidade de (re) articulação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação para a construção dos planos de educação nesses âmbitos.

Na Carta de Princípios do FEDEP/SP, em seu item 3, consta a seguinte redação: “Gestão democrática em todas as instâncias dos sistemas de ensino e nas unidades escolares, ou seja, com participação democrática e controle social”, tentando garantir espaços coletivos e democráticos para reflexão e discussão de políticas públicas para educação.

O Plano Estadual de Educação (PEE): proposta da Sociedade Paulista confirma que a sua construção representou um momento importante de discussão democrática de suas diretrizes e aponta como seu referencial maior: “**mudar o modelo social vigente,**

transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática” (grifo nosso). A elaboração deste Plano,

[...] reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a igualdade e justiça social. Assim, as concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo entre outras, aqui adotadas, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o *status quo* (PEE, 2003, p.14).

Quanto à gestão democrática assim expressa:

[...] a gestão democrática do Sistema Estadual de Educação deve ter como preceito básico a radicalização da democracia... na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, na socialização dos conhecimentos e das decisões e, muito especialmente, na atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, no processo de construção de gestão democrática da educação, alguns indicadores são imprescindíveis, tais como a autonomia, a representatividade social e a formação para a cidadania (PEE, 2003, p.19).

Podemos dizer que a autonomia declarada aqui no PEE também tentou se garantir pelo artigo 15 da LDB quando se menciona o progressivo grau de autonomia que os sistemas de ensino deveriam dar tanto ao plano pedagógico e administrativo quanto ao financeiro. Entretanto, como ressaltam Muranaka & Minto (2002, p.63): é conveniente que relativizemos a possibilidade dessa autonomia, consideradas as políticas educacionais em vigor.

Medidas legais que proclamam a participação da sociedade em diversas instâncias sociais têm sido desencadeadas nos diferentes governos. Por outro lado, a sociedade civil também tem se organizado em prol da construção, reconstrução e do fortalecimento da democracia.

Entretanto, a presença desse princípio da gestão democrática nos documentos legais não significa sua efetivação. Mesmo com ações e discursos de caráter democratizador que pressupõem a implementação de uma gestão democrática nos espaços das escolas públicas, os cidadãos não têm tido uma participação real em instâncias decisórias, mas apenas participação no plano da execução, embora não se possa desprezar a luta que, em seu cotidiano, a população tem forjado para a conquista de novos direitos e para a consolidação da democracia em nosso país.

Nesse sentido, Oliveira (2001) confirma como a população e outros setores da sociedade civil têm sido alijados dos processos de decisão na gestão das escolas públicas:

[...] o aspecto mais curioso desse processo [**neoliberalismo**] está no fato de que determinados métodos de gestão, considerados mais democráticos, porque são mais participativos, que contemplam a desconcentração de certas decisões, a descentralização dos serviços, a participação da sociedade na condução dos processos, vem sendo sistematicamente incorporados às reformas administrativas no setor educacional, sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações (OLIVEIRA, 2001, p.95).

O discurso oficial sobre a gestão democrática foi sempre acompanhado de uma mudança da forma de gerir as escolas públicas e de uma flexibilização do sistema em que a tônica é a aproximação da comunidade com a escola e o estabelecimento de parcerias proficuas para o Estado, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

No plano do proclamado, os últimos governos no Estado de São Paulo têm se mostrado preocupados com a qualidade de ensino e com a forma de gerir o sistema e as escolas públicas. Nesse sentido, e com a conclamada intenção de implantar uma gestão democrática e inclusiva, vêm apelando aos segmentos da sociedade e às comunidades locais para colaborarem e se co-responsabilizarem pela educação do país.

Com isso, propostas de políticas educacionais que salientam a construção da democracia nos espaços escolares e embutem a justificativa de modernização e racionalização da máquina administrativa, acabam por apontar a utilização de mecanismos tendentes à **desconcentração**, que Cassassus (1990) define como um processo de repasse de atribuições administrativas do poder central para esferas inferiores, e que não afeta a distribuição do poder decisório.

Termos como descentralização e desconcentração têm sido critérios estabelecidos para uma gestão mais flexível, mais autônoma, e para a gestão democrática tão propalada e reiterada nos discursos oficiais e nos documentos sobre políticas públicas.

“A **descentralização** começa a nortear as mudanças paradigmáticas para a organização e administração dos sistemas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro

de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 90). Alterações substanciais seriam necessárias no que se refere à **descentralização** e à autonomia para gerir as escolas. Uma descentralização política e administrativa que além das funções, acompanharia também o repasse do poder de decisão, com vistas à criação de estruturas independentes do órgão central. Poder para elaborar seus projetos de acordo com as necessidades locais, planejar seus processos de ensino e de aprendizagem, aplicar as verbas de acordo com suas prioridades, determinar o tipo de avaliação que se quer, enfim, para participar nas tomadas de decisão.

Contudo, o que acontece é apenas uma **desconcentração** dos serviços, transferindo certos poderes de decisão aos agentes locais, que continuam agindo sempre por conta do poder central e estando a ele subordinado. Passa-se a função e não o poder real, não havendo alteração nos níveis de decisão. Seria uma melhor repartição do trabalho entre o poder central e os agentes de execução. A desconcentração não possibilita uma verdadeira autonomia administrativa porque fica apenas no plano de execução do que já está decidido. Motta (1989) aponta que a desconcentração seria uma tentativa de abrandar a descentralização excessiva do Estado.

Oliveira (1999) menciona os conceitos de desconcentração e de descentralização apontados por Hevia (1991): como desconcentração entende-se a delegação de determinadas funções à entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação. A primeira refere-se à estrutura de decisão do poder e a segunda à configuração espacial de uso e controle do mesmo.

Todo esse processo de desconcentração do poder público, que deu maior abertura para participação da sociedade civil, principalmente na área educacional, faz parte do plano de redefinição do papel do Estado e da reforma do Estado brasileiro. Vários segmentos sociais

visualizam e apontam esse procedimento como uma das soluções para os problemas político-institucionais do Estado brasileiro, devido à sua incapacidade em responder às demandas da população, ainda que seja no que se refere às necessidades sociais básicas. A sociedade civil é chamada para ações solidárias, num processo que articula o individual e o coletivo na solução dos problemas vivenciados pelas próprias comunidades.

O discurso dos órgãos oficiais conclama por essa participação e inclusão da sociedade civil, porém as decisões vêm de cima para baixo assegurando a eficiência do poder central. Como exemplo, podemos citar: os currículos são decididos de forma centralizada, vêm prontos e engessados para a rede pública de ensino e aplicados de maneira uniforme em todas as escolas, sem considerar as diferenças locais e regionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, como salientam Muranaka & Minto (2002), por terem sido elaborados centralizadamente, sem nenhuma participação dos envolvidos, transformam-se em referenciais quase únicos para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Há que se considerar ainda que os PCNs foram transcritos em muitos livros didáticos, que passaram a ser recomendados para uso nas escolas e que certamente foram custeados por recursos públicos.

Da mesma forma avaliações do ensino e da aprendizagem priorizando resultados são aplicadas nas instituições escolares de forma pontual, estanque, sem contextualização com a realidade de nossos alunos e sem considerar a avaliação como um processo dinâmico e contínuo. Assim, para os órgãos centrais os resultados da avaliação passam a ser indicadores para captação de recursos e financiamentos de organismos internacionais.

Esse processo de avaliação e a sua divulgação contribuem para a hierarquização das escolas públicas paulistas, num movimento que mais aproxima a escola de uma empresa, preocupada com resultados, que torna as famílias “clientes” da prestação de serviços da escola. Como exemplo, podemos citar: no governo Mário Covas no Estado de São Paulo,

tendo a sua frente como Secretária da Educação Prof^a. Rose Neubauer, os resultados obtidos no SARESP 2000 serviram para uma hierarquização das escolas, separando-as por cores: azul (escolas ótimas); verde (com bom índice de aprovação dos alunos na avaliação externa), amarelas, laranjas e vermelhas (com baixo índice de aprovação e alto índice de reprovação de alunos na avaliação externa).

Esse ranking serviu de parâmetro para as modalidades de premiação às escolas bem sucedidas nessa avaliação, como incentivo às instituições educacionais e aos profissionais da educação, valorizando desempenhos isolados; repassou recursos sem considerar as características próprias de cada escola e as necessidades de sua comunidade; e “castigou” aquelas com baixo desempenho, além de fomentar certa perda da autonomia da escola para decidir sobre a utilização dos recursos repassados pela SEE para o Plano de Investimento, no qual eram informadas as prioridades na utilização da verba. Não houve, na ocasião, um aprofundamento das reais causas dos problemas que geravam a baixa qualidade de ensino. Os diretores, cujas escolas tiveram desempenho baixo, foram chamados para um encontro no curso de especialização chamado “Circuito Gestão”, com capacitação para gestores da rede, agora com o intuito de rever procedimentos e propor ações para a melhoria da qualidade de ensino.

Pode-se dizer que foi um processo perverso de seleção dos mais fortes e aniquilamento dos que mais precisavam de apoio, ampliando o fosso das desigualdades entre diferentes escolas de um mesmo sistema.

Contreras nos esclarece que:

Ao aumentar a responsabilidade das escolas, se restabelece ideologicamente o princípio da meritocracia, em função da capacidade ou incapacidade das escolas para dar conta das novas necessidades da sociedade e da juventude. Diante da falta de políticas não-escolares para remediar a crise, a política da autonomia escolar permitirá ver que algumas escolas levam seus alunos para frente, enquanto que outras não (CONTRERAS, 2002, p.266).

Com o intuito de esclarecer agora, a questão do repasse dos recursos financeiros às escolas, podemos dizer que, via de regra, este é feito de forma assistemática e desorganizada, sem avaliar a realidade em que elas se encontram e sem investí-las da autonomia tão propalada nos documentos e nos discursos oficiais da SEE. À escola não é permitido fazer escolhas, estabelecer prioridades e tomar decisões quanto à aplicação das verbas e muito menos intervir no seu gerenciamento. Não há como decidir sobre o já decidido.

Nesse sentido, nos governos de São Paulo, desde a gestão de Mário Covas (PSDB,1995)³ foram realizadas marcantes reestruturações na rede estadual de ensino e lançados projetos em nome de um novo modelo de gestão educacional

Os documentos da SEE referentes aos projetos “Comunidade Presente” (1998), “Parceiros do Futuro” (1999), que se constituíram em embriões do PEF, enfatizavam que a articulação da escola com a comunidade enriquece as relações democráticas e implica na melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino. Os projetos foram implantados no sentido de trazer as comunidades para dentro dos espaços escolares, com o propósito de delegar a elas a responsabilidade pela qualidade da educação. Assim, o Estado vai se limitando a ser mero formulador de políticas educacionais deixando para a comunidade essa responsabilidade.

Podemos citar como exemplo, o Comunicado SE de 22/3/1995 sobre as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, que no período de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998, apontou medidas de reorganização/ racionalização da rede administrativa e alteração nos padrões de gestão escolar, redefinindo o papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais. Segundo esse documento, o Estado precisa assumir o papel de articulador e integrador de um projeto de Educação para São Paulo, não se limitando a ser mero gestor de uma máquina gigantesca. E à Secretaria da Educação cabe o papel de formular

³ O PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) permaneceu no governo do Estado de São Paulo até a presente data.

uma política de educação. Isto, certamente trouxe aos gestores das escolas públicas e à equipe escolar, em parceria com a comunidade, uma sobrecarga de trabalho e a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino, principalmente pela necessidade de captação de patrocínios para os projetos.

Parece-nos que os termos autonomia, participação e gestão democrática são apropriados pelos documentos expedidos pelos órgãos governamentais, porém esvaziados de seus significados, pois a participação nos processos decisórios, via de regra, não se efetiva. Há sempre uma tendência à centralização das decisões, ou pela Secretaria da Educação, ou pelos órgãos a ela subordinados, ou por dirigentes e diretores das escolas públicas.

A sociedade e a comunidade escolar são cada vez mais chamadas a serem solidárias com as necessidades da escola pois a participação e a parceria são indicadas como solução para os problemas da educação pública.

São muitos os problemas e os conflitos existentes para que se implante uma gestão democrática de forma efetiva nas escolas, que vão desde as decisões centralizadas pelos órgãos da SEE até a necessidade de aprendizagem de vivência de espaços realmente democráticos de todos os segmentos da escola, (diretor, professores, funcionários, alunos, pais) dado que as relações sociais se estabelecem, mormente, de forma verticalizada.

Como obstáculos à gestão democrática, Paro (1997) menciona:

1) que o diretor é colocado como autoridade última no interior da escola e essa é uma forma astuta do Estado em conferir um caráter autoritário ao diretor, quando se estabelece uma hierarquia, atribuindo uma “aparência de poder ao diretor”, o que nada tem a ver com a realidade concreta. Além disso, a comunidade vê a pessoa do diretor como uma imagem negativa, como chefe da instituição, atendendo aos interesses dos dominantes. Paro salienta que é preciso lutar contra esse papel do diretor e aprofundar as reflexões sobre o modo como são distribuídas as autoridades entre os vários setores da escola;

2) a participação da comunidade na escola também é vista como um problema para a gestão democrática, porque é necessário o provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola, é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação para que a escola participativa não seja uma utopia;

3) elucidar o equívoco relativo ao papel reservado à comunidade na gestão da escola pública, e estar convencidos da relevância e da imprescindibilidade dessa participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado são aspectos importantes a serem considerados na gestão democrática, além de uma forma de pressão sobre o Estado para atendimento às demandas educacionais;

4) as péssimas condições de trabalho, precariedade do prédio escolar, classes abarrotadas, múltiplos períodos diários dos professores, falta de recursos didáticos, baixo salário dos docentes, além de prejudicar a qualidade de ensino também entram a concretização da democratização da gestão escolar. Embora se constate resistências de algumas instituições escolares à participação da comunidade e, algumas vezes, falta de identidade da escola pública com os problemas da comunidade, fatores como o estabelecimento de relações democráticas entre os vários segmentos envolvidos na vida escolar e a promoção de relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola podem contribuir para a efetivação da gestão democrática. É preciso também que as políticas públicas para o setor educacional apontem para as possibilidades de participação da sociedade na gestão das escolas, na forma de partilha do poder, através de efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários na tomada de decisões, e que não sejam políticas que meramente estimulam a participação da sociedade no plano da execução e como forma de desresponsabilizar o Estado para com as questões sociais.

O que temos observado é que a comunidade intra e extra escolar que deve decidir sobre os destinos da escola, sobre suas prioridades, sobre seu projeto político pedagógico e sobre a qualidade de ensino, tem sido chamada para colaborar financeiramente ou até mesmo para homologar formalmente questões já decididas pela direção da escola.

Na verdade, a chamada da comunidade para atuação e execução de serviços educacionais de responsabilidade do Estado é proposta que consta no documento do Banco Mundial (1996, p.99): “[...] prestar atenção à equidade; intensificar a participação das famílias no sistema educacional; dar autonomia às instituições, a fim de permitir uma combinação flexível dos insumos educacionais”.

As propostas do Banco Mundial orientadas para a diminuição dos encargos do Estado na área da educação e recomendação para que as famílias participem na gestão das escolas são estratégias desse organismo que tem como centralidade o questionamento do papel do Estado não só quanto às políticas sociais, mas quanto às atividades econômicas que, segundo ele, deveriam dar condições mais favoráveis às forças de mercado.

Nesse sentido, importante registrar o movimento que deslocou a responsabilidade do âmbito do Estado para os indivíduos, para a sociedade civil que passou a ter o compromisso de melhorar a educação no país a fim de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade.

A reforma na gestão educacional sugerida pelos organismos internacionais e implantada pela SEE do Estado de São Paulo traz uma proposta que proclama uma gestão democrática, inclusiva e de envolvimento das comunidades e das famílias nos espaços escolares, mas não garante a participação, dada “pelo controle democrático do Estado” (PARO, 1997, p.17). Nem mesmo acontece a autonomia com o “mínimo de poder” para que a escola responda por seu próprio projeto pedagógico e para decidir sobre seus rumos. É uma pseudo-ideia de participação e de democracia.

A construção do processo de gestão democrática escolar é um desafio e está interligado às relações humanas e sociais que acontecem no interior das escolas. Não são as leis, nem tampouco os discursos das autoridades que fazem concretizar a democracia, porque a “democracia não se concede, se realiza”, além de ser uma conquista. (PARO, 1997, p.19). Entendemos que, entre outros fatores complicadores para essa proposta de gestão participativa, está a questão dos recursos materiais, físicos e financeiros que são imprescindíveis para mudar a forma e o modo como a escola se organiza; como se estrutura administrativamente e pedagogicamente; como realiza suas atividades e como permite a participação da sociedade civil na sua gestão.

Não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas da educação e do cotidiano dos estabelecimentos de ensino, mas é preciso entender que é imprescindível a sua implementação como indicadora de caminhos possíveis para a democratização do poder na escola e na própria sociedade. A prática administrativa tradicional que alijava os usuários da escola dos processos de decisão, e a prática de participação apenas no plano de execução, não podem mais continuar predominando nos espaços das unidades escolares.

A gestão da escola passou a ser tema central nos documentos oficiais das Secretarias de Educação e nas legislações para o setor educacional. Esses tendem a invocar a participação da sociedade para contribuir e colaborar na gestão educacional e nos serviços de manutenção, reparos e preservação do patrimônio escolar. Isto em função do relativo declínio do Estado em administrar e financiar suas políticas sociais. Montaño (2002) considera que a ênfase posta no “terceiro setor” (sociedade civil, instituições e organizações não-governamentais), constitui-se em uma estratégia governamental para se dar respostas às questões sociais de educação e a paulatina retirada do Estado de sua função como produtor de bens e serviços.

Como afirma Adrião

[...] foi também durante os anos 80 que se ampliou a defesa da introdução de medidas participacionistas, via implantação de mecanismos institucionais nas unidades escolares, favorecendo a incorporação de docentes, funcionários, pais e alunos nos processos decisórios (ADRIÃO, 2001, p.52-53).

A autora ressalta ainda que nos anos 90

[...] a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da 'responsabilização' das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2001, p.52-53).

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos inseridos na nova ordem mundial, as políticas públicas conduzidas pelo Estado foram redefinidas e várias diretrizes formuladas na área educacional, com a justificativa de melhorar o desempenho da escola pública brasileira.

A administração burocrática clássica, hierarquizada, com normas rígidas, com controle sobre o processo já não servia mais para o sistema. Era preciso reconstruir o Estado. Partiu-se para uma administração descentralizada, baseada na confiança dos superiores para com os seus subordinados, mas que para ser eficiente e de qualidade nos serviços prestados à população precisa ter como papel importante a competitividade e a parceria do setor privado. A privatização ganha importância nas reformas e o foco passou a ser os resultados educacionais.

As propostas de um novo modelo de gestão, calcadas em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração, de recursos e das responsabilidades, são viabilizadas a partir de reformas institucionais.

No Brasil, a partir da década de 90, com o governo de FHC e o ministro Bresser Pereira foram implementadas várias reformas educacionais, na pretensão de solidificar essa nova concepção de gestão. No bojo da reforma do Estado brasileiro, ações como descentralizar, privatizar e concentrar programas sociais públicos, passaram a ser práticas recorrentes do projeto neoliberal.

Os discursos sobre as reformas enfatizavam a questão da gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia para as escolas, como determina a LDB 9394/96.

Art.15 _ Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Muranaka & Minto (2002, p.63) ao tecerem comentários com relação a esse dispositivo da LDB afirmam que assegurar esses graus de autonomia é desejável. Mas, alguns entraves para sua conquista se apresentam:

A) A autonomia pedagógica, embora possa ser exercida pelos atores educacionais – escolas ou professores -, que têm liberdade para adotar esta ou aquela linha de condução dos trabalhos pedagógicos (cf.CF88, Art.206,III), encontra um cerceamento claro proveniente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, sobretudo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O fato é que, elaborados centralizadamente, sem nenhuma participação dos envolvidos, os PCNs deixam de ser parâmetros e transformam-se em referenciais quase únicos para as atividades didático-pedagógicas. Transcritos por meio dos livros didáticos, constituem-se no principal referencial de escolas e professores.

B) Para fazer prevalecer a autonomia administrativa, que tradicionalmente sempre esteve circunscrita à racionalidade técnica, pressupostamente neutra, em uma estrutura fortemente hierarquizada, será necessário colocar em vigor todos os mecanismos de participação democrática disponíveis, a começar pelo funcionamento do Conselho de Escola, pela elaboração do projeto político-pedagógico anual, pela definição do regimento e...

C) Quanto à autonomia de gestão financeira, atualmente objeto de muita propaganda oficial (dinheiro direto na escola, entre outras), cabe lembrar que é condicionada a montantes específicos, definidos pelos governos centrais, a serem gastos em itens pré-determinados, além de observar 'as normas gerais de direito financeiro público' (cf.os Arts. 163-169 da CF 88). Tal configuração não nos parece configurar uma verdadeira autonomia de gestão financeira.

Como demonstram os autores, os dispositivos para a autonomia da escola são enfatizados e evidenciados nas legislações e nos documentos oficiais, mas existe uma amarra grande entre eles que acabam por ser um poderoso instrumento de cerceamento e controle das escolas, bem na linha do projeto neoliberal.

São várias as propostas educacionais, consideradas inovadoras, que articulam, reconstroem e resignificam a concepção das palavras autonomia, participação, descentralização e gestão democrática, sob o mesmo discurso da democratização da educação.

Entretanto, a autonomia dada para administrar a coisa pública tão proclamada nos documentos e nos discursos foi apenas uma autonomia “monitorada”, porque continuam a ser definidos padrões gerais de organização e desempenho das unidades escolares, para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. Como exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) serve de parâmetro aos novos financiamentos para a educação, pautado nos resultados considerados positivos ou negativos, alcançados pelas unidades escolares.

Essa autonomia, como afirma Adrião

[...] podia ser entendida, em maior ou menor grau, como a descentralização, para o nível das unidades escolares, da escolha sobre a destinação dos recursos necessários para a execução do trabalho educacional, além da garantia do espaço escolar como instância para a elaboração do projeto pedagógico. Reivindicada pelas escolas, a autonomia articulária, precisamente, a descentralização dos meios para a consecução dos fins defendidos pela unidade escolar e entendidos como o resultado de seu projeto pedagógico (ADRIÃO, 2001, p.50).

Paro discute que “a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação”. A suposta “autonomia” para a construção de seu projeto político pedagógico joga para a escola toda a responsabilidade pela melhoria da qualidade de ensino, e pelos resultados alcançados em termos de aprendizagem do aluno (PARO, 2002, p.83).

A ambigüidade que envolve esses temas de gestão democrática, participação, democracia, centralização e descentralização fica evidenciada pelas distintas ressignificações que se produzem a respeito deles e de acordo com os interesses declarados ou não pelos mentores das políticas públicas. As concepções que se têm desses elementos importantes e indispensáveis para a democracia e democratização da gestão e das relações dentro da escola estão sendo “deliberadamente” reinterpretados por aqueles que elaboram as leis no país, procurando, na maioria das vezes, desviar o foco da “autonomia com abandono” para uma “autonomia com privatização do ensino”.

O estudo do processo de construção de uma gestão democrática da educação traz necessariamente o enfoque de nosso trabalho para a questão da **participação e da autonomia** como indicadores imprescindíveis para sua efetivação nos sistemas de ensino e nos espaços das escolas públicas. Nesse sentido é importante ressaltar que as propostas de organismos internacionais sobre a mudança na gestão escolar consideram que as instituições devem se tornar mais autônomas, devem ter uma participação maior da comunidade escolar e estarem mais diretamente acompanhadas pelos usuários. Há, inclusive, recomendação de um maior envolvimento das famílias no gerenciamento da escola, mesmo com advertência quanto a alguns riscos dessa intervenção.

Discorrendo sobre a importância da participação como mecanismo para uma autêntica democracia, Bordenave (1994) salienta que aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação.

Segundo o autor, a participação traz vantagens tanto para os setores progressistas como aos tradicionalmente não favoráveis aos avanços das forças populares, porque ela pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade quanto para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns. Acrescenta que:

[...] do ponto de vista dos progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo... e ainda... quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade. Por outro lado, há uma crescente consciência por parte dos governos de que os recursos necessários para o desenvolvimento das regiões carentes são tão enormes, que uma alta proporção deles deve ser obtida nas próprias áreas beneficiárias (BORDENAVE, 1994, p.12-13).

Bordenave (1994) salienta que a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos dos países em desenvolvimento.

Todas essas considerações sobre participação nos fazem crer que as pessoas têm necessidade de participar para se sentirem integradas a uma sociedade, engajadas no processo de sua transformação e gestão, porém o que existe ainda é uma efetiva divisão entre os que planejam e decidem e os que executam as políticas públicas para educação.

Via de regra, a comunidade escolar é chamada somente para sugerir, apoiar e colaborar com recursos materiais e financeiros ou para legitimar decisões já tomadas.

Como podemos desenvolver uma gestão participativa nas escolas, se muitas das decisões são tomadas em nível central e meramente repassadas para as unidades de ensino que se comportam como simples tarefeiros e executores do sistema? Como participar de forma igualitária e democrática se “as estruturas de poder” concentram as decisões em seus gabinetes e em poucas mãos?

Adrião ressalta que:

[...] a idéia de participação é também resignificada. Se na década anterior os discursos educacionais entendiam que a participação como a ampliação e a diferenciação de agentes e instâncias decisórias, mesmo que limitadas à esfera escolar, os discursos ‘participacionistas’ da década de 90 alteram a natureza da participação e o caráter atribuído aos agentes extra-escolares na gestão da escola e da educação (ADRIÃO, 2001, p.70).

A questão da participação e da democratização da gestão da educação, no Brasil, integrou as discussões e os debates pedagógicos e administrativos, tanto no setor público como no privado. O que se precisa continuar discutindo é a democratização das decisões, a transferência de poder do ápice à base. Ressaltem-se quanto a isso, as afirmações de Cardoso:

A participação numa escola cujo objetivo é a participação de todos funcionará efetivamente e alcançará suas finalidades quando todos... se engajarem conjuntamente no processo administrativo e pedagógico, discutindo idéias, levantando propostas, participando de Assembléias para assumirem co-responsavelmente as decisões tomadas (CARDOSO, 1995, p.40).

Ainda é um desafio para as instituições escolares considerar a participação da comunidade educativa na gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas porque essa prática é um processo de aprendizagem, uma construção em que a comunidade usuária

precisa efetivamente participar da definição de metas e objetivos das unidades escolares; estar presente nos momentos das tomadas de decisão, não se limitando tão-somente a participar de reuniões de informações ou de solicitação de contribuição para a solução de problemas pontuais, ou para a realização de eventos com fins lucrativos para a Associação de Pais e Mestres (A.P.M.).

Constitui-se, pois, em um processo de construção que envolve tanto os educadores quanto os usuários. Deparando-nos com acertos e erros, procurando juntos abrir novos caminhos é que chegaremos a conquistar uma autonomia da escola e a uma gestão democrática de efetiva participação da comunidade intra e extra-escolar.

Os momentos de trabalho compartilhado com especialistas da educação, professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade em geral são potencialmente ricos para a construção do projeto pedagógico, para diagnóstico das dificuldades e dos problemas vivenciados cotidianamente e para a compreensão das expectativas e demandas dos diferentes segmentos das unidades escolares.

Muitos autores defendem a idéia de que, para haver uma gestão baseada na participação e em princípios democráticos, são eixos favoráveis: as relações horizontais, o envolvimento e a representação de diversos segmentos da comunidade escolar e local, com posturas democráticas e participativas, o intuito de melhorar as relações humanas, e resolver os conflitos internos e externos à escola, podem levar à melhoria na qualidade de ensino.

No Estado de São Paulo o que se percebe é um descompasso entre as concepções de gestão democrática, de participação e de autonomia, expressos por alguns autores, que enfatizam os processos decisórios e aqueles proclamados nos discursos do governo e reiterados nas políticas educacionais. A forma como a Secretaria entende a democracia na gestão do espaço público limita-se às possibilidades de a escola realizar os vários projetos lançados na rede, de forma autoritária, sem considerar as peculiaridades das comunidades.

São as relações verticalizadas com as instâncias locais que caracterizam uma centralização no poder de decisões.

A ênfase das políticas educacionais no atual governo do Estado de São Paulo é de que os gestores não devem esperar somente o respaldo prático das políticas educacionais públicas. Pelo contrário, devem contar com as potencialidades de sua equipe, do seu bairro, dos seus professores, dos seus alunos, dos pais de seus alunos e da população que cerca a escola, para enfrentar os inúmeros desafios do cotidiano escolar.

Tanto os documentos oficiais como as comunicações da mídia e os discursos dos órgãos governamentais proclamam, ainda, que é preciso realizar tarefas coletivamente, construir o espírito de equipe no grupo envolvido, e que é preciso dar enfoque à convivência democrática como exercício de cidadania.

A democratização da escola é algo que deve ser conquistado através da participação articulada e organizada dos diferentes elementos que direta ou indiretamente a compõem. É necessário que haja abertura e estímulo à participação, criando mecanismos de atuação dos segmentos envolvidos no processo escolar. Os pais precisam ser chamados não só para ver o desempenho escolar dos filhos ou para contribuir para festas e campanhas. Todos precisam estar envolvidos na vida da escola e ter momentos de reflexão em conjunto, para em uníssono decidirem os caminhos a serem trilhados e assim possibilitar que cresça a consciência política da participação.

Paro aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem **participar ativamente das decisões** (grifo nosso) que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (PARO, 1995, p.19-20).

A comunidade, referindo-nos a pais e famílias do entorno, precisa ser estimulada a participar da vida da escola. A prática da participação pode ser aprendida, aperfeiçoada se estivermos dispostos a desenvolver a democracia participativa nas instituições de ensino e ainda poderá tornar as pessoas mais ativas e críticas no processo educacional, buscando interesses e objetivos comuns. Mas, para isso, o diretor precisa abrir espaços, dar oportunidades e criar mecanismos para tal e os usuários reivindicarem sua participação nos espaços decisórios.

Quanto a isto, Bordenave (1994) ressalta que o homem não nasce sabendo participar, pois participar é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa e só se aprende a participar, participando.

Sabemos que as escolas ainda não apresentam uma efetiva participação dos pais, dos alunos, do corpo docente, dos funcionários e das pessoas da comunidade, e que a participação apenas em algumas atividades, pequenas reuniões para acesso às informações, em eventos ou serviços pontuais, não caracteriza uma gestão democrática. Se não há participação efetiva em propostas de melhoria, em decisões importantes sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, na elaboração e construção de planos de ação para a escola, o que se tem é apenas uma abertura para contribuições, sugestões, execuções e provavelmente homologações do que já estava decidido. E nesse sentido, quando a comunidade é impelida apenas a legitimar decisões fica desestimulada a participar.

É preciso descobrir as potencialidades e os obstáculos que se apresentam diante da proposição de se colocar a comunidade frente à solução dos problemas das instituições escolares e investigar quais os empecilhos a sua participação. A gestão democrática da escola, com participação efetiva dos membros da comunidade intra e extra-escolar, só será verdadeira se for construída por sujeitos históricos concretos: profissionais da educação, funcionários, estudantes e comunidade, meio pelo qual “a administração escolar democrática terá como

característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade” (PARO, 1986, p.161).

A escola de hoje é conclamada a formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e ajudar na governança e na consolidação da democracia no país. Mas as políticas governamentais traçadas para a educação ainda são muito centralizadoras e reguladoras, e não permitem o avanço da democratização. Muitos são os mecanismos que potencializam a dicotomia entre o plano da elaboração e o da execução.

Para que se concretize a gestão democrática nas escolas públicas é imperativo que as instituições educacionais e as estruturas centrais da Secretaria da Educação superem a tradicional concepção de poder, de escola, de educação e de democracia, e ensejem novos paradigmas com estruturas mais abertas à participação de educadores e usuários nos processos decisórios. Precisamos exercitar nosso micropoder de decisão para uma mudança “real” de gestão, enfim, sair da autocrática para a gestão democrática.

Os conselhos escolares, com representação dos diversos segmentos da comunidade escolar, e a instância de construção do projeto político-pedagógico são estratégias de participação, que devem ser reforçadas e presentes em todas as unidades escolares, contribuindo assim para a construção da gestão democrática. O importante é que:

[...] os conselhos de escola apresentam-se como espaços públicos privilegiados, nos quais tensões e conflitos, ao serem superados, desestabilizam práticas monolíticas ou pretensamente ‘harmoniosas’ de gestão, ao mesmo tempo que se configuram como espaços institucionais de articulação de soluções locais para os problemas do cotidiano escolar (ADRIÃO & CAMARGO, 2002, p.77):

Assim, torna-se imperativo que os dirigentes das unidades escolares estimulem não só a instituição dos colegiados escolares e de entidades auxiliares (CE, A.P.M., Grêmio Estudantil), mas a prática efetiva nos processos decisórios dos diversos segmentos da escola superando o plano do meramente proclamado. A gestão democrática que preconizamos

precisa integrar a prática cotidiana dos profissionais da educação e garantir a coerência entre os discursos e o fazer acontecer nos espaços escolares.

A **autonomia** também é um tema muito polêmico, quando se trata de educação. As políticas de descentralização, participação e autonomia, apresentadas pelo Banco Mundial como sendo o caminho mais indicado para melhorar a qualidade da educação básica no país, se contrapõem com o conceito de autonomia defendido por autores como Paro, Dalila de Oliveira, Dinair Hora Leal, José Camilo dos Santos Filho, Jamil Cury, Contreras, entre outros. As “orientações” do Banco Mundial escamoteiam a permanência de uma organização de educação ainda burocratizada, fragmentada e padronizada por um conjunto de normas legais que delimitam sua atuação.

As reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial desqualificam o ensino público, enaltecem as qualidades do privado e não consideram a realidade brasileira. Entretanto, sugerem a **participação da comunidade na gestão das escolas**, com um discurso de descentralização dos serviços para democratizar as relações e dar-lhes maior autonomia.

O documento do Banco Mundial descreve que:

[...] o aumento da participação dos pais e das comunidades fará com que as escolas sejam mais autônomas e mais responsáveis, pode contrabalancear o poder dos interesses criados; é também essencial para aumentar a flexibilidade e melhorar a qualidade da instrução (BANCO MUNDIAL, 1995, p.16).

As medidas disseminadas na rede sob o manto de uma gestão democrática e participativa, fazem parte de um cenário político-educacional, cujas nuances e matizes são determinadas por organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, para implantação de um novo paradigma de Estado, o neoliberal. A gestão da escola e a comunidade passaram a responder pela má qualidade da educação básica e pelos baixos indicadores de avaliação da aprendizagem apontados, como é o caso do SARESP, no Estado de São Paulo.

As avaliações externas direcionadas a resultados, fazem parte de um pacote de orientações dos organismos internacionais que acabaram por apresentar as mazelas do ensino

da escola pública brasileira, bem como a necessidade de práticas de docência mais eficientes. As políticas educacionais implementadas ressaltam a urgência na melhoria da qualidade de ensino e, nesse sentido, a responsabilidade fica toda por conta da gestão das escolas.

Adrião salienta que:

[...] a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da ‘responsabilização’ das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2001, p.53) .

A autora menciona ainda que, Teresa Roserley Neubauer da Silva, assim discorre sobre o novo padrão de gestão escolar:

[...] escolas como centro das decisões: recursos e poder alocados no nível da escola; responsabilidade e prestação de contas pela direção; salários competitivos; mecanismos de controle e avaliação; pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional (NEUBAUER apud ADRIÃO, 2001, p.24).

A gestão da Prof^ª. Rose Neubauer na função de Secretária da Educação do Estado de São Paulo (1995-2002), no governo de Mário Covas, veio a implantar medidas governamentais nesse novo modelo de organização e funcionamento das escolas públicas paulistas. Utilizando-se da divulgação de um diagnóstico do sistema educacional mostrando a situação caótica em que se encontrava o Estado de São Paulo, várias propostas de ações renovadoras foram justificadas e implantadas pela Secretaria da Educação desse período. Os objetivos “proclamados” eram os de se conseguir melhoria da qualidade de ensino para a maioria da população, de maior democratização do acesso e permanência em virtude dos problemas de altos índices de evasão e repetência, além da racionalização e a otimização de recursos disponíveis e um maior controle sobre a categoria de profissionais da educação.

As reformas educacionais ocorridas na rede estadual de ensino, sob a ótica empresarial, transferiam as responsabilidades para os municípios, para as escolas e para as comunidades traziam em seu interior determinações do Banco Mundial pautadas na ideologia neoliberal.

Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo foram publicadas e muitas reformas aconteceram na rede, tanto no âmbito administrativo, quanto no financeiro e pedagógico. Essas mudanças, segundo declaração de seus idealizadores, tinham por objetivo implantar uma nova concepção de gestão baseada Num processo de descentralização/desconcentração de serviços, passando toda a responsabilidade sobre os processos de ensino e de aprendizagem e administração de verbas para os gestores e colegiados das escolas, idealizando todo um discurso com ênfase na autonomia das mesmas. O Comunicado SE de 22/03/1995 assim rezava: “a autonomia da escola tem em contrapartida a responsabilidade”.

Foi um período tenso de reformas, normatizações dos processos escolares e de avaliações do trabalho pedagógico, mas que não resolveram as questões de fundo da educação como a evasão e a repetência.

Gestão de escola passou a ser sinônimo de administração de escola com o propósito único de encobrir perspectivas de uma administração estritamente empresarial e gerencial. Embora se apresentassem as reformas como modernas, inclusive pela introdução de tecnologias inovadoras de informática, no seu bojo, preservava aspectos conservadores e autoritários. As políticas públicas eram decididas sem consulta às bases do magistério e as mudanças vinham como “receitas prontas” para serem executadas. Aos diretores, que sempre tiveram papéis importantes na implantação de políticas públicas para o ensino, nada mais restava senão executá-las.

Furtado ao analisar o papel do diretor e as propostas do Banco Mundial, afirma que:

Uma outra sugestão desta instituição (Banco Mundial) para a educação nos países periféricos é a flexibilização da gestão escolar. O interesse do Banco na questão do gerenciamento das instituições escolares é uma constante nos seus projetos, pois assim as escolas realmente teriam autonomia. Para isso, propõe medidas financeiras e administrativas. Dentre as principais medidas financeiras, citamos: a utilização de impostos dos governos locais, a divisão dos custos com as comunidades, o estímulo à diversificação das receitas, entre outras. No plano administrativo, possibilitar que os gestores tenham mais autonomia para alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, determinar o calendário escolar, etc. No que tange à gestão, o Banco enfatiza a participação dos pais e da comunidade como um importante instrumento para o bom desempenho da escola como instituição (FURTADO, 2005, p.53).

O modelo contemporâneo de uma gestão educacional, como sugerido pelo Banco Mundial, pedia relações mais igualitárias e maior flexibilidade nas ações e na gestão escolar. Isto se traduziu em maior “*descentralização*” dos serviços, com maiores possibilidades de autonomia para o gestor alocar recursos, para contratar e dispensar pessoal, utilizando-se de verbas repassadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) diretamente às A.P.M.s.

O discurso da flexibilização parecia conceder aos gestores maior liberdade para agir nas escolas. Além disso, essa flexibilização na gestão, enfatiza a participação dos pais e da comunidade como um importante instrumento para um melhor desempenho da unidade escolar. Contudo, a esperada “autonomia” não chegou, apenas se transferiu responsabilidades para as comunidades locais e para a sociedade, num contexto de desconcentração em que permaneceu o controle sobre as instituições, praticado pelos órgãos centrais, através de normas, regulamentos e avaliações externas do rendimento escolar.

Com relação à autonomia administrativa, foi emitido o Parecer 67/98 que deixa a cargo da escola a elaboração de seu regimento escolar dentro dos padrões da legislação vigente, mas com liberdade para a construção do projeto pedagógico, que encampe a participação de seus usuários e educadores. A autonomia da escola seria para que ela mesma resolvesse os problemas do seu cotidiano junto com a comunidade, a Associação de Pais e Mestres e os Conselhos, mas não autonomia “real” de planejar/elaborar, decidir e executar. A comunidade não é chamada a “participar” dos momentos de decisão sobre questões relevantes da gestão da escola, além do que os regimentos ainda estão seguindo normas de um modelo centralizado de administração.

Quanto à autonomia financeira, houve apenas uma descentralização no repasse das verbas para as escolas, mas não a efetiva autonomia para sua aplicação. Os recursos vêm sempre muito direcionados, seguidos de um regulamento rígido para sua utilização, cujo

Termo de Compromisso tem que ser encaminhado ao FNDE e “cumprido fielmente” pelo diretor. Um exemplo disso é o repasse da verba federal do MEC - PDDE “Programa Dinheiro Direto da Escola” em que é fixado um valor para material permanente e outro específico para materiais de consumo para o trabalho pedagógico com aluno, diga-se de passagem, somente para aluno do Ensino Fundamental.

Na verdade, esse repasse não é suficiente para as necessidades das instituições escolares, mas vem com o intuito de cobrar dos gestores as reformas administrativas e estruturais mais básicas. Ao diretor cabe o papel de empreendedor do processo, administrando verbas insuficientes, fazendo tarefas de administrador e contador, porque lhe são exigidas competências técnicas para uma adequada e moderna gestão dos recursos da escola. Além disso, tem que cuidar de prestar contas à comunidade, que teoricamente deveria participar da aplicação das verbas e muitas vezes não o faz, embora em alguns casos, seja chamada a complementar o valor recebido para atender prioridades da escola.

Nesse sentido, Furtado comenta que:

[...] o processo de descentralização em curso pode ser relacionado com a gestão da escola, uma vez que o núcleo de várias decisões passa a ser gerido na própria escola. Esta situação tem exigido da organização escolar o domínio de diversas áreas: contabilidade, compras, pagamentos, entre outras (FURTADO, 2005, p.70).

Considerando que os aspectos administrativos e pedagógicos estão diretamente inter-relacionados para uma boa organização da escola e para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, o diretor precisa ser o grande articulador das ações que ali acontecem, para que não haja uma dicotomia entre esses dois processos. Se bem articulados, a escola poderá atingir sua real função social.

Como vimos, a descentralização e a autonomia foram mecanismos utilizados pelo Estado para enfatizar seu papel na construção de uma democratização do ensino e de uma mudança na gestão escolar, muito embora sejam termos resignificados pelos órgãos centrais.

A autonomia foi um ponto forte dessa tendência reformista, porém essa autonomia “concedida” às escolas parece ter ficado somente na retórica das administrações porque, na verdade, não é uma autonomia como um processo de emancipação das instituições escolares e dos indivíduos envolvidos nesse contexto. Trata-se de uma autonomia que limita a tomada de consciência dos profissionais da educação, da comunidade; que cerceia a prática dos docentes; que emperra o desenvolvimento do trabalho administrativo das escolas, ainda muito burocratizado e fragmentado, impedindo o avanço do pedagógico para os níveis desejados de melhoria da qualidade de ensino.

A autonomia tão propalada para as escolas é “monitorada” pelos órgãos superiores, tendo como objetivo principal o fortalecimento das entidades locais e da comunidade, na cobrança de melhoria do ensino e na suposta avaliação das instituições. Instalou-se um processo de valorização/desvalorização das escolas que obtinham ou não sucesso, tanto na questão pedagógica quanto na resolução de seus conflitos, bem como na inovação de estratégias e métodos de “ensinar” e “aprender”.

A autonomia na forma decretada como veio para a rede não teve o resultado esperado, até porque, “a autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida...” (CONTRERAS, 2002, p.197).

Sendo assim, para uma escola conquistar sua autonomia é preciso que os membros da organização percebam-se aos poucos como envolvidos na estrutura da escola e sejam autônomos para decidir sobre objetivos coletivos comuns. A noção de autonomia, como afirma o mesmo autor, é entendida como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática, onde as decisões são “produto” de consideração da complexidade, ambigüidade e conflitos das situações. É uma construção permanente em uma

prática de relações. Para se conquistar a autonomia é preciso mudanças significativas nas relações de poder no interior da escola.

A autonomia representa, nas palavras de Contreras, uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional dos educadores. E ainda, é a partir da cooperação, do entendimento mútuo e de uma concepção não impositiva do ensino que se pode entender a aspiração a uma autonomia que se constrói nas relações sociais.

Contreras ressalta que “[...] mais autonomia não significa mais margem de manobra (seja por parte das escolas e professores ou por parte das famílias e dos indivíduos), e sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas” (CONTRERAS, 2002, p.272).

A própria prática escolar, nos dias de hoje, com o volume de responsabilidades que se impôs ao contexto educativo, tende a reduzir o âmbito de análise e reflexão dos profissionais da educação, em específico dos professores em suas salas de aula, dado inclusive ao número elevado de projetos que eles têm que desenvolver e dar conta com seus alunos. Que autonomia é essa que deixa os professores na dependência de diretrizes externas, a critérios de controle de um currículo nacional e de processos de regulamentação que cerceiam seu trabalho?

Nesse sentido, Contreras observa:

[...] que esta aparente autonomia não significa grande capacidade de ação...pelo fato de que a capacidade de decisão e intervenção só é ‘concedida’ *a partir da escola*, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias. Uma vez que outros, outras instâncias decidiram e planejaram tudo até as portas da escola, os professores atuam, mas sem capacidade de intervir ‘para cima’ para transformar as condições em que são deixados como ‘autônomos’ (CONTRERAS, 2002, p.264).

Assim, a prática do ensino se transforma em condutas e resultados previamente vaticinados pelos órgãos centrais, como uma das características das reformas educacionais que, não contando com o envolvimento dos professores, acaba por encobrir uma relação autoritária entre estes e o Estado.

Os discursos oficiais dos anos 90 para cá têm desvalorizado o ensino público e enaltecido os serviços oferecidos pelo setor privado como se estes fossem mais eficientes, mais competitivos e de melhor qualidade. A partir disso, uma política de resultados passou a ser implantada, com um maior controle sobre o desempenho das escolas públicas, cuja avaliação pelo rendimento escolar passou a ser feita através de testes padronizados que não consideram a realidade de cada instituição. Os pais considerados “clientes” passaram a ser chamados para fiscalizar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas públicas e orientados a procurar e/ou optar por outros serviços educacionais oferecidos no mercado.

Autonomia, descentralização requer participação. E isto, educadores e comunidade precisam aprender para realizar uma democracia efetiva na gestão das escolas. É imperativo saber usar os espaços contraditórios dessa autonomia e dessa descentralização para se politizar, para repensar seu papel como cidadãos, para conhecer sua realidade e necessidades. Usar da estratégia da gestão participativa para ter “vez e voz” nas tomadas de decisões sobre qualquer aspecto do processo educativo. É só assim que a gestão democrática terá sentido e avançará para a sua concretização nas instituições públicas de ensino.

Santos Filho analisando a descentralização e a gestão democrática da escola escreve que “a descentralização do ambiente educacional e a própria autonomia das escolas serão uma falsa conquista se não vierem acompanhadas da aplicação do princípio da gestão democrática ou colegiada” (SANTOS FILHO, 1992, p.231).

São diversos os desafios que se colocam quando se discute as novas formas de abordagem do problema da educação brasileira, principalmente no que se refere aos diferentes aspectos que abarcam a questão da gestão democrática. Nesse debate é necessário que se dê centralidade aos temas de descentralização, autonomia, participação, terceiro setor e interpretá-los à luz de um contexto mais amplo, o das transformações ocorridas em âmbito mundial. É preciso desvendar as resignificações dadas a esses conceitos quando da

implantação de reformas e políticas educacionais que permitem a mudança do papel do Estado, particularmente, no que tange às políticas sociais.

Devemos procurar subsídios teóricos e práticos que contribuam para a proposição de novas políticas educacionais que possam garantir a implantação efetiva de uma gestão democrática do ensino.

1.2. A Reforma do Estado

O processo de globalização

Para a compreensão da atual condição econômica e política dos países capitalistas e das profundas mudanças na configuração dos Estados nacionais, particularmente no que tange às políticas sociais, é necessário olhar o processo de globalização e sua influência na organização geral da sociedade. As mudanças oriundas dos processos de reestruturação capitalista, de internacionalização e de globalização da economia provocaram forte impacto sobre o modelo de desenvolvimento econômico e social.

A reorganização capitalista que vêm se desenvolvendo desde meados dos anos sessenta tem como fenômenos principais a globalização da economia, relacionada aos avanços tecnológicos no transporte e nas telecomunicações; a transnacionalização das estruturas do poder e a reestruturação produtiva.

O ritmo em que esses fenômenos se processaram tem variado no decorrer da história e apresentou-se mais acelerado a partir dos anos setenta, quando começa a ganhar visibilidade a ideologia neoliberal.

A globalização da economia decorre do processo de internacionalização do capital, que articulou demandas produtivas situadas no interior de fronteiras nacionais com processos

implantados e desenvolvidos no exterior, acarretando diferentes sucessões de fenômenos de industrialização nos mais diversos países.

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial com a expansão das empresas multinacionais e integração entre os processos econômicos, que a internacionalização do capital acelerou-se, com predominância da atuação de empresas norte-americanas estreitando as relações em todo o mundo.

A partir dessa dinâmica de estreitamento de fronteiras, vários organismos internacionais foram criados para cuidar dos interesses das diferentes nações e possibilitar negociações mais amplas (ONU, FMI, BIRD). Neste período havia um inter-relacionamento entre as nações e intervenções econômicas dos governos.

Em fins dos anos sessenta, outra forma de concentração de capital começa a prevalecer. As fronteiras são ignoradas e as ações dos países centrais começam a corroer o poder dos Estados - Nações, ocorrendo um relacionamento direto das maiores empresas e ignorando-se o papel do Estado como coordenador da vida econômica. Contudo, essa multiplicidade de nacionalidades se inter-relacionando continuava a pressupor a existência de soberanias políticas consubstanciadas no aparelho do Estado Nacional.

A transnacionalidade não pressupõe a inter-relação entre as nações e a ação e visão são tão globalizantes que objetivam somente a busca da eficiência no planeta como um todo. As tecnologias de informação e de telecomunicações é que permitem aos grandes conglomerados econômicos operar por todo o planeta e cobrir o espaço econômico global.

Há uma ampliação da área operacional abrangida pelas grandes corporações, e estas passaram a controlar metade da economia e do comércio mundiais. É a globalização da produção, da distribuição e do consumo de bens e serviços. Criam-se redes de empresas com operações interdependentes, para onde se desloca a tomada de decisões e a gestão da economia mundial.

A globalização é, portanto, um processo de integração mundial que não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. Isto reduziu as possibilidades de cada governo ter uma política monetária própria devido ao acúmulo de capital das grandes empresas. Estas ultrapassam barreiras comerciais protecionistas, deslocando-se para países cujos mercados disputam e agindo como credoras conseguem até controlar os governos onde se instalam.

Essa estratégia de mundialização do capital tornou os Estados Nacionais mais fracos, com grandes dificuldades para manter mecanismos de controle sobre suas economias e com muito menos condições de garantir aos seus cidadãos uma estabilidade econômica e políticas de emprego.

Este é um dos aspectos centrais da crise do Estado do Bem-Estar e razão da ampliação das desigualdades sociais em escala mundial. Os países apresentam diferentes níveis de capacidade de produtividade, de capacidade de inovação, de formas de exploração do trabalho. Em alguns predominam setores mais dinâmicos e produtivos e em outros os mais tradicionais, menos produtivos e com baixa capacitação tecnológica, prevalecendo as formas de exploração do trabalho calcadas nos mecanismos da mais-valia absoluta, uma das formas mais cruéis de exploração. O discurso da competitividade procura legitimar as medidas anti-sociais instituídas pelos governos. Os investimentos mais inovadores e produtivos são canalizados para as regiões onde a força de trabalho é mais qualificada e a infra-estrutura melhor desenvolvida do ponto de vista técnico e social.

Todas essas transformações na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substantivas nas estruturas de poder.

Entram em crise vários organismos internacionais, criados no pós-guerra, como é o caso da ONU. Enquanto debates e conferências acontecem entre os seus membros, os agentes das empresas transnacionais, tecendo redes em todo o mundo, agem à revelia dos governos,

não obedecendo aos acordos firmados nos organismos internacionais. O FMI e o Banco Mundial permaneceram ativos, procurando como seus interlocutores as grandes empresas transnacionais e não mais negociando diretamente com os governos.

Os Estados Nacionais começaram a competir na oferta de benefícios para os investimentos dessas grandes empresas. Assim, os grandes grupos econômicos tornaram-se o centro de decisões, inclusive cooptando os organismos políticos e administrativos da esfera governamental. As centrais sindicais burocratizadas tiveram seu poder reduzido e procuravam garantir a disciplina dos trabalhadores, negociando diretamente com o patronato, atuando como gestores da compra e venda da força de trabalho.

Bruno afirma que:

Essa nova estrutura de poder constituída de múltiplos pólos esvazia o Estado Central de seus poderes e atribuições, limitando, de um lado, sua capacidade de ação, e, de outro, provocando sua desagregação mediante as privatizações e a cooptação de seus órgãos. A esta nova estrutura de poder político, Bernardo (1987; 1991; 1992) denomina Estado Amplo, em contraposição ao Estado Nacional, por ele definido como Estado Restrito. O sistema político que daí emerge, segundo o autor, é o neocorporativismo informal (BRUNO apud OLIVEIRA, 2001, p.23).

A autora explica que no corporativismo, em sua forma clássica, a relação triangular entre governo, empresas e sindicatos processava-se a partir do Estado Nacional. Era este que ocupava o vértice do triângulo. Quanto ao “neocorporativismo informal” Bruno comenta:

Na fase atual, porém, este triângulo apresenta uma hierarquia invertida com as grandes empresas ocupando o seu vértice. Informal, porque esta estrutura de poder, embora atuante e decisiva, não está juridicamente estabelecida (BRUNO apud OLIVEIRA, 2001, p.23).

Assim, o aparelho do Estado Central que antigamente ocupava lugar de destaque na coordenação da economia e no controle das condições de produção e no controle social, pois as decisões eram tomadas em seu interior, hoje cede lugar aos centros do Estado Amplo. O Estado Nacional só é acionado posteriormente às decisões para implementá-las, operacionalizá-las e legitimá-las do ponto de vista jurídico.

Bruno assim explica:

[...] esta redução da importância do Estado não decorre apenas da concentração do capital e da atuação dos grandes grupos econômicos. Também os sindicatos burocratizados a aceleram e a agravam na prática, quando os seus gestores afastam o Estado das negociações com o patronato, como definem acordos com as empresas, que ignoram completamente a legislação trabalhista garantida pelo poder público (BRUNO apud OLIVEIRA, 2001, p.24).

A estrutura da política mundial de hoje, constituída de pólos múltiplos e de Estados Nacionais desprovidos de poder, favorece claramente a pulverização do controle sobre as grandes empresas. Empresas de pequeno e médio porte configuram-se como unidades descentralizadas de uma grande rede que atende às necessidades das grandes corporações, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central. Como não se trata mais de uma hierarquia piramidal dá-se a aparência de uma democracia participativa.

No âmbito da sociedade, a idéia de democracia participativa é divulgada pelos ideólogos do Estado Amplo, os “neoliberais”. A democracia participativa opõe-se à democracia representativa que prevaleceu durante o período em que o Estado Nacional era o pólo hegemônico do poder.

Esta democracia participativa é um mecanismo político do neocorporativismo que permite a participação (descentralização funcional). Isto possibilita a redução de gastos do Estado com a população de baixa renda, conjuga estruturas comunitárias de assistência social, em parceria ou com subsídios do setor privado. A grande ênfase é dada ao papel da comunidade na formulação de propostas para serem votadas e regulamentadas pelo Estado.

Esta democracia participativa funciona como uma nova forma de controle social e de recuperação de iniciativas autônomas da população trabalhadora. O aspecto mais visível desse processo é a atuação das grandes empresas que, conscientes do seu poder político, buscam legitimar-se através do mecenato cultural e artístico, além de diferentes formas de intervenção nas áreas sociais, seja através de ONGs ou através dos sistemas de parceria com o Estado

Central. As ações são calcadas nas práticas da motivação, cooperação e integração com o intuito de se ter um controle da ação coletiva.

A aparência assumida por esse novo sistema de controle social é da participação e da autonomia. Trata-se de uma autonomia meramente operacional e necessária, pois é o que garante o atendimento às condições sem ameaçar a estabilidade. Não se pode esquecer que participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias.

Diante desse quadro de transformações tão amplas e profundas, em que as fronteiras servem mais para demarcar espaços econômicos e em que se percebe o predomínio do econômico sobre o social nas razões do Estado, temos, “o aparecimento do neoliberalismo como o modelo a ser perseguido, privilegiando as relações de mercado como reguladoras da vida social, despossuindo o Estado de suas funções assistencialistas”, elegendo as políticas sociais como alvo predileto de seus ataques (OLIVEIRA, 1997, p.9).

No plano do desenvolvimento, prevalece então, uma abordagem neoliberal de Estado. em que setores sociais não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas, em que o investimento no social só acontece em função do investimento no econômico, e como tentativa de evitar que questões sociais possam dificultar o desenvolvimento econômico pretendido.

Estas políticas neoliberais que acontecem no bojo da reestruturação capitalista e da globalização da economia, incluem a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado.

Essa mudança político-ideológica “neoliberal” é resultado, principalmente, do modelo de desenvolvimento disseminado através dos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra

(1979) e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980) que atuaram de forma decisiva no ataque às políticas sociais e na ampliação das reformas de Estado.

A globalização e a estrutura altamente burocratizada e centralizada do Estado são citadas como razões para a reestruturação do sistema educacional em todo o mundo. Oliveira (2001) salienta que em virtude da diversidade de situações com que se defronta e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, essa estrutura torna-se inoperante. A autora acrescenta:

Faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejáveis em todo o sistema, além de uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional (OLIVEIRA, 2001, p.40).

O controle exercido pela organização central passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento de canais de distribuição de informações, de definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo.

É fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias.

No Brasil, temas como participação, descentralização, autonomia e democracia são evocados a partir de experiências dos movimentos populares nas décadas de 70 e 80, que marcaram um importante processo de politização da sociedade civil organizada e conquistaram uma grande visibilidade na cena pública. Nessa época, discutiu-se sobre o papel do Estado, a cultura política do país, os direitos sociais e a democracia.

No entanto, foi a partir dos anos 90, com um cenário de crise do papel do Estado e um discurso político pelas racionalizações econômicas e implantação de critérios de eficácia, que houve um estímulo ao reconhecimento das potencialidades das comunidades; dos diversos atores sociais; procurando dar ênfase e incentivo à atuação da sociedade civil no âmbito público, como a participação da comunidade nas escolas públicas.

Trata-se da construção de uma nova estratégia de democratização e de um discurso de “participação” da sociedade civil, também chamada de “terceiro setor” (sociedade civil, organizações não-governamentais e instituições privadas), frente às diretrizes e ações do Estado, que tem como pano de fundo uma abordagem neoliberal de concepção de Estado, que não só pretende aumentar a acumulação do capital, mas também atender às exigências do mercado.

Este conceito de gestão participativa, autônoma e colegiada em setores públicos inspira-se em teorias organizacionais similares aos das empresas, uma proposta que têm origem em processos como a globalização; a revolução técnico-produtiva na economia mundial e alterações nos processos de estruturação do trabalho, são deliberadamente resignificados para escamotear as reais pretensões de privilegiar o mercado.

As crises do Estado e a crise do sistema educacional pedem soluções para responder aos impactos provocados pela globalização e por outros fatores da modernidade; além das imposições que as políticas internacionais passam ao mundo capitalista.

Assim, gera-se uma demanda de envolvimento da sociedade civil e de suas entidades representativas em diversas questões sociais e inicia-se a implantação de processos de participação e de descentralização.

Tanto no Brasil como nos países latino-americanos, apresenta-se um contexto de políticas públicas orientadas por organismos multilaterais, em especial, o Banco Mundial, que redimensiona o papel do Estado no que se refere às suas funções e sua responsabilidade no

trato de questões sociais e de direitos dos cidadãos. O Estado se retrai na oferta de serviços essenciais que a população tem por direito constitucional. Bens e serviços são privatizados, evidenciando a ampla influência do mercado nas políticas públicas e em especial, as educacionais.

O ritmo acelerado de implemento das políticas de minimização do Estado, de intensificação das interações mundiais nos sistemas produtivos e financeiros, de concentração e centralização do capital articulado (com a ampliação do setor privado) e de mudanças nas políticas educacionais, são expressões de estratégias/orientações neoliberais do Banco Mundial e outros organismos multilaterais que demandaram um novo reordenamento das relações sociais e uma nova configuração do Estado Capitalista Contemporâneo sob a égide da Globalização.

Preocupados em determinar a relação dessas tendências neoliberais globais que afetaram de forma marcante os países latino-americanos com novas políticas públicas para a educação, destacando aqui o Brasil que, a partir dos anos 90, aderiu a essa política intervencionista e redutora dos direitos sociais dos trabalhadores, implantando reformas significativas no aparelho do Estado e reformas educacionais, apresentamos o contexto em que esse processo se iniciou.

O processo global de reestruturação do capital teve como ponto de partida a crise capitalista de acumulação, explicitada no início dos anos 70, com mudanças econômicas ocorridas em nível mundial e, conseqüentemente, provocando alterações no modelo produtivo e na reorganização geopolítica. Um novo contexto de constantes megafusões de empresas, de fuga de capitais para os reinvestimentos financeiros, de abertura de fronteiras para o mercado global (globalização), de privatizações de empresas estatais, de retirada de fundos públicos para ajuda ao capital é visualizado.

Como comenta Silva Jr.:

[...] diante das transformações em curso desde a década de 70, no atual estágio de universalização do capitalismo, o capital entrou em territórios geográficos onde anteriormente não operava, reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo racionalidade de natureza diferente da do capital, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário e impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais (SILVA JR., 2002, p.110).

A década de 80, tendo como marco histórico a transição de um regime militar autoritário para um regime democrático, mostrou o Brasil enfrentando problemas de superinflação, de crise fiscal com altos juros externos, de crise do petróleo, com problemas de gerenciamento de projetos junto ao Banco Mundial e excessiva dívida externa. Como salienta Furtado:

[...] a partir do governo Collor, o Brasil começou a intensificar a adoção de reformas de cunho neoliberal: criou programas de estabilização, cortou gastos públicos, promoveu abertura comercial, buscou o ingresso de capital estrangeiro, renegociou a dívida externa, privatizou empresas estatais, entre outras (FURTADO, 2005, p.42).

A autora confirma que essa política trouxe conseqüências catastróficas para o país porque a dívida externa aumentou e a porcentagem da população abaixo da linha da pobreza cresceu pela intensificação da concentração de renda.

Segundo alguns políticos – como comenta Silva Jr. (2002), referindo-se ao discurso de Fernando Henrique Cardoso, quando de sua despedida como Senador – **a década de 80 foi considerada como a “década perdida”** (grifo nosso), por representar um período em que se apresentava uma somatória de crises conjunturais que retardava a inserção do país na economia internacional.

Fim dessa década e início de 90, outros problemas como superacumulação de capital (capital e trabalho ociosos), forte centralização de decisões nos sindicatos e formas burocratizadas de administração foram apontadas como fatores para mudanças nessa estrutura Keynesiana⁴ de Estado do Bem-Estar Social. Novas tendências reestruturais se manifestam

⁴Termo que representa a teoria de J.M. Keynes - defensor do Estado Intervencionista

com o afastamento progressivo do Estado no seu compromisso com as funções sociais, provocando mudanças significativas na sua configuração.

Se, até então, não podemos afirmar que, no Brasil, tinha-se experimentado esse Estado “do Bem-Estar Social”, a partir daí, o que se vê é um “Estado Mínimo”, seguindo diretrizes internacionais e com o papel principal de regulador das políticas sociais.

Recessão econômica, carência de capital de investimentos e um setor público não produtivo foram fatores apontados como causas para uma situação insustentável de organização do Estado, que impedia o avanço do país no mercado globalizado.

No campo educacional, o que se apontava era a crise dos sistemas que, além de apresentarem uma estrutura burocrática inoperante, deixavam a desejar com relação à qualidade de ensino na educação básica, exigido uma total reorganização tendente para a descentralização administrativa e financeira. Políticas de descentralização ganharam força, principalmente no que diz respeito à flexibilização da gestão das escolas.

Segundo Oliveira:

[...] a década de 90 pode ser caracterizada como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista (OLIVEIRA, 2001, p.105).

Adrião faz a seguinte observação:

[...] O início da década de 90 aponta para uma alteração no conteúdo e gestão das políticas educacionais e, por conseguinte, nos discursos que a justificam. Num contexto de derrota eleitoral dos partidos e propostas de governos ligados aos movimentos populares e sindicais, o debate em torno da gestão da educação e da escola adquire conteúdos gerenciais (ADRIÃO, 2001, p.53).

Essa política de flexibilização na gestão escolar, passou a fazer parte da pauta de educadores e governantes, todos na defesa de maior participação da comunidade e de uma

autonomia para as escolas, tanto no âmbito administrativo e financeiro quanto pedagógico. Embora não se considere uma flexibilização e uma autonomia a ponto de participação nas tomadas de decisão, o que concederia maior poder às escolas.

A década de 90 representou, portanto, um momento ímpar na formulação de propostas para a educação do país, com o discurso de flexibilização da gestão como uma maneira de aproximar a comunidade da escola, e o enfoque foi na “gestão democrática”.

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso, várias alterações na organização do Estado brasileiro e nas instituições de ensino se efetivaram, todas fundamentadas na defesa de uma administração gerencial mais eficiente, mais ágil e delegando às escolas uma série de atribuições. Com o discurso de desqualificação da escola pública, muitas reformas foram implantadas no aparelho geral do Estado e na educação, em particular.

Segundo especialistas, a reforma do Estado, (cujo texto denominado “Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira” de Luiz Carlos Bresser Pereira (1995), foi apresentado numa Conferência sobre reforma constitucional), e as reformas educacionais realizadas no governo de FHC, já se encontravam formuladas antes mesmo da sua assunção como presidente.

Silva Jr. menciona dentre elas:

[...] reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades de ensino; de forma centralizada, por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa: a reforma no financiamento educacional articulada com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação... como o próprio FHC, no final de seu segundo mandato pôs em relevo, ao referir-se à educação reformada como uma ‘revolução silenciosa’ (SILVA JR., 2001, p.110).

Além de todas essas propostas para o setor educacional, também são aplicadas políticas de avaliação pelos órgãos centrais internacionais, para comprovação da consolidação das reformas educacionais e como possibilidade de novos financiamentos de projetos e programas para a rede pública de ensino.

1.3. O Terceiro Setor: Proposta Neoliberal

O processo de reestruturação do capital pós-70 obedece aos ditames do Consenso de Washington que determinaram as propostas da (contra) reforma do Estado Brasileiro, concretizadas a partir do governo de FHC e efetivadas nas intervenções do ex-ministro da Reforma, Bresser Pereira.

Montãno assim explica sobre o Consenso:

[...] Uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI/BID/Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas da América Latina... As recomendações desta reunião abarcaram dez áreas: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual (MONTAÑO, 2002, p.29).

As reformas nas instituições nacionais, orientadas por organismos internacionais, acompanhavam a tônica dos discursos humanitários, principalmente do Banco Mundial. São estratégias reformistas que procuraram mistificar as ações do Estado e suas reais intenções de encobrir a realidade para a maior acumulação do capital. Assim,

[...] as relações entre os países periféricos e o Banco Mundial foram fortificadas, principalmente para a restauração dos mecanismos de acumulação do capital e de predileção de princípios do mercado em detrimento das instituições nacionais, especialmente na área social (FURTADO, 2005, p.8).

As políticas neoliberais, na verdade, visam contribuir para que o Estado se exima de responsabilidades nas áreas da educação, saúde e serviços sociais, reduzindo os direitos sociais dos cidadãos, transformando esse Estado de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional, em um Estado gestor, regulador e avaliador.

A formulação e implementação das políticas neoliberais no campo social foram muito maiores nos países da América Latina do que nos países europeus, como afirma Soares: “dada a fragilidade ou a inexistência de um Estado de Bem-Estar Social na maioria dos países

latino-americanos, o desmonte das políticas sociais foi mais fácil e também mais devastador” (SOARES apud MONTAÑO, 2002, p.11).

O conceito de “Bem-Estar” naqueles países está agora ligado aos serviços prestados pelo setor privado. Os espaços para a iniciativa privada e para a acumulação do capital são visivelmente ampliados.

A classe hegemônica do grande capital que comanda o processo de organização e transformação política, econômica e cultural do capitalismo, nos países periféricos, lança mão de uma nova abordagem ideológica centrada no “terceiro setor” para tratar das questões sociais. Com base num discurso (neoliberal) de implantação de um processo democratizador e transformador, a ser desenvolvido em parceria Estado/sociedade civil, alguns autores passaram a defender a idéia do “terceiro setor” como possibilidade de superação da crise do Estado na oferta de bens e serviços sociais e de dar respostas imediatas às necessidades básicas da população.

Assim comenta Montaña:

[...] os autores do ‘terceiro setor’ mais engajados com o projeto neoliberal têm, nos postulados hayekianos⁵, sua pedra de toque. Neste caso, é necessário que a sociedade se organize/ regule a partir da livre concorrência no mercado, garantindo, assim, sua liberdade (‘negativa’) e os esforços individuais por se destacar/triunfar no mercado, estimulando o desenvolvimento social. Nessa concepção, entende-se que os indivíduos devem acreditar que seu bem-estar depende (e assim deveria ser) deles próprios, o que os impulsionaria a esforços contra a suposta apatia e comodismo que gera o Estado intervencionista (MONTAÑO, 2002, p.87).

O desenvolvimento das relações internacionais e a mundialização do capital foram fatores determinantes para a implantação de mudanças, iniciando-se lenta e gradualmente, o processo de reestruturação (ajuste) capitalista no Brasil.

A obra “Terceiro Setor e questão social” de Montaña (2002) nos oferece uma boa interpretação de como no Brasil, a partir de orientações do Banco Mundial e da globalização, implantaram-se a partir dos anos 90, políticas neoliberais no campo social, que terminaram

⁵ Friedrich August Hayek idealizador das bases dos postulados neoliberais - considerado o pai do neoliberalismo. com sua obra “O Caminho da servidão”, o qual combatia o intervencionismo estatal.

por esvaziar direitos sociais tão duramente conquistados pelas classes trabalhadoras. Inicia-se a reforma do Estado com inteira abertura do mercado brasileiro ao capital internacional. O excerto abaixo de Montañó nos ajuda a entender como isso ocorreu:

[...] verifica-se uma forte ofensiva contra o trabalho, com o fim de aumentar os níveis de extração de mais-valia, intensificando o trabalho e diminuindo os custos de produção por via redução/ eliminação de gastos atrelados ao salário (conquistados até o período do chamado ‘pacto Keynesiano’). Isto é, o aumento da exploração da força de trabalho, permitindo a ampliação da concentração de capital. Estabelece-se, assim, a ‘flexibilização’ (precarização) dos contratos de trabalho, o esvaziamento ou atenuação da legislação trabalhista, a retirada dos direitos sociais e até políticos, do horizonte da cidadania e dos trabalhadores, a subcontratação/ terceirização das relações de trabalho..., a redução do poder sindical..., a automação que, combinada com o aumento do desemprego estrutural, leva a uma constante redução salarial, e precarização das condições de trabalho e emprego (MONTAÑO, 2002, p.25-26).

O intenso processo de reformas institucionais e de reformas políticas pelo que passa o país, além de ser um reajuste econômico para acompanhar as tendências de universalização do capitalismo, integra as orientações de organismos internacionais quanto à execução de políticas sociais e educativas, decorrentes de pesquisas, diagnósticos e produção, feitas principalmente pelos técnicos e especialistas do Banco Mundial.

A partir da implantação dessas reformas no Brasil, percebeu-se uma alteração nas relações entre o Estado e a sociedade civil. O Estado hipertrofia seu papel de formulador de políticas e avaliador de sua execução. No intuito de limitar as funções do Estado, o Governo incentiva as parcerias, o trabalho voluntário e a participação de agentes da sociedade civil e de empresas privadas no oferecimento de bens e serviços, mesmo que pontuais e emergenciais, com a exclusiva intenção de torná-los os principais substitutos da ação-estatal. Percebemos um movimento de transferência de deveres do Estado para a sociedade, o que implica em perda de direitos sociais dos cidadãos e em incorporação de responsabilidades que até então a ele pertenciam.

Uma das aberturas para a instalação desse movimento deu-se a partir do governo de FHC, com concessão de espaços para a entrada das organizações não-governamentais (ONGs); de empresas privadas com suposta “consciência social”; do trabalho solidário e

voluntário da sociedade civil, do então chamado “terceiro setor”, que passou a partir daí a fazer parte do atendimento às políticas sociais. Como forma de descentralização de serviços as ONGs (muitas vezes bancadas por recursos públicos). As famílias e setores da comunidade foram chamados como “parceiros” na concentração de esforços para dar resposta às seqüelas da “questão social”, com perspectiva de vislumbrar uma suposta sociedade mais justa e digna.

É importante perceber o papel das ONGs no desenvolvimento do processo histórico e interpretá-las nestes contextos diferenciados. Para isso, Montañó nos explica:

[...] nas décadas de 70 e 80 as ONGs surgem vinculadas aos movimentos sociais desses anos, procurando sua melhor organização, participação, articulação nas suas demandas, reivindicações e lutas. a substituição do velho militante do movimento social (dos anos 70-80) pelo novo militante da ONG (dos anos 90)...os que mais têm crescido [...] nos anos 90...as ONGs, que *ganham autonomia* e hoje constituem um *universo próprio* no cenário organizativo porque estas são vistas como menos politizadas, mais empresariais, voltadas para o autofinanciamento ou para a procura de parcerias no sentido de obter fundos, o que lhes exige maior eficiência (MONTAÑO, 2002, p.139).

Quanto a essa parceria “Estado/terceiro setor” para a solução de questões educacionais, Mendonça faz advertência de que:

[...] essa idéia disseminada de parceria entre a escola pública e setores da comunidade como forma de descentralização e autonomia, ao restringir-se em ações de captação de recursos para provimento das necessidades básicas da instituição escolar pode aprofundar o fosso que separa escolas de um mesmo sistema, criando condições perversas de afastamento do Estado do financiamento da educação (MENDONÇA, 2000, p.415).

O fato agravante com relação a essa ressalva é que o Estado, ao fazer a descentralização financeira e se afastar da responsabilidade pela educação do país, deixa para a escola a decisão sobre sua própria privação e a administração de sua escassez de recursos. Com isso, acaba permitindo que aquelas unidades mais bem sucedidas na captação de patrocínios para seus projetos sejam “bem avaliadas” pela comunidade; enquanto que outras, num contexto diferenciado, correm o risco de serem mal avaliadas por não terem o mesmo sucesso e, conseqüentemente, podem continuar num quadro de abandono total.

É imperativo o questionamento sobre o papel dessas supostas “parcerias” entre Sociedade e Estado nesse processo de descentralização e privatização dos serviços públicos, um caminho que desobriga os governos dos países de implantar programas sociais. O autor supra citado nos adverte que é imprescindível a atenção que a sociedade civil deve ter com relação às parcerias como instrumento da democratização, porque elas podem estar sendo usadas como mecanismos para evitar ações revolucionárias da sociedade civil, por demandas relativas às questões sociais que o Estado está deixando de atender. Quando se fala de parceria, automaticamente se pensa em acordos e negociações e desarticulam-se as possibilidades de luta e confrontos por direitos dos cidadãos. Ao mesmo tempo em que é um discurso de emancipação da sociedade, que enfatiza a instalação de consensos, de solidariedade e de integração social, é também um caminho que conduz à passividade, à opressão e à instalação da ordem do capital e, com certeza, permitirá a permanência da ordem vigente dominada pelas elites sociais.

Naturalizar ações das ONGs, de parceiros e de voluntários da sociedade civil, como se todos estivessem voltados para o bem-estar comum, é uma estratégia para desmobilizar a sociedade do processo de lutas sociais e de enfrentamento do projeto neoliberal de reestruturação do capital.

Trata-se, como afirma Montaño, de um “novo contrato social” que visa eliminar os conflitos entre as classes, como possibilidade de uma relação harmônica entre capital e trabalho e que se confirma como o único caminho para a construção e instalação da democracia no país.

[...] no projeto do ‘terceiro setor’, não se luta pelo poder estatal e/ou do mercado, pois ele seria inatingível; o que se quer é o poder que está ao alcance do subalterno, do cidadão comum, o ‘micropoder’ foucaultiano, criado nas associações e organizações comunitárias. Portanto, luta-se dentro da (e reforçando) a ordem capitalista. (MONTAÑO, 2002, p.141).

A maioria das organizações não governamentais e as “parcerias”, ao invés de potencializar os ganhos para a sociedade através de movimentos sociais reivindicatórios, acabam por intermediar relações desses movimentos com o Estado, eliminando os conflitos, dando a ilusão de oferta desses serviços por ações pontuais, descontínuas, que não solucionam problemas. São as chamadas ONGs cidadãs e/ou empresas cidadãs solidárias e parceiras do Estado, eliminando as perspectivas de luta e confronto no atendimento às demandas e necessidades da população. Montaño (2002, p.150) ressalta que “a estrutura e a natureza das ONGs, com sua postura “apolítica” e o seu enfoque de auto-ajuda, despolitiza e desmobiliza os pobres”.

As ONGs e outros setores da sociedade civil, considerados aqui como “terceiro setor”, reconhecem a incapacidade atual do Estado em enfrentar sozinho os problemas sociais, muito embora sejam eles de competência do Estado. Na falta de programas sociais efetivamente realizados pelo Estado e suas dificuldades para concretizar isso, encontra-se como saída para os problemas de governança do país o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil.

O sucesso e o insucesso na conquista de parcerias e a investida do terceiro setor no trato das questões sociais, a qualidade ou não dos serviços prestados à população, seja ela de forma emergencial, assistencial ou não, passam a ser de total responsabilidade das organizações da sociedade civil e das comunidades locais. São elas que demonstrarão seu grau de competência nos seus esforços reivindicatórios para atingir o seu próprio bem-estar social. Essas estratégias para consolidar o neoliberalismo no Estado Nacional acabam por deixar a cargo da sociedade civil as respostas às seqüelas da “questão social”.

É preciso estudos, debates e profundas reflexões críticas para uma melhor compreensão do papel do “terceiro setor” na ampliação da oferta de serviços e plena consciência de seus desdobramentos ideológicos (ao querer transformar a sociedade civil nesse terceiro setor) porque além de escamotear sua função para com o projeto neoliberal,

também elimina os espaços de luta para a permanência dos direitos sociais já conquistados e para se assegurar o papel do Estado como esfera propiciadora de políticas sociais.

CAPÍTULO II - O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

2.1. A instituição do PEF: marcos legais e estrutura organizacional

O Programa Escola da Família (PEF) foi instituído pelo Decreto nº. 48.781 de 7/07/2004, Diário Oficial do Estado de 8/07/2004, pelo então Governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin e pelo então Secretário da Educação, Gabriel Chalita. Como projeto-piloto foi lançado na rede pública do ensino paulista em 23/08/03.

O Artigo 1º do Decreto apresenta-o como programa de desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

A proposta é a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, e por aquele ato legal ficou determinado que: os espaços das quase 6000 escolas públicas estaduais, em aproximadamente 645 municípios, estivessem disponíveis para a participação das comunidades intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania. No Decreto afirma-se que o PEF deve estar em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade (ARTIGO 3º).

Outro objetivo é o de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista (ARTIGO 2º).

Para a consecução dos objetivos propostos o PEF pode contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado (ARTIGO 4º).

Consta do seu texto o estabelecimento de ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

À Secretaria da Educação coube coordenar as ações do Programa; estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizariam a efetiva implantação e sua potencialização junto às unidades escolares da rede pública de ensino; expedir as instruções complementares necessárias à sua adequada execução (Artigo 5º) e à UNESCO, a contratação dos profissionais para atuar no PEF.

O primeiro passo para a abertura das escolas às comunidades aconteceu por meio de um projeto chamado “Parceiros do Futuro”, cujas disposições, diretrizes e regulamentações constam da Resolução 41, de 18 de Março de 2002. Trata-se de um programa interdisciplinar e de participação comunitária para prevenção à violência nas escolas da rede pública de ensino, desenvolvendo ações aos finais de semana nos espaços físicos das unidades escolares. A implementação teve início em 135 escolas e, em Agosto de 2002, o Projeto integrava 200 unidades escolares do Estado. Foram contempladas, principalmente, comunidades carentes situadas em áreas vulneráveis à violência. Esse projeto passou, mais tarde, a fazer parte integrante do PEF.

Pelas constantes declarações dos órgãos centrais, a necessidade de abertura das escolas foi apontada quando da realização do Fórum “A Escola de Nossos Sonhos”, lançado e

realizado pela SEE/SP em Novembro de 2002, seguido de Fóruns nas escolas em Março de 2003 e de Fóruns Regionais, em Maio de 2003. Em todos esses encontros foram realizadas oficinas que trouxeram subsídios e pesquisas com professores, pais e alunos para a escola de nossos sonhos. Segundo o então Secretário de Estado da Educação,

{...} para se construir uma escola-cidadã , é preciso que se contextualize qual é a escola dos nossos sonhos. E mais que isso: o que cada cidadão e cada setor da sociedade pode fazer pela escola paulista. Este fórum pretende avançar com a apresentação de estudos, propostas e experiências no sentido de consolidar a qualidade do ensino (FÓRUM “A ESCOLA DE NOSSOS SONHOS”, MARÇO 2003).

O Secretário declara sua pretensão no que tange a esse fórum: de criar canais que possibilitassem a participação mais efetiva dos alunos, pais e professores nas decisões da escola e da SEE.

Segundo declarações oficiais: além de esses fóruns regionais trazerem como proposta a criação de canais democráticos de participação de toda a comunidade escolar e dos vários segmentos da sociedade que têm interface com a educação - especialmente o terceiro setor, o setor produtivo, políticos, instituições públicas, universidades e os meios de comunicação – os dados recolhidos pela Central de Informações da SEE apontaram que a maioria dos pais de alunos tinha a preocupação com a segurança nas escolas e com os índices de violência quando quase 30% manifestaram desejo de participar mais, junto com seus filhos e educadores. Assim, todos os dados analisados serviram de base para a elaboração do Programa Escola da Família.

A Coordenadora Executiva do PEF confirma que a abertura total das escolas estaduais, teve sentido quando a UNESCO lançou em 2000 o Programa “Abrindo espaços: Educação e Cultura para a Paz” que serviu mais tarde, de estímulo para se firmar um acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado da Educação e a UNESCO, num primeiro documento o “Prodoc” que definiu a intencionalidade em abrir caminhos para uma política pública que beneficiasse a comunidade em geral (CORDEIRO, 2004, p.142).

A Coordenadora menciona que esse documento clareou as metas, os objetivos e os procedimentos para as ações do Programa, organizadas e concretizadas em forma de projetos que deveriam atender os quatro eixos determinados para o desenvolvimento de atividades: Cultura, Esporte, Qualificação para o Trabalho e Saúde.

Num discurso em que enfatizava a necessidade de se superar o modelo centralizado, autocrático e controlador de gestão, criou-se o PEF com base numa metodologia que pressupõe a participação de vários atores, como: a comunidade local, os voluntários, os parceiros, os empresários, os jovens, idosos, as crianças, os pais, o corpo diretivo das escolas, os professores, os universitários, os gestores, os educadores profissionais contratados para o programa. Todos passaram a ser responsáveis pelo desencadeamento de inúmeras ações dentro das escolas, sempre sistematizadas em forma de projetos.

Quando da implementação do programa, houve resistência de professores e de alguns diretores, até porque como afirma Mendonça,

[...] as resistências podem estar ligadas ao comportamento refratário da sociedade em relação às iniciativas do Estado. A dificuldade em participação na gestão do ensino deve-se à histórica desconfiança dos educadores em relação aos órgãos dirigentes da Educação, a esse processo de democratização na sociedade civil, patrocinado pelo próprio governo (MENDONÇA, 2000, p.429).

É importante ressaltar esse complicador para a implantação do Programa porque o diretor e educadores ao não se identificarem com esse projeto, demonstraram desinteresse, acomodação e resistência à abertura das escolas para o desenvolvimento das atividades nos finais de semana. A cessão de materiais, equipamentos e ambientes, às vezes, era boicotada.

Porém, a SEE fez constar no Comunicado complementar ao Manual Operativo do Programa, uma “orientação” que inibia as resistências quando retira das unidades escolares o poder decisório sobre a não participação no programa, deixando-o a cargo da Diretoria de Ensino, ao determinar:

Caso haja escolas que aleguem não poder abrir seus espaços aos finais de semana, a Diretoria de Ensino deverá avaliar a situação e tomar as providências cabíveis. Os encaminhamentos adotados pela DE devem ser informados à Coordenação Central do Programa (COMUNICADO CENP/CEI/COGSP/FDE, 2003, p.3)

Enquanto Supervisora do PEF foi possível obter informações que na região de Americana, alguns diretores, que, no início do Programa se posicionaram contra a abertura das escolas para a comunidade, fizeram, inclusive, um documento pedindo a reversão do processo. Contudo, a CEI chamou alguns deles para prestarem esclarecimentos quanto à resistência manifestada, quando então os órgãos centrais acabaram por “convencê-los” a seguir a proposta do governo.

No início do programa, a redação do Manual enfatizava que a atuação do Diretor não estaria ligada à sua presença aos finais de semana, condicionada à disponibilidade interna, assim, não se previa remuneração extra para sábados e domingos para esse profissional. No decorrer do processo de implantação e operacionalização e após uma série de reivindicações desses profissionais, estabeleceu-se uma remuneração mensal por 4 horas de trabalho aos sábados e 4 horas aos domingos. Ademais, o envolvimento do Diretor da Escola tornou-se importante para o sucesso do PEF na medida em que poderia facilitar o acesso aos espaços escolares e equipamentos, por meio de uma programação planejada com a equipe escolar junto ao Educador responsável pelo programa na UE e nesse sentido, a SEE determinou o pagamento aos diretores que se dispusessem a ser gestores do PEF.

A SEE publicou o Manual Operativo do Programa, que traz as orientações gerais e os procedimentos para sua implantação nas unidades escolares, definiu a participação de cada parceiro e o papel de cada educador envolvido no processo de sua implantação.

Quanto à operacionalização do PEF, determinou as atribuições das Diretorias de Ensino, envolvendo Dirigente, Supervisor, Assistente técnico-pedagógico e Coordenadores de área especialmente escolhidos para essa função. Consta em seu texto que todas as escolas da rede estadual de São Paulo deveriam disponibilizar seus espaços físicos e equipamentos para a

realização das atividades do referido Programa, atendendo à comunidade em geral – alunos e não alunos da rede estadual – aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante o período de férias escolares e feriados municipais, estaduais ou nacionais.

A redação foi exclusivamente preparada para orientar as escolas estaduais quanto ao desenvolvimento do PEF e para colocar as principais atribuições da coordenação regional do Programa, das comissões especialmente formadas em nível central, regional e local, esta última formada pelo diretor, vice ou professor coordenador pedagógico da unidade escolar.

O manual menciona o perfil de cada educador envolvido com o programa, inclusive do educador universitário que se candidata à bolsa e os critérios para a adesão, assim como a carga horária de cada profissional contratado. O documento traz orientações sobre a elaboração dos projetos da escola e os passos para implementá-los. São ainda mencionados os eixos da grade de atividades propostas (cultura, esportes, qualificação para o trabalho e saúde), além de uma série de sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas aos finais de semana.

O Comunicado Conjunto CENP/CEI/COGSP/FDE, complementar ao Manual Operativo, estabelece o cronograma de ações para a implantação do programa, tendo como datas estimadas os dias 16 e 17/08/2003. Para o lançamento do PEF foi programado um evento com a comunidade. Este só aconteceu após um extenso período para aprovação dos classificados para a bolsa-universidade e escolha dos coordenadores de área e dos educadores profissionais. Uma videoconferência foi feita para os diretores, pelo então Secretário da Educação. As capacitações para os Assistentes Técnicos Pedagógicos e para os Supervisores de Ensino foram muito rápidas. Em 23/08/03 o Programa foi lançado na Rede Estadual de Ensino Paulista.

O Comunicado acima mencionado tinha o propósito de dirimir dúvidas surgidas após a divulgação do Manual Operativo, como por exemplo a composição dos membros da Coordenação Regional nas Diretorias de Ensino (1 ATP e 1 Supervisor de Ensino), dos

Coordenadores de Área (determinados pelo número de escolas da DE) que atuavam diretamente sobre todas as questões pertinentes ao PEF. Também esclareceu dúvidas quanto ao “Game SuperAção Jovem” do Instituto Ayrton Senna, então parceiro do PEF.

A Coordenação Regional, na Diretoria de Ensino, ficou responsável pela seleção e contratação dos Coordenadores de Área e dos Educadores Profissionais, sendo que para a escolha desses últimos houve a participação dos gestores das unidades escolares que entrevistaram os candidatos. A contratação desses profissionais não prevê a criação de vínculo dos mesmos com o Estado e sim com a UNESCO, parceira importante do programa. A A.P.M. (Associação de Pais e Mestres), como inicialmente constava no documento, foi descartada como parceira para receber os recursos financeiros.

O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), que recebe verba repassada pela SEE, é responsável pelo pagamento dos supervisores de ensino, dos gestores das unidades escolares e do assistente técnico-pedagógico. Somente para essas funções não há contrato da UNESCO e nenhum outro tipo de contratação. Simplesmente a verba é depositada na respectiva conta bancária de cada um. Existem ainda profissionais que fazem parte da equipe de fortalecimento do PEF, num total de dez professores por diretoria, podendo o mesmo ser habilitado na área de Educação Física ou Educação Artística e vinculados à SEE como professores da rede estadual paulista com uma carga horária semanal de 24 horas/aula. Para esse profissional há algumas vantagens pessoais e direitos trabalhistas de acordo com a Lei nº 500/74 de 13/11/1974, tais como: 30 dias de férias por ano trabalhado; 1/3 de férias sobre o valor do pagamento, além da contagem de tempo de serviço no Estado, pontuação e classificação no processo de atribuição de aulas do ano letivo. A incorporação desses benefícios para os profissionais do PEF só aconteceu depois de muitas lutas junto à SEE. No governo seguinte, quando então o Programa foi redimensionado e reduzido por volta de 50%, os

profissionais do PEF assumiam a mesma função como “professores da rede” com um total de carga horária semanal de 24h/ aula.

No formato inicial do PEF, todos os educadores profissionais, coordenadores de área e coordenador técnico são contratados pela UNESCO, com exceção dos educadores universitários que recebem a bolsa-universidade. Para uma melhor visualização apresentamos abaixo sua logística.

**Logística Organizacional do
PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**

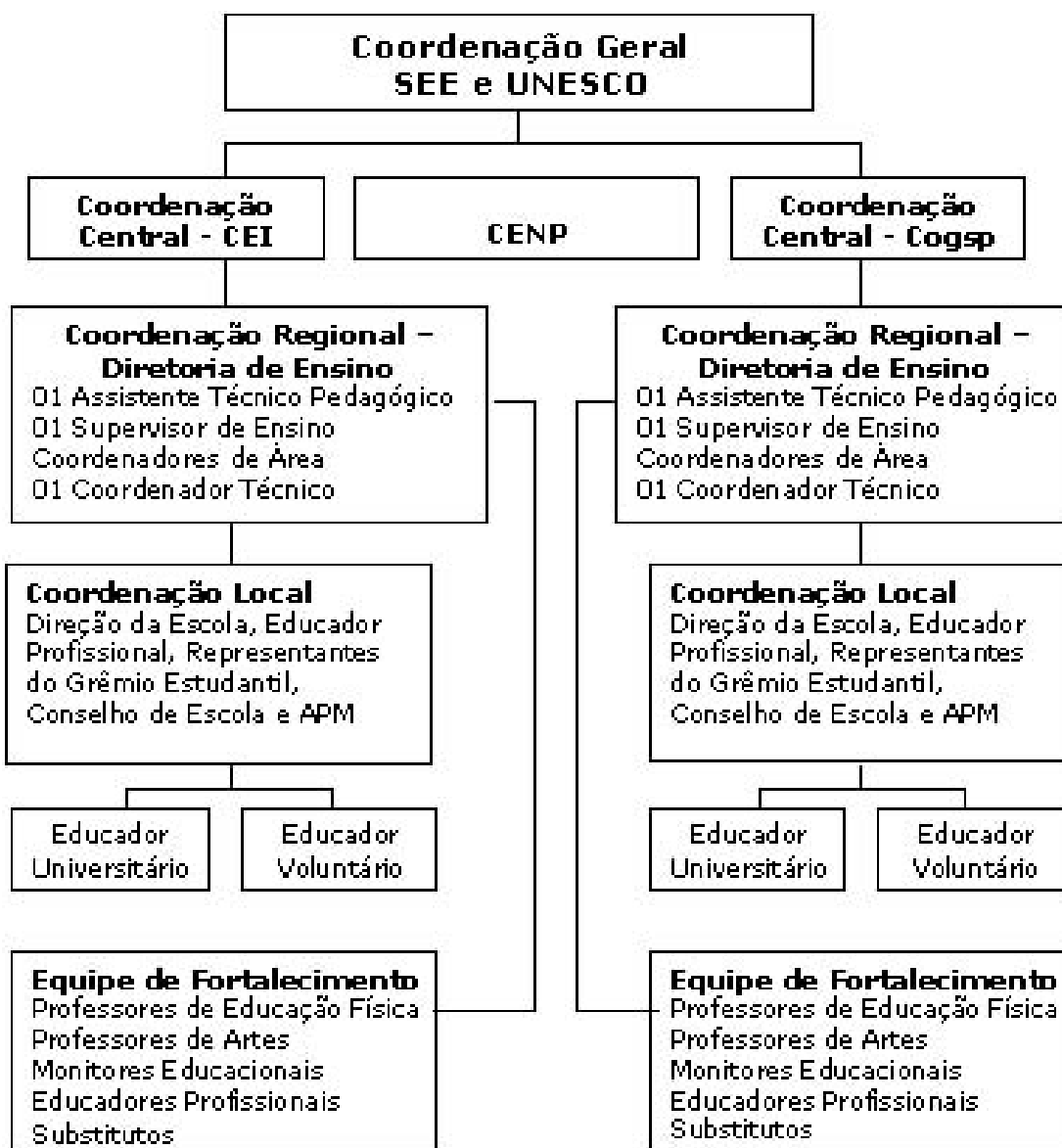


Figura 1 – Logística Organizacional do PEF

Fonte: Manual Operativo do Programa (2006, p.24).

O PEF foi criado pela Secretaria da Educação em parceria com a UNESCO. Assim, profissionais desses dois segmentos formam a coordenação geral do programa. A Coordenação Central é formada pela CEI, que atende escolas estaduais do interior do Estado, pela COGSP, que atende escolas da Grande São Paulo e do Vale do Paraíba, e pela CENP que é parceira do projeto PAI.

A Coordenação Regional do PEF cabe ao Dirigente Regional de Ensino e é composta por: 1 Supervisor de Ensino, 1 Assistente Técnico-Pedagógico Exclusivo, Coordenadores de Área (módulo por quantidade de escolas da diretoria) e 1 Coordenador Técnico. Na região de Americana, como o programa atinge 75 escolas estaduais, o módulo possui 4 coordenadores de área. Apenas o Centro de Suplência não aderiu ao programa por ter uma comunidade escolar diferenciada.

Dentre as principais atribuições dessa equipe estão arroladas no Manual Operativo: contribuir para que todas as ações desenvolvidas no Programa sejam compatíveis com as diretrizes estabelecidas pela política educacional da SEE; assessorar e acompanhar a elaboração de planos de trabalho e projetos dos educadores envolvidos no Programa, dedicando especial atenção à implementação do Game SuperAção – Instituto Ayrton Senna; garantir o fluxo de informações, com transparência entre a Coordenação Local, Regional, Central e Geral; propor ações para articular as atividades do Programa às do cotidiano letivo, tendo em vista o Projeto Pedagógico e o Plano Escolar da UE; dar continuidade à capacitação dos educadores envolvidos no Programa, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos legais e operacionais; desenvolver ações com vistas ao estabelecimento de parcerias e ao estímulo do trabalho voluntário; desenvolver ações de reconhecimento público do trabalho voluntário e de instituições parceiras; mediar relações entre os diversos segmentos envolvidos no Programa, fortalecendo a prática da discussão coletiva e a busca conjunta de soluções; elaborar relatórios indicando os fatores de sucesso e os aspectos a serem melhorados, apresentando sugestões e

encaminhamentos. Todas as atribuições dos profissionais envolvidos e designados para trabalhar no Programa, bem como as funções de Supervisor de Ensino, Assistente Técnico-Pedagógico, Coordenadores de Área, Coordenador Técnico, Coordenadores locais (gestores das escolas públicas estaduais) e dos educadores profissionais e universitários estão detalhadas no manual operativo do PEF, anexo a esse trabalho.

Cada escola conta um educador profissional que, necessariamente, tem que possuir formação superior em qualquer área de graduação ligada à Educação e cumprir uma carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais.

O maior número de profissionais são os educadores universitários que, no início representaram quase 25 mil estudantes contratados que, necessariamente, foram alunos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e cursam algum curso superior. Segundo o Programa, essa se constitui em uma política pública de inserir o jovem na Educação Superior, dando-lhe a opção de atuar no ambiente educacional e de retornarem às escolas públicas para mostrar o que aprenderam, para compartilhar as experiências, para aprender com os educadores profissionais, com os gestores e coordenadores de área do PEF. Os universitários recebem uma bolsa mensal, integral paga em parte pelo Governo do Estado de São Paulo e em parte pelas instituições de ensino superior, com valor correspondente à mensalidade do curso.

Os Educadores Universitários devem estar regularmente matriculados em curso de graduação, em Instituição Privada de Ensino Superior conveniada com o Programa; ter cursado as três séries do Ensino Médio na Rede Pública Estadual Paulista, ou na Rede Municipal; não estar recebendo outro benefício para custeio da mensalidade do curso de graduação; ter interesse e disponibilidade para desenvolver as atividades do Programa junto às Escolas Públicas Estaduais ou Municipais.

Com carga horária de 16 (dezesesseis) horas, aos finais de semana, a serem cumpridas nas escolas previamente determinadas pelas Diretorias de Ensino ou pela Secretaria Municipal

de Educação, os universitários têm como principais atribuições: elaborar projetos que serão desenvolvidos no Programa Escola da Família, elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas, que serão entregues ao Educador Profissional responsável pelo acompanhamento do Programa na Unidade Escolar; participar das reuniões de capacitação e avaliação do Programa, sempre que solicitado pelos Coordenadores de Área, Assistente Técnico Pedagógico ou Supervisor; apresentar-se, com pontualidade e assiduidade à unidade escolar, para a qual foi encaminhado, todos os sábados e domingos, das 9 às 17 horas; comunicar ao Educador Profissional, previamente, as possíveis ausências, podendo ter, no máximo, três faltas a cada seis meses, contados a partir da data de início das atividades; contribuir para o bom andamento do Programa, cumprindo com responsabilidade as tarefas junto à comunidade participante; utilizar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação ou suas habilidades pessoais, no exercício de suas funções, na elaboração de projetos; garantir a qualidade de seu rendimento escolar no curso de graduação; colocar em prática as instruções recebidas para a implementação do Game SuperAção – Instituto Ayrton Senna - nas escolas que aderiram ao projeto.

No início do programa os universitários foram chamados para atuar com uma carga horária de 24 horas semanais, incluindo 8 horas durante a semana para reuniões junto à Diretoria de Ensino. Mais tarde, por meio do comunicado 134/2005 de 28/4/2005 da Assessoria Jurídica, essa carga foi mudada para 16 horas semanais até porque a maioria dos universitários tinha emprego e não poderia concorrer a essa bolsa pela impossibilidade de cumprir o horário estipulado para durante a semana. O aluno-bolsista com aulas do curso aos sábados, ou atividade técnica curricular, teve a prerrogativa de compensar, durante a semana, as horas do programa, junto à Diretoria de Ensino.

A Diretoria de Ensino da Região de Americana contava, no início do PEF, com um módulo de 177 vagas para universitários.

Quanto ao perfil apresentado por esses universitários, podemos dizer que muitos deles chegam às escolas públicas tão somente com o pouco de “treinamento” dado pela coordenação regional, até pela rapidez com que têm de ser encaminhados após o período de classificação no site. A maioria não tem experiência de trabalho diretamente com o público e nem mesmo maturidade para desenvolver as atividades com crianças e jovens, além de pouco conhecimento com relação ao PEF e sua função nele. É necessário um bom preparo, reuniões, capacitações, palestras e encontros para que alguns se tornem seguros para lidar com a comunidade e para a realização de oficinas. Do que pudemos observar do nosso envolvimento com o PEF, são poucos os que demonstram ser experientes, ter conhecimento e consciência de seu papel junto à população e outros, em quantidade menor, apresentam características de líderes. Mesmo assim, o Programa, nesse sentido, tem conseguido algum sucesso no preparo desses profissionais para atuarem segundo os moldes propostos.

Para muitos jovens, que muitas vezes, não teriam condições de dar continuidade aos estudos no ensino superior, a possibilidade de bolsa-universidade é um aspecto positivo, porque permite o acesso da população de baixa renda à graduação, embora trate-se de uma política pública focal, paliativa e assistencialista, que pode bloquear reivindicações na área da educação, além de ser um canal que possibilita a destinação de verbas públicas para instituições privadas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), essas instituições apresentam um número considerável de vagas ociosas para o ensino superior, podendo ser esta a razão de se fazer parceria com a SEE para a bolsa-universidade.

Segundo o Censo da Educação Superior:

Das 1.308.554 vagas oferecidas na região sudeste, a mais populosa do país, apenas 672.861 foram preenchidas, deixando ociosas 635.693 vagas, ou 48,6% das vagas oferecidas [...] No país o setor privado ofereceu 2.011.929 (86,7%) das 2.320.421 vagas oferecidas na educação superior. Ingressaram no setor privado 1.015.868 (50,5%) estudantes, ficando ociosas praticamente a metade das vagas oferecidas. Dito de outra forma, embora o acréscimo de vagas no setor privado, com relação ao ano de 2003, tenha sido de 16,8%, o acréscimo no número de ingressantes foi de apenas 2,0% (MEC/ INEP 2005, p.36).

Para as instituições privadas é preferível completar as vagas com bolsistas do PEF que recebem uma parte do valor da mensalidade da SEE do que ficar com as classes reduzidas. As bolsas-universidade acabam por contribuir com a redução de custos das instituições de ensino superior, conveniadas com o programa.

Ademais, levantamos a hipótese de que essas bolsas-universitárias não são mais do que uma forma de o Estado delegar responsabilidades a outros setores da sociedade na oferta de educação superior aos jovens de classe social mais carente, favorecendo o setor privado, além de aumentar o exército de reserva para a esfera econômica que pretende não só o acúmulo de capital e aumento de seus lucros, mas a exploração do trabalho e da mão-de-obra barata. É muito menos do que aquilo que se prega nos discursos oficiais “fornecer ensino de qualidade, com equidade à população de baixa renda”.

Integram ainda o PEF os Educadores voluntários, num total de quase 10 mil. Segundo declarações da organização central do programa eles estimulam a solidariedade e prestam os mais diversos serviços (artesanato, pintura, desenho, informática, aulas de inglês, espanhol entre outras). Para cadastrar-se no site do PEF, como voluntário do programa, é necessário firmar um termo de adesão, segundo o modelo oferecido pela coordenação central. Exige-se disponibilidade para desenvolver ações voltadas às expectativas da comunidade, fortalecendo a identidade local, cuja adesão deve ser conquistada pelo objetivo do Programa, por meio de ações locais – da própria escola e/ou Diretoria de Ensino – ou centralizadas – SEE, nos termos da Lei Federal nº. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. É imprescindível que haja interesse em realizar atividades inseridas na programação das escolas estaduais, aos finais de semana, estejam habilitadas para executá-las e, necessariamente, precisam de um contato com as instâncias imediatas da Coordenação.

Entre as principais atribuições dos voluntários estão: além de firmar termo de adesão, já mencionado, desenvolver atividades relativas à sua área de atuação profissional – para a

qual possui habilitação técnica ou formação específica – ou outras relacionadas às suas habilidades pessoais, desde que as mesmas não requeiram formação técnica e específica; definir, previamente, junto à Coordenação Local, um plano de trabalho com a respectiva carga horária semanal; cumprir o horário e a programação previamente acordados, atendendo às expectativas da comunidade participante, comunicando, com antecedência, as possíveis ausências.

Já faz parte do discurso sobre políticas públicas, o incentivo e o estímulo a uma “cidadania ativa e voluntária” na solução dos problemas educacionais. No PEF, o trabalho voluntário é um dos aspectos mais reforçados, e os que nele atuam são chamados a desenvolver atividades de forma “gratuita” para atender os interesses da comunidade intra e extra-escolar.

Consideramos esse trabalho de voluntariado um caminho para desmobilizar o processo de reivindicação das camadas populares e uma forma de desonerar o Estado de suas responsabilidades sociais. Os apelos, por parte do Estado, à sociedade civil para participar da solução de problemas sociais são cada vez mais fortes procurando aliviar as crises porque passam os diversos setores, entretanto, os problemas podem ser minimizados sem que sejam modificadas as estruturas que ajudam a produzi-los e sem levar à transformações no sistema vigente.

Pode-se dizer que, a presença de voluntários realizando atividades culturais, de qualificação para o trabalho e de atendimento na área da saúde, beleza e nutrição, como é o caso das unidades que têm o projeto “SPA na Escola”, acaba atraindo a comunidade para os diversos projetos que lá se realizam. A parceria estabelecida com várias empresas do ramo de nutrição, saúde e beleza que doam produtos para o desenvolvimento das oficinas do SPA cria consumidores. Montaño no que tange ao voluntariado observa:

Uma outra forma de contribuição de particulares, com destaque a partir dos apologeticos textos de De Masi e de Rifkin e mais significativa ainda por ser 2001 o

‘Ano Internacional do Voluntariado’, é o trabalho voluntário oferecido por indivíduos como aproveitamento do chamado ‘tempo livre’. Assim, o ‘Amigo da Escola’ é claro exemplo. De Masi e Rifkin, dois defensores da idéia de que estamos numa sociedade pós-industrial, onde ‘ócio criativo’ e o uso do ‘tempo livre’ passam a ocupar a centralidade antes do trabalho, entendem que o tempo liberado da atividade laborativa, a partir do desenvolvimento tecnológico, permite ao cidadão se dedicar às atividades ‘voluntárias’ no ‘terceiro setor’ (MONTAÑO, 2002, p.212).

Esse tipo de ação é caracterizado como um processo de “auto-ajuda” da própria comunidade em resolver problemas do seu cotidiano e uma maneira de minimizar as reivindicações populares. Estimula-se uma competição entre as unidades escolares na busca dos “melhores parceiros” que possam contribuir para dar visibilidade a sua “eficiência”. Além disso, é fator para a crescente desvalorização do magistério público e comprometendo a implementação de políticas públicas que viabilizem uma educação de qualidade. Subjazem a essas “boas” intenções, como afirmam seus mentores, uma ideologia de responsabilidade individual do “voluntário”, que usa seu tempo livre para contribuir com as atividades do Programa, estratégia essa, usada para superar a visão do Estado como aquele que tudo provém.

Os idealizadores do Programa indicam alguns parceiros como confiáveis e legítimos para enfrentar as crises sociais e realizar ações no campo da qualificação para o trabalho, da saúde, da nutrição, dando um caráter público de prestação de serviços porque todo o trabalho do voluntariado está sendo realizado em espaços públicos, como é o caso das escolas da rede.

Ideologiza-se, também, uma autonomia das escolas frente ao Estado, porque supostamente elas têm condições de praticarem ações que resolvam seus próprios problemas junto à comunidade.

A participação da comunidade nos espaços das unidades escolares, o “suposto” diálogo sobre suas necessidades e interesses, a abertura às parcerias e os conseqüentes compromissos firmados entre público e privado, permitem que se crie uma falsa idéia de que as relações que se estabelecem sejam democráticas, contrariamente ao autoritarismo que as permeavam quando a comunidade não tinha acesso aos espaços escolares. De fato, o PEF

pode ter possibilitado a democratização dos espaços de execução o que não implica na democratização dos espaços de decisão. Muitas vezes, tenta-se deliberadamente tomar o “participacionismo” como uma gestão democrática que implica em compartilhar o poder, escamoteando seu caráter político-ideológico.

Os órgãos centrais informam que no Programa Escola da Família atuam mais de 5 mil profissionais da educação, 30 mil estudantes universitários e um número muito grande de voluntários, cada um desenvolvendo suas potencialidades e atendendo mais de 7 milhões de jovens do Estado de São Paulo, sempre com o intuito de trazer a comunidade mais para perto da escola.

O fato de ser um programa envolvendo muitas pessoas e permitir a elas o uso dos espaços das instituições escolares não é suficiente para que se configure uma gestão democrática da escola pública. As participações em atividades aos finais de semana, per si não garantem a possibilidade de participação da comunidade nos processos decisórios. Esta abertura dos espaços escolares poderia constituir-se em importante fator para a construção da gestão democrática, mas não parece ser esse o objetivo real do Programa, embora seja o proclamado. O que se constatou foi um distanciamento visível entre o discurso e a prática.

Uma efetiva gestão democrática requer outras condições para que pais, alunos, professores e comunidade participem na luta por recursos materiais; por verbas; por maiores possibilidades de sua presença em reuniões para que defendam seus direitos por um bom ensino, por participação coletiva em aspectos importantes como o pedagógico, enfim, por um vislumbrar possibilidades de se ter uma escola transformadora que atenda aos interesses e aos objetivos da maioria; por poder mostrar suas potencialidades de decidir e colaborar. Não existem receitas prontas, mas, obstáculos e dificuldades precisam ser enfrentados para que essa participação nos processos decisórios aconteça de modo eficaz. Há espaços para reivindicações na unidade escolar que não podem ser desperdiçados e a participação é algo

que se constrói aos poucos. Como afirma Paro (1997, p.17) “a participação da comunidade se faz ao caminhar”.

Portanto, a participação da comunidade nos espaços escolares poderia contribuir para que sejam alargados os processos dessa participação, ou seja, que não se restrinjam apenas no plano de execução, mas também na decisão. Há de se desmistificar a idéia de que participação é algo dado e pronto pela legislação, e que a mesma é capaz de permitir a verdadeira gestão democrática da escola pública. Se restrita ao plano da execução temos um mero “participacionismo” da comunidade.

É preciso que continue a luta por criação de espaços e mecanismos de participação nos processos decisórios e essa tem que ser uma luta de todos que atuam nas escolas comprometidos principalmente com os excluídos dos processos políticos e sociais do país, no sentido de se construir uma nova sociedade mais justa e igualitária.

Enfatizamos, então, que o programa, desde sua criação, foi previsto contando com o trabalho de voluntários e com os serviços dos universitários-bolsistas, contratados por meio de convênios firmados com instituições particulares de educação superior da região. Interessante observar que, quando do início das atividades do Programa, foram dadas orientações para que os universitários, junto com toda a comunidade participante, realizassem uma atividade-mutirão de limpeza na escola, intitulada “Hora do Jogo Limpo”. Esse foi o primeiro momento, no PEF, de trabalho voluntário nas escolas públicas paulistas que demandou serviços da comunidade. São respostas focalizadas na solidariedade social e na auto-ajuda ou ajuda mútua que leva o cidadão a desconsiderar o papel do Estado na minimização de suas responsabilidades e se funda em doações espontâneas e voluntárias de pessoas do próprio bairro no atendimento de suas próprias necessidades.

A SEE com o discurso de que o PEF possibilita a implementação de uma gestão democrática pelos canais de participação, que se abre para a comunidade, pela maior

aproximação dela com a escola, apelam para a sensibilidade da população, como instância mais próxima da escola que acabam por ceder seus serviços na resolução de várias questões educacionais até pela perda de confiança no Estado em resolver seus problemas. Isto explica também a contribuição que normalmente os pais e/ou famílias fazem às A.P.M.s das instituições escolares. É o mito da relevância das doações voluntárias se instalando a favor do desvencilhamento progressivo da atividade social do Estado e suas ações de descentralização, precarização e eliminação de políticas sociais.

A ênfase posta no discurso oficial de que as oficinas de artesanato e padaria artesanal estão rendendo aos participantes um ganho extra para sua sobrevivência já denota a intencionalidade de se mascarar, de não problematizar as reais causas do não compartilhar de forma mais igualitária dos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos.

Não seria esse um caminho para desviar as atenções da população com relação à recusa do Estado em traçar e implementar políticas públicas que favorecessem melhores condições de vida incluindo a qualidade de ensino? Também não poderia ser uma maneira de afastar as possibilidades de questionamento e de pressão por parte da comunidade por mais recursos para a educação e de uma maior participação nas decisões sobre problemas administrativos e pedagógicos? Acreditamos que a questão é essencialmente política e aponta a coerência entre o delineamento desse novo papel do Estado, esvaziando sua dimensão de atendimento aos direitos universais e de políticas sociais, como cita Montaño (2002), uma retirada da resposta às seqüelas da “questão social”, além da manutenção de uma estratégia do capital para implementação de políticas públicas e consolidação do projeto hegemônico: o neoliberalismo.

Um educador profissional que se dispõe a ganhar R\$ 500,00 por mês, com certeza, está sem muitas opções de emprego, especificamente, na sua função de educador e sem condições favoráveis de participar do processo de atribuição de aulas durante o ano letivo, não

só pela grande concorrência que sofre, mas pela desvalorização de sua profissão. Levantamos a hipótese de que tendo um sub-emprego no PEF, pode contribuir para reduzir seu potencial de sujeito “reivindicador” por melhores condições de trabalho; por realização de novos concursos públicos; por abertura de mais escolas; por garantia de encargos sociais, por aposentadoria no futuro e, pela legalidade de sua categoria profissional. Embora, possa acontecer o uso contraditório dessa contratação, que mesmo com salário irrisório, é uma possibilidade de os profissionais ampliarem sua visão sobre questões trabalhistas e reivindicarem negociações nas políticas salariais, mais condizentes com a função docente. Com exceção do pessoal da equipe de fortalecimento, contratada pela própria Secretaria, os outros professores só têm contrato firmado com a UNESCO. O Estado os reconhece como “educadores” da rede, mas não assume os encargos sociais de sua profissão para aqueles que trabalham no PEF.

Todos esses aspectos nos levam à discussão sobre os processos de intensificação e de precarização do trabalho docente, refletido nas práticas escolares e no cotidiano das escolas. A atuação do professor fica bastante comprometida quando não se tem valorização de seu trabalho por meio de um salário digno. Estudos demonstraram que quando o salário é baixo e obriga o professor a procurar outros empregos e trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo, ou até de procurar outras saídas para aumentar sua renda familiar, como no caso do PEF, isso influencia o seu desempenho. Como afirma Sampaio & Marin (2004):

É fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

...se pensarmos que tais eventos ocupam o tempo livre dos professores, há que se verificar outras facetas do acesso a bens culturais, incluindo aqui as relativas ao desempenho de sua profissão (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1210).

Um outro aspecto que podemos mencionar aqui é com relação às prioridades das políticas públicas que não contemplam melhores condições de trabalho e de formação dos professores. A desvalorização da profissão de educador, o salário insignificante e as

condições de trabalho são fatores que contribuem para a deterioração do sistema público de ensino e repercutem na organização geral da escola e nos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem.

Programas como o PEF e outros projetos da rede que são advindos e tem interferência de acordos com organismos internacionais de financiamento, incidem sobre os rumos da escolarização e das reformas educacionais no país. Outro aspecto da precarização do trabalho docente é a pouca atenção de nossos governos para com a formação desse profissional que tem relação direta com a qualidade de ensino, além do tipo de contratação do professor. No caso do PEF, sendo a maioria deles contratada pela “UNESCO”, não incide sobre eles todos os direitos e garantias constitucionais de um professor concursado e/ou com atribuição regular de aulas, É uma forma de desvalorizar sua atuação e uma precarização de seu trabalho, com claro desrespeito aos direitos do trabalhador (flexibilização dos contratos de trabalho).

O tempo de trabalho não é pouco para o desempenho de sua função de educador profissional no programa. A variedade de ações que ele desenvolve aos finais de semana é grande, sem contar o contingente e a diversidade do público que atende e ao qual assessoria nas oficinas. Outro elemento a ser destacado e que também tem a ver com a precarização do trabalho desses profissionais, são as condições de trabalho no PEF. A maioria dos profissionais, embora tenha uma hora de almoço, o faz, sem tranquilidade, porque têm que fazer a refeição no próprio local de trabalho, em meio ao desenvolvimento das atividades, por não dispor de auxílio transporte para se deslocar, sendo que uma grande parte deles somente faz um lanche rápido ou usa o ambiente da cozinha da escola para esquentar a refeição que traz pronta de casa.

Podemos citar também os problemas de relacionamento nessa função de educador profissional, tendo em vista o público diversificado e as diferentes culturas que adentram o espaço escolar. Ele não foi preparado para trabalhar com essa diversidade e, via de regra,

sente-se bastante inseguro quanto às questões que envolvem relacionamento professor/aluno, professor/comunidade, professor/outros profissionais do programa, professor/gestor e tem que dar atenção especial às relações de aluno/aluno para evitar conflitos e problemas na escola.

Acrescentamos ainda que não há tempo disponível para o preparo adequado das atividades para que sejam desenvolvidas com melhor qualidade. Quando a escola abre os portões para a comunidade às 9h da manhã, uma parte do seu público-alvo já está à espera das oficinas ou das atividades desportivas. São raros os momentos para debates e discussões em equipe tal o volume de serviço e de jovens a serem acompanhados nas atividades. São muitos os aspectos que levam à precarização do trabalho docente junto ao PEF, em função das determinações e imposições a serem atendidas, advindas dos órgãos centrais por meio da coordenação regional do programa. São inúmeros os formulários a preencher para registrar o trabalho realizado aos finais de semana, como uma forma de “controle” sobre tudo que se passa nas escolas.

Quando se permite que as escolas decidam sobre suas atividades aos finais de semana e abram suas portas para a classe trabalhadora realizar oficinas, não significa de maneira alguma que lhe foi conferida “autonomia” e poder, mas uma concessão dos poderes instituídos de utilização dos ambientes escolares para ocupar o tempo da comunidade do seu entorno.

Paro confirma que:

Se a participação depende de alguém que *dá abertura* ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir ‘ditador democrático’ (PARO, 1997, p.18-19).

Ressalta-se que participação democrática “concedida” pode significar tutelamento do poder público.

Devemos destacar também a orientação com relação à captação de patrocínio e de parcerias para a obtenção de recursos e materiais para o Programa, especialmente material

esportivo e recreativo. Todo o processo inicial solicitava, por comunicado, a colaboração dos profissionais não só nesse sentido, mas também com relação ao fornecimento e elaboração de lanches para os freqüentadores das unidades escolares. Atualmente, algumas escolas ainda optam por fornecer lanches à comunidade no final do período das atividades, utilizando muitas vezes, de pães fabricados pela Padaria Artesanal, um projeto, desenvolvido em parceria com o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, tendo à frente de suas ações a então primeira dama do Estado. O Fundo Social de Solidariedade é um órgão do Governo ligado à Casa Civil, que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos sociais para melhorar a qualidade de vida dos segmentos mais carentes da população.

O discurso oficial sobre o Fundo afirma que seus programas e ações visam o resgate da dignidade humana, a capacitação profissional, a geração de renda e emprego. As políticas desse órgão são apoiadas em parcerias com empresas privadas que, certamente, têm seus benefícios fiscais e que, segundo o governo, têm a consciência da responsabilidade social na redução das desigualdades sociais. Como se o preparo para uma profissão, sem conhecimentos consistentes, fosse suficiente para reduzir as desigualdades e a pobreza.

Quanto a esse projeto da “Padaria Artesanal” salientamos ainda que cada escola recebeu desse fundo um kit com: forno móvel de inox, batedeira, liquidificador, balança pequena, assadeiras de alumínio e botijão de gás, doados pela iniciativa privada, e alguns insumos para as primeiras oficinas de pães. Muitos profissionais do Programa foram capacitados pelo Fundo.

Por meio dessas parcerias, o Estado tem se valido de mecanismos que transferem para essas entidades da sociedade civil, o chamado “terceiro setor”, a responsabilidade pelo atendimento de certas demandas da população, e em troca oferece alguns benefícios por essa suposta “doação”, sejam eles benefícios fiscais, de financiamento, de redução de tributos ou de custos, que podem ser até mesmo estratégias de marketing.

Montaño afirma que:

a ‘parceria’ entre o Estado e o ‘terceiro setor’ tem a clara função ideológica de encobrir o fundamento, a essência do fenômeno – ser parte da estratégia de reestruturação do capital - e fetichizá-lo em ‘transferência’... para a manutenção do sistema, e ainda mais, para a manutenção da atual estratégia do capital...(MONTAÑO, 2002, p.227).

Ainda segundo o mesmo autor,

[...] o interesse do governo neoliberal (e do capital) nas ‘parcerias’ é ideológico, é de contenção e aceitação. Uma vez consolidado o processo de saída do Estado de certo espaço da área social _ mediante recortes orçamentários, precarização, focalização, descentralização e privatizações... ..(MONTAÑO, 2002, p.227).

Em sua obra “Terceiro setor e questão social”, Montaño (2002) salienta que o debate no contexto do terceiro setor nem trata da questão da hegemonia, nem questiona a propriedade privada, nem considera a democracia como um produto de luta de classes. Em não se considerando essas lutas como mecanismo de construção do processo democrático, o suposto consenso para negociações e parcerias supõe apenas uma democracia compatível com os interesses do capital e a “parceira” como o caminho para a democratização. Para o autor,

[...] esse é um projeto condenado a ser mais um processo instrumentalizado pelo capital e, portanto, funcional a ele e não aos interesses da população [...] No lugar do desenvolvimento da democracia, o que este projeto realiza é um verdadeiro esvaziamento do poder democrático historicamente construído por árduas lutas de classe (MONTAÑO, 2002, p.161-162).

Voltando ainda às orientações sobre o Programa podemos dizer que o Comunicado Conjunto CENP/CEI/COGSP/FDE complementar ao Manual Operativo confirma a não concessão de transporte da Prefeitura para os alunos participarem do PEF na escola em que tinham sua matrícula, por isso, orientações eram dadas para que frequentassem escolas mais próximas de suas residências.

Para as escolas que não foram contempladas com a participação de educadores universitários, - até porque o número de convênio de bolsas ainda não permitia que toda escola tivesse seu módulo de universitários completo -, o comunicado supra mencionado instruíra para que o corpo docente e a direção da escola buscassem voluntários na comunidade.

Toda divulgação do PEF, a videoconferência e o Comunicado COGSP/CEI ressaltavam que a participação do diretor de escola era condição básica para o bom andamento da programação do PEF, mas que todos os projetos e ações desencadeadas seriam de responsabilidade do Educador Profissional e do Coordenador de Área.

Na implantação do PEF, constatamos resistências por parte de alguns diretores que até hoje não incorporaram no seu cotidiano essa “abertura” das portas à comunidade. Isto se justifica não só porque não era comum a eles ceder espaços das escolas para atividades junto à comunidade, mas também porque o governo estadual decidiu de cima para baixo a implantação do PEF. Não houve consulta às bases do magistério e nem momentos de discussão sobre o assunto com especialistas e gestores da educação paulista, que de um momento para outro se viram “obrigados” a aderir a esse programa. Algumas poucas escolas estavam apenas acostumadas a realizar festas e /ou eventos em datas pré-determinadas em calendário escolar ou alugavam suas quadras para jogos amistosos de times da comunidade. Pouco vínculo existia entre escola e sua comunidade. Nesse sentido, o PEF trouxe contribuições significativas.

Foram muitos os questionamentos por parte dos diretores em torno da ampliação dos espaços para a comunidade, por serem eles os responsáveis diretos pelo patrimônio público e uma grande preocupação com a depredação do prédio escolar, roubos, violências, brigas e o “abrir as portas” para os alunos, ex-alunos e famílias era algo inusitado na rede. Além disso, a questão dos recursos financeiros foi motivo de críticas por parte dos profissionais da educação, porque os critérios de financiamento do PEF nunca ficaram claros. Em certos momentos a Secretaria dá a entender que as verbas são do Banco Mundial e foram repassadas à UNESCO, que contrata os educadores, em outros momentos, os órgãos centrais afirmam que a verba é da própria Secretaria da Educação, que os repassa para a UNESCO.

O direcionamento do dinheiro público a projetos de tão grande porte é algo discutível, porque certas prioridades são secundarizadas em benefício de “acordos” com organismos internacionais. Podemos citar a crítica feita pelo Sindicato dos Professores Oficiais do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre o PEF, em boletim distribuído para seus associados da região de Americana, por ocasião das comemorações do primeiro aniversário do Programa.

Em linhas gerais o documento se refere ao “baixo” salário dos professores da rede, sem reajuste digno há algum tempo e fator imprescindível para a garantia de uma sobrevivência digna aos professores. A entidade da APEOESP enfatiza também que o governo coloca outras prioridades na pauta de sua agenda política e que, tantos anos de estudo e de dedicação à formação dos jovens, não conseguiram sensibilizar os políticos de nosso tempo. O documento ressalta ainda que, fora as condições precárias de ensino e os métodos atrasados que utilizam para lidar com a educação, há também a precarização da profissão de professor, que tem marcado os últimos governos, orientados pelos postulados neoliberais.

A remuneração oferecida àqueles que se dispuseram a gerir a escola aos sábados e domingos, pode ser um dos fatores que explica a maior adesão acusada no decorrer do processo de funcionamento do PEF.

Estariam esses profissionais convictos de que os objetivos proclamados pelo PEF seriam alcançados? Fica clara a intenção do Estado em afastar-se de questões sociais, e aí encontra-se a Educação, quando solicita aos seus diretores que busquem parceiros e voluntários na solução de problemas como estrutura dos prédios escolares, recursos físicos, materiais e financeiros e até de recursos humanos para a manutenção da limpeza e de pequenos serviços do cotidiano escolar. Procurar patrocínio no entorno da escola e contar com a ajuda da comunidade passou a ser um imperativo na gestão das escolas públicas.

O projeto “Pinte a escola nas férias” (conforme e-mails da Coordenadoria de Ensino do Interior de 28/06/05 e 06/01/06 para os setores de Planejamento e Finanças da Diretoria de

Ensino) é um exemplo de como os diretores precisam ter flexibilidade na administração das escolas com a pouca verba que recebem e quase sempre direcionada para materiais específicos como, nesse caso, latas de tinta. Conseguir a mão-de-obra gratuita de pais, de alunos e de pessoas da comunidade acaba ficando a cargo do diretor da escola. A recuperação e a melhoria do aspecto estrutural da escola ficam por conta dos voluntários, mas os louros, por conta do Estado, que deixa transparecer que manda recursos suficientes para a melhoria dos prédios. A divulgação na mídia nem sempre condiz com a realidade vivida na escola.

Aos diretores cabe uma negociação complicada para conseguir gerenciar o pouco dinheiro vindo dos cofres públicos. Assim, na avaliação do Estado o sucesso ou insucesso na gestão das escolas acaba ficando sob a responsabilidade dos gestores e de uma série de outros fatores (voluntariado, patrocínio/parcerias) desonerando nossos governantes. Os indivíduos envolvidos no processo educativo acabam sendo impulsionados a não medir esforços na busca de parcerias de empresas privadas para os seus projetos, muitas vezes confundindo sua ação como líder educacional com o papel principal do Estado de atender às questões sociais.

É interessante observar que o PEF coloca como um de seus objetivos evitar a depredação das escolas. Entretanto, muitos diretores se mostraram preocupados em abrir os espaços escolares temendo pelo patrimônio público. Essa preocupação ocorre, pois os diretores acabam sendo os únicos responsáveis pelo desaparecimento ou perda de algum material patrimoniado, e respondendo por eventuais danos, observados por meio de averiguações constantes feitas por comissões da Diretoria de Ensino. O diretor se torna a peça-chave para esclarecimentos, e respondendo pelo que acontece na escola, além de ter a necessidade de registrar em Boletim de Ocorrência, o fato ocorrido. Quando se pretende recuperar algum equipamento ou efetuar a aquisição de um novo, as dificuldades financeiras são grandes e nem sempre resultam em sucesso. A aprovação de verbas emergenciais é um complicador para a direção, que nem sempre conta com o apoio dos órgãos superiores, como

é o caso, por exemplo, de recursos financeiros que se fizeram necessários para reparar vários computadores danificados na rede pública, logo no início das atividades do programa. Há registros de ocorrências de furtos e destruição de equipamentos das salas de informática das unidades escolares que até hoje não foram resolvidas.

A baixa frequência da comunidade ao PEF também implica em questionamentos ao diretor e a solicitação de que intervenha para a melhoria das atividades oferecidas à comunidade. Em alguns locais há escolas bem próximas entre si que fazem com que a comunidade se divida, não garantindo boa frequência nem em uma unidade, nem em outra. Há também casos de certos bairros em que o departamento de cultura das prefeituras oferece atividades culturais, recreativas e desportivas em centros comunitários, o que prejudica a frequência no PEF. Contudo, há outros locais em que o Programa teve boa repercussão e os jovens da comunidade participam de todas as atividades propostas pelos educadores profissionais.

As reflexões aqui apresentadas fazem-nos ver que o PEF, embora seja uma experiência de abertura das escolas para a comunidade que poderia estimular relações mais democráticas, faz parte de uma política pontual do governo do Estado atrelada a um discurso de que a escola pública está sem qualidade, muito burocratizada e com uma gestão centralizada. O discurso para que se alcance mais competitividade, mais eficiência e mais qualidade está, na verdade, muito ligado à privatização do ensino, à relação de cliente, ao trabalho voluntário e às parcerias. É discurso que dá ampla abertura à entrada do terceiro setor e de organizações sociais no atendimento às demandas educacionais. É certo que as escolas precisam ser mais democráticas, de qualidade além de mais acessível a todas as camadas sociais. Porém, este fato ainda não passa de discurso e existe uma grande distância entre ele e a prática em nossas escolas. E não é somente a abertura das portas que fará acontecer uma gestão democrática dos espaços escolares.

Um programa, decretado com princípios e objetivos democratizantes não pode ficar só no “participacionismo” das pessoas, tem que abrir espaços que garantam a efetiva participação nas decisões sobre a gestão educacional. A construção de relações democráticas na gestão das escolas públicas dependerá de políticas que realmente descentralizem o poder de decisão. O que ocorre ainda é apenas uma desconcentração de serviços, ficando muita responsabilidade por conta das escolas e de seus gestores. Imposições, normas e muito “controle” ainda prevalecem na rede pública de ensino, a favor de ideologias neoliberais e para o interesse do mercado e do capitalismo.

Montaño (2002) declara que existe uma tríplice dinâmica na gestão educacional: a socialização (desburocratização e racionalização da gestão estatal); a descentralização (aumentando as tarefas e responsabilidades das coletividades locais ao levar os serviços mais próximos destas) e a autonomização (transferindo para as coletividades não-públicas tarefas de serviços públicos). Essa tríplice dinâmica é inserida num tríplice movimento: de redução da demanda do Estado, de reencaixe da solidariedade na sociedade e de produção de maior visibilidade social.

Segundo o mesmo autor

[...] uma leitura crítica e realista, a partir da visão de totalidade sobre a sociedade capitalista e sua reestruturação, permite-nos compreender o resultado deste movimento. Ele não é outra coisa que a camuflagem da desresponsabilização do Estado e (sua contraparte) a auto-responsabilização dos sujeitos pelas respostas a suas próprias necessidades; movimento este claramente focalizador e diferenciador dos serviços sociais; um golpe duro ao princípio da universalidade e a sua condição de direito de cidadania, conquistas históricas dos trabalhadores. (MONTAÑO, 2002, p113-114).

Após os anos 90, a partir do governo de FHC e prevalecendo nos últimos governos brasileiros, o terceiro setor, a permissão para atender demandas na área educacional e em outras áreas da sociedade, com ênfase na saúde e previdência privada. Precisamos, sim, de um sistema educacional que permita realmente a efetivação de uma gestão democrática nas instituições de ensino, com participação “real” das comunidades na construção do projeto

político pedagógico e nas decisões sobre o destino da escola. A política de nossos governantes parece estar mais interessada em transformar as escolas públicas em centros para lazer, recreação e eventos culturais do bairro, democratizando seus espaços, para tirar do foco da comunidade as reivindicações por outros serviços essenciais que a escola deveria oferecer.

Essa dimensão social e comunitária da escola faz com que ela responda por problemas mais graves e estruturais da sociedade contemporânea, aos quais o Estado deveria responder, como problemas sérios de violência, de segurança, de drogas e de desemprego.

Esse ato de delegar às escolas, a outros profissionais da sociedade civil, enfim, a terceiros, a solução de problemas de ordem social faz parte de um processo de mercantilização da educação, da saúde, da cultura e da proteção social. A Educação é chamada a dar respostas às questões sociais inerentes ao papel do Estado.

A desintegração e a fragmentação de serviços prestados por outras instituições estão sendo transferidas para a escola e jogadas, para todos os profissionais que nela atuam, como se ela fosse a única alternativa que possibilite a transformação da sociedade. Sabemos, contudo, que a escola não pode resolver todos os problemas da sociedade e nem mesmo assumir um conjunto amplo de missões, sem desviar-se de seu objetivo principal, que é a educação.

É preciso que o Estado assuma a responsabilidade social na educação de nossas crianças e jovens e que permita às escolas serem espaços públicos do conhecimento, da aprendizagem, da crítica, da socialização de informações tecnológicas e da inserção social de todas as classes, como parte de um projeto maior de construção da democracia na gestão educacional.

A gestão da escola não pode se transformar em democrática só trazendo a comunidade para seus espaços e abrindo para participação em uma infinidade de atividades, sejam elas lúdicas, culturais, de qualificação ou desportivas. Melhorar as relações

interpessoais e as relações com a comunidade de seu entorno é um passo importante, mas é necessário que se verifique que tipo de participação está acontecendo nos espaços institucionais. Refletir se há participação mais ampla e articulada com o projeto político pedagógico e com a qualidade do ensino e se acontece a partilha do poder. A escola não é democrática só porque garante a participação de representantes por meio dos colegiados e por eleição de seus pares nos conselhos escolares; até porque muitos desses representantes são cooptados pelo discurso dos dirigentes, da direção da escola e pelos órgãos centrais. Portanto, não é pelo fato de se ter um artigo 14 da LDB 9394/96, que estabelece como um dos princípios para a gestão democrática “a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”, que isso realmente está acontecendo nos espaços das escolas. Participar é mais do que votar nos conselhos, que são apenas mecanismos que possibilitam a construção da autonomia das escolas. Participar é quando há envolvimento de toda a comunidade escolar, tanto na estrutura como no funcionamento da escola; quando, direta ou indiretamente, as pessoas ligadas a ela interessam-se por suas atividades, e têm iniciativa para opinar nos trabalhos que ali são desenvolvidos. Participar, enfim, é envolver-se nas decisões e na gestão da escola; é um processo que se constrói devagar, com pequenas conquistas de espaços nos ambientes escolares. Para isso é preciso que os gestores acreditem nessa possibilidade.

É possível unir comunidade escolar local e famílias para a busca de soluções relativas à educação. Sobretudo, é imprescindível que a escola não deixe sua função principal que é socializar os conhecimentos historicamente produzidos e contribuir para a formação da maioria da população, principalmente aquela até então excluída do processo educativo, afinal se educa visando à transformação. Entretanto, a escola não pode ser vista de forma “messiânica”, como sendo o único caminho para a resolução de todos os problemas sociais. A

partilha do poder entre todos, a melhoria das relações entre escola e comunidade é passo significativo para a vivência democrática e para melhoria da educação.

O trabalho de pesquisa sobre o PEF aponta que há muito discurso sobre a participação da comunidade enquanto forma de inovar as relações e transformar as escolas em ambientes mais solidários, acolhedores e democráticos, mas o modo como acontecem os processos decisórios revela elementos de autoritarismo dos órgãos centrais e de centralização do poder, que mais se aproximam da desconcentração de responsabilidades.

O que se valoriza no programa é a participação no plano das atividades que acontecem aos finais de semana, mas não se conseguiu ainda o compromisso entre escola e comunidade no projeto político pedagógico que ali se desenvolve e nem sequer a participação da comunidade nos processos decisórios que envolvem as atividades do próprio PEF.

2.2. Objetivo Geral do PEF: A Cultura de Paz

O Governo do Estado, contando com a cooperação técnica da UNESCO, proclama que o Programa Escola da Família estimula **a cultura de paz**, fortalecendo, nas comunidades, o sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar, à auto-estima e à identidade cultural dessa população. Para os membros da SEE, a abertura das escolas aos finais de semana fez com que a Educação se tornasse mais aprimorada e pertinente à realidade de alunos e comunidades, dando oportunidades que ampliam horizontes e perspectivas.

Desde o início da implementação do PEF, do seu lançamento na rede e do decreto que o institucionalizou, o desafio que se coloca é a construção de uma cultura de paz em nossa sociedade. Para os mentores do Programa, o objetivo é “construir em nossa sociedade uma cultura de paz, com cada cidadão fazendo sua parte, por menor que seja” (NOLETO, 2004, p.49).

Trabalhar na educação, na construção solidária de uma sociedade mais igualitária e justa, em que o respeito aos direitos humanos e a diversidade se traduzam concretamente na vida de cada cidadão, em que haja espaço para a pluralidade cultural e em que a vida possa ser vivida sem violência (NOLETO, 2004, p.49).

“O Programa Escola da Família é de fato um caminho real e concreto para a transformação de realidades conflituosas, marcadas por desesperança, violência, desigualdade e ausência de alternativas” (NOLETO, 2004, p.49).

Embora os objetivos declarados no Programa sejam de acabar com a violência e depredação, unindo pessoas, escola e comunidade, possibilitando novas formas de trabalho coletivo e solidário precisamos refletir se, nas entrelinhas, o que se está implantando não são formas de “frear” ou mesmo controlar comportamentos de nossos jovens e crianças, porque afastando-os da possibilidade de entender o sentido da participação e da democratização da escola pública, o que também é uma forma de exclusão.

Segundo Marlova J. Noletto , Diretora técnica da UNESCO no Brasil:

Para alcançar a cultura de paz, é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países, bem como coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis para auxiliar os indivíduos a ajudarem a si mesmos... e ainda que [...] para substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um desenvolvimento sustentável que possa suprimir as causas de conflito (NOLETO, 2004, p.41).

Entendemos que a tentativa de acabar com conflitos não significa trazer a paz. Conflitos são necessários para quando se quer chegar a tomadas de decisões coletivas para um objetivo comum. Noletto declara também que:

Falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática como igualdade, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (NOLETO, 2004, p.41).

A UNESCO entende que deve canalizar todos os seus esforços e energias em direção à cultura de paz que está intrinsecamente “relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos”. Cultura essa baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento; uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de

opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares à paz e à segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. “A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis” (NOLETO, 2004, p.42-43).

A representante técnica da Unesco no Brasil declara que se trata de uma paz que para perdurar, deve ser fundada na solidariedade moral e intelectual da humanidade e, segundo sua concepção:

Em todo o processo para a cultura de paz, cabe aos cidadãos organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade, participando inteiramente no desenvolvimento de suas sociedades; cabe aos países a cooperação multilateral; e cabe às organizações internacionais a coordenação de suas diferentes ações (NOLETO, 2004, p.43).

A UNESCO investe hoje em uma cultura de paz e a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado à conquista da paz. “é por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas” (NOLETO, 2004, p. 43).

Ainda, segundo a UNESCO:

É impossível falar em construção de uma cultura de paz sem incluir a educação. No sentido mais amplo do termo, a educação é o componente crucial da cultura de paz – uma educação que torne cada cidadão sensível ao outro e que imponha um senso de responsabilidade com respeito aos direitos e liberdades. (NOLETO, 2004, p.44).

Como as escolas foram sempre identificadas pelos jovens como espaços desinteressantes de convivência, tendo em vista as características de ordem, controle, uniformização e disciplina que permeiam seus ambientes, não deixa de ser interessante a abertura à participação e ao protagonismo juvenil, sempre com o intuito de melhorar o diálogo entre os próprios jovens, entre eles e a escola e entre eles , a escola e as famílias.

Não se pode perder de vista as oportunidades de se usar esses espaços para a construção de uma educação mais democrática, crítica e de autonomia para nossos jovens, para formarmos cidadãos mais preparados para a vida, mais politizados e conscientes de seu

papel na sociedade; oportunidade também para se rever as relações de poder que acontecem nas escolas e a organização de um cotidiano escolar em que se discutam questões sociais; para que toda essa “cultura de paz”, que tanto se conclama, não se transforme em controle do tempo livre de nossos jovens, em atitudes de silêncio, de acomodação, de negação da cultura jovem e de manutenção da exclusão e das relações sociais entre dominados e dominantes.

Como cita Bordenave (1994, p.79) é “...um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflitos. A participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los”. Contudo, ela certamente traz contribuições importantes na gestão de uma escola.

Debates e discussões são sempre necessários quando se quer chegar a uma tomada de decisão, o importante é que não deixemos as decisões nas mãos de uns poucos e reservemos o direito de sugerir, criticar e avaliar as propostas que atendam aos interesses da maioria. Precisamos questionar que tipo de paz está sendo proposta, no Programa, se é a paz gerada por uma real convivência democrática entre todos os envolvidos na escola e pela existência de respeito às diferenças individuais, ou se é a paz do silêncio, que tolhe as pessoas, que não é permissiva, que não abre ao diálogo e que nos faz só espectadores das situações.

Perguntamos também como é possível transformar as escolas em espaços de paz se vivemos numa sociedade tão conturbada e violenta? Não é nada fácil lidar com os jovens de hoje, que carregam em si tantos problemas, como falta de emprego, falta de perspectiva melhor de vida, falta de senso crítico e de participação na vida política do país, mas que se unem em bandos juvenis, com fortes laços de solidariedade e lealdade, que sabem seguir as regras do “grupo”, mas que não confiam nas regras das autoridades porque nelas já não mais confiam.

A democracia que esperamos que se tenha nas escolas é aquela “participativa”, “colegiada”, que se dá pelo intercâmbio com as comunidades, que traz a melhora das relações

interpessoais; que prepara o povo para lutas sociais e que só é desenvolvida e ampliada no processo educativo.

2.3. A Estrutura e a Operacionalização do PEF

O PEF prevê trabalhos de voluntários e de parceria para o desenvolvimento das atividades e das oficinas que acontecem aos finais de semana, envolvendo crianças, jovens e adultos. Destacamos alguns deles com o objetivo de traçar um panorama geral do programa.

2.3.1. Campanha do Voluntário da Escola

A participação de voluntários no Programa é regulamentada pela Lei nº. 9.608/98 e a formalização de sua atuação é feita com a assinatura do Termo de Adesão. A SEE publicou uma resolução que dispõe sobre a ação voluntária de estudantes da rede estadual – Resolução 143/2002 -, com vistas a incluir a referida experiência no histórico escolar dos mesmos. Paralelamente ao esforço de estímulo ao trabalho voluntário, as comunidades intra e extra-escolar podem ser solicitadas a indicar empresas e instituições potencialmente parceiras, com possibilidade de patrocinar ações bem sucedidas, de aliar os grandes pilares norteadores da UNESCO em relação à educação de qualidade.

Quanto ao voluntariado, são registrados 40.315 voluntários cadastrados que aderiram ao Programa e colaboram com o desenvolvimento de atividades aos finais de semana nas escolas públicas paulistas.

2.3.2 As parcerias

A parceria tem sido uma tônica na implementação de programas sociais e a busca dela pode se dar tanto no plano individual como no plano das organizações. A reforma do Estado abriu mais espaços para essa tendência de parcerias em projetos e para a entrada do Terceiro Setor, em diversos países, incluindo o Brasil. Muitas empresas são estimuladas a financiar projetos e trabalhos, algumas vezes com exclusividade e outras admitindo novos parceiros. Os discursos favoráveis às parcerias enfatizam que as contribuições individuais podem ter um resultado muito melhor se recursos, talentos e conhecimentos forem integrados entre parceiros.

Como afirma Austin (apud MARTINELLI, 2001, p.155):

O século 21 será a era das alianças. Nessa era, a cooperação entre organizações sem fins lucrativos e empresas comerciais crescerá em frequência e importância estratégica. As relações de cooperação migrarão progressivamente das alianças tradicionalmente filantrópicas, caracterizadas pelo doador benevolente e donatário agradecido, para alianças estratégicas.

Essa idéia de alianças, cooperação entre parceiros está amplamente divulgada nos discursos sobre o programa, sempre enfatizando-se que o sucesso da escola, tanto no seu cotidiano como nas atividades realizadas aos finais de semana, depende de “bons” parceiros. São convocadas as participações de empresas cidadãs ou colaborativas, que despertaram para a responsabilidade social e de organizações do “terceiro setor” que, segundo os mentores do PEF, podem dar respostas aos projetos da escola. Ao diretor cabe a responsabilidade de captar esses voluntários e parceiros. A tônica dos discursos é trabalho em parcerias, acordos, negociações, processos de auto-ajuda, de trabalho voluntário e trabalho junto ao terceiro setor, que inclui organizações formais da sociedade civil. Segundo esse discurso, essa função social e essas atividades, ao invés de serem financiadas, podem ser atendidas por “doações” *espontâneas e voluntárias*. Só não se esclarecem os benefícios dessa doação: se isenção de impostos, se subvenções e transferência de recursos dos cofres públicos ou, como cita

Montaño (2002, p.213) “para a manutenção da “harmonia social”, para aceitação, pela comunidade, da presença da indústria e seus eventuais prejuízos àquela e/ou ao meio ambiente”.

O Programa Escola da Família propõe, então, o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os diversos segmentos sociais, como ONGs, empresas, associações e com outros setores da sociedade civil como empresas cidadãs, entidades filantrópicas, fundações empresariais e outras de atividades voluntárias. Colocam-se como principais parceiros do Programa:

- **UNESCO** - Organização Intergovernamental com mais de meio século de existência e parceira na co-implantação do PEF. O Acordo firmado entre a SEE e a UNESCO tem por objetivo proclamado desenvolver ações direcionadas à adolescência e à juventude. Para Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, o Programa apresenta uma forma bem sucedida de aliar os grandes pilares norteadores da UNESCO em relação à educação de qualidade: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Ser e Aprender a Fazer (DELORS, 2001). Segundo suas declarações, o Programa não só vem contribuindo para reduzir os índices de violência intra e extra-escolar nas comunidades onde é implementado, mas também tem dado sinais claros de que é eficiente no tocante à inclusão social e à oferta de espaços alternativos de lazer, esporte e cultura. Considera o Programa Escola da Família uma idéia relativamente simples – a abertura das escolas da Rede Pública paulista nos fins de semana - mas que é capaz de gerar resultados significativos. Seja pela maior aproximação da comunidade com a escola, seja pela revalorização da escola como um lócus privilegiado, um espaço protegido que não só maximiza as interações sociais já existentes entre comunidade, pais e alunos, mas também tem implicações consideráveis na melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino. Jorge Werthein afirma que a proposta do Programa Escola da Família reforça o caráter transformador da escola, ressalta seu potencial agregador, difunde preceitos

de cultura de paz de **forma democrática e inclusiva** (grifo nosso), e amplia o leque de opções sócio-culturais de comunidades muitas vezes tolhidas de opções de lazer, educação e cultura.

- **O Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário.** A Secretaria da Educação declara que essa parceria veio para somar esforços no sentido de reconhecer o voluntariado como parte da proposta pedagógica das escolas de São Paulo. A Presidente Milú Vilela destacou, por ocasião do texto comemorativo do Programa, as experiências de voluntariado no Instituto e nos diversos países do mundo, como ferramenta de educação para a construção de uma sociedade mais democrática e com possibilidades de transformação da realidade. Salientou também que “é preciso estimular cada vez mais o crescimento do voluntariado entre os jovens no Brasil” e “é fundamental despertá-lo para suas responsabilidades sociais” (VILLELA, 2004, p.173). Afirmou ainda que essa mobilização só ocorre quando se faz presente a liderança eficaz da direção e dos professores da escola, principalmente, quando ela conta com o apoio e o incentivo da comunidade local.

O Instituto promove algumas ações, que foram apontadas na Revista Idéias 32 (2004), para a implementação e gestão do voluntariado educativo, como é o caso do “Selo Escola Solidária 2003” (uma contribuição que as escolas estaduais fazem ao Instituto quando da venda do selo). Segundo seus idealizadores, as propostas apontadas pelo instituto, vão no sentido de facilitar a organização de uma gestão escolar democrática e participativa como, por exemplo, o de colocar esses mesmos princípios no regimento escolar das escolas; no Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres (A.P.M.s); no estatuto do Grêmio Estudantil e nas normas dos Conselhos de Escola.

Além do discurso dessa Instituição, algumas ações das escolas foram identificadas como contribuições para o desenvolvimento do trabalho voluntário: caminhadas para a paz, palestras sobre reeducação alimentar, reaproveitamento de alimentos, aulas de artesanato,

confeção de brinquedos para distribuição em orfanatos e creches, oficinas para portadores de deficiência mental e auditiva, aulas de informática para a comunidade, projeto de doação de sangue, entre outros.

- **O Instituto Ayrton Senna**, presidido por Viviane Senna, vem desde 1997 incentivando e apoiando investigações jornalísticas que abordem questões infanto-juvenis sob a ótica do desenvolvimento humano; trabalhando programas de juventude como o projeto “SuperAção Jovem” implementado no PEF, enfocando as competências e os eixos pedagógicos do protagonismo juvenil, a educação para valores e a cultura da “trabalhabilidade” (neologismo com emprego recorrente nos documentos do Instituto). Segundo Viviane Senna, é preciso mudar a visão negativa que se tem sobre a juventude como problemática social, sempre relacionada à violência, disseminação do uso de drogas, gravidez precoce, incidência de doenças sexualmente transmissíveis. O Instituto prega que se faz necessário que os jovens ganhem centralidade na agenda de governantes, políticos, pensadores e educadores e que é muito importante trazê-los para o debate ético, pedagógico e político como parte de solução dos problemas e não como uma ameaça à sociedade (SENNA, 2004).

O Instituto defende, trabalha e apóia uma pedagogia que não vê a juventude como um problema social, a quem se deve somente conduzir ações preventivas, assistencialistas e tutelares, mas como uma possibilidade de se criar uma nova equação de co-responsabilidade. O desafio é encarar a onda jovem como oportunidade para o avanço econômico, social e político do Brasil. Como solução e não mais como problema, reconhecendo neles “parceiros” de seu desenvolvimento, do desenvolvimento de suas comunidades e com potencial para a construção de uma educação mais humanizadora, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e produtivo dos jovens.

Ainda pelas declarações de sua Presidente Viviane Senna, o Instituto procura trabalhar o conceito de protagonismo juvenil, por meio de um método pedagógico que propõe a participação de adolescentes e jovens no enfrentamento de situações reais e conflitantes na escola, na comunidade e na vida social, e atuando como parte da solução. Tem também o objetivo de ativar o potencial desses jovens e transformá-los em competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Seu lema é transformar potenciais em competências para a vida.

O Instituto Ayrton Senna lançou o livro “Educação para o Desenvolvimento Humano”, em parceria com a Editora Saraiva, e tornou-se, em Março de 1994, a primeira organização não-acadêmica no mundo a receber a Cátedra UNESCO em Educação.

No PEF, o Instituto trouxe o projeto “SuperAção Jovem”, aos finais de semana, para envolver os jovens da comunidade escolar, em ações, nos espaços escolares, que pudessem mostrar o potencial de cada um deles e aproveitar o tempo livre para exercitar suas competências contribuindo para superar a associação entre jovens e violência, disseminando entre eles novos valores, novas atitudes tanto na escola como na comunidade. O projeto tem a proposta de capacitar os grupos de jovens para serem autônomos, solidários e competentes. Técnicos do Instituto comparecem freqüentemente às Diretorias de Ensino e, com a colaboração da Coordenação Regional do Programa, mobilizam os jovens das escolas para desenvolverem projetos que contribuam para a melhoria dos espaços escolares ou dos processos de ensino e de aprendizagem e incrementem a capacidade de auto - desenvolvimento , de compromisso com o desenvolvimento do outro e do seu entorno social, assim como desenvolver a capacidade empreendedora e intelectual.

Além das acima mencionadas foram estabelecidas outras Parcerias com a Secretaria da Educação. O Programa Escola da Família – Espaço de Paz conta com 30 mil estudantes universitários, todos ex-alunos da Rede Estadual Paulista de Ensino, matriculados em 335

Instituições de Educação Superior da rede privada do Estado e que aderiram ao programa. Pelo sistema de bolsas-universidade, as parcerias garantem aos universitários 100% de gratuidade, sendo uma parte da mensalidade paga pelo Estado, limitada a um teto de R\$ 267,00/mês, renovável semestralmente, e o restante financiado pela própria Universidade. O então Secretário da Educação declarou que essa é uma forma de beneficiar os universitários e de fazê-los regressar à sua origem – a escola pública – e contribuir com seu empenho e dedicação à comunidade local.

- **Parceria com os municípios** é uma das novidades do Programa. Os municípios interessados em aderir ao Programa Escola da Família tiveram que abrir as escolas de sua rede aos finais de semana. Em 2006, 314 municípios foram cadastrados como interessados no Programa e 90 municípios já haviam feito sua adesão ao PEF.

- **A parceria com o “Instituto Amigos do Emprego”** constitui-se uma das últimas parcerias do Programa e efetivada apenas com algumas Diretorias de Ensino. Segundo consta no site sobre essa parceria, o novo projeto da ONG tem o objetivo de apoiar o desempregado de forma sustentável por meio de agentes multiplicadores na própria comunidade. Para isso, pretende realizar um treinamento com universitários bolsistas do Programa. As reuniões do Instituto para essa formação devem acontecer aos finais de semana no horário do PEF.

Na área da Educação, o trabalho de parcerias, tem representado um processo que vem ocorrendo com evolução muito grande. A aproximação da comunidade com a escola; o aumento da vida cultural no bairro e a possibilidade de se cursar um ensino superior através das bolsas; o desenvolvimento de algumas atividades como artesanato e padaria artesanal dando uma possível geração de renda e a abertura de espaços para áreas de lazer, são aspectos positivos apontados pela comunidade, quando da realização da pesquisa. Os idealizadores do

PEF acreditam que o fato de os alunos e ex-alunos poderem circular livremente pela escola e por seus ambientes, aos finais de semana, pode contribuir para diminuir os atos de vandalismo e aumentar as chances deles sentirem-se como “pertencentes” à escola e reduzir os índices de depredação do prédio. Não podemos, contudo, desprezar reflexões de estudiosos e acadêmicos quanto ao papel e função dessas parcerias, já que elas estão diretamente ligadas à definição de políticas públicas. Importante ter a clareza de que essa contribuição na solução de problemas “emergenciais” da sociedade pode estar permitindo cada vez mais a retração do Estado na oferta de serviços sociais.

As políticas neoliberais dão uma grande abertura para a participação da sociedade civil, das ONGs e de empresas privadas como parceiras na solução de questões sociais, pela própria ideologia de minimização do papel do Estado. É o que chamamos de passagem da resposta às demandas sociais para o “terceiro setor”.

Para Rosavallon ao mostrar sua brecha antineoliberal, afirma que “a única forma de reduzir de maneira não regressiva a demanda de Estado consiste em favorecer a multiplicação desses auto-serviços coletivos ou serviços públicos pontuais de iniciativa local”. Ao que Montañó contraargumenta, assinalando que “esse antineoliberalismo romântico é, antes de mais nada, o caminho da **“terceira via”** (grifo nosso), ou seja, neoliberalismo disfarçado!” (MONTAÑO, 2002, p.113).

Ao se estabelecer parcerias com os diversos segmentos da sociedade e com instituições do setor privado é preciso uma leitura crítica dessas ações, para que se desvende o real significado dessas políticas de transferência de responsabilidade do Estado sobre questões sociais para parcerias institucionais (ONGs). É uma forma de camuflar a desresponsabilização do Estado e escamotear suas reais intenções. É imprescindível um olhar crítico sobre esse tipo de política social.

Os governos estão possibilitando às ONGs um crescimento bastante acelerado, simulando às camadas populares uma participação política que verdadeiramente não acontece. Cidadania, inclusão social, participação e democracia participativa e/ou representativa são a tônica dos discursos dessas organizações e dos últimos governos, no Brasil.

As empresas são cada vez mais chamadas a serem parceiras e se tornarem “socialmente responsáveis” por vários projetos colocados na educação e em outros setores da sociedade, sob o argumento de que “empresas solidárias” tornam-se mais conhecidas com esse tipo de trabalho, além de se tornarem mais estáveis e mais eficazes em seus resultados. O que se afirma é que ambas as partes saem ganhando com parcerias, mas este pode ser um caminho perigoso, porque há uma resignificação nos conceitos de participação sócio-política e “autonomia” da sociedade civil. Devemos ter a clareza de que lidar com a educação e com a formação de seres humanos não é a mesma coisa que administrar empresas, fabricar produtos e esperar por resultados positivos.

Noletto (2004, p.47) em seu texto “A construção da cultura de paz” menciona que segundo pesquisas realizadas por diversas instituições, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os programas que obtêm maior sucesso são geralmente aqueles administrados em nível local, envolvendo “parceiros” de todos os setores da sociedade, como empresas, instituições públicas, organizações comunitárias, polícias e sistema jurídico.

Os profissionais da educação e a sociedade em geral precisam ter conhecimento e criticidade para perceber que parcerias e/ou trabalho voluntário não podem significar a busca de alternativas que possibilitem a omissão do Estado em prover serviços públicos. O direito a uma vida digna não pode depender de contribuições e caridades complementares dessas instituições da sociedade civil.

Ainda com relação às ONGs e parcerias, podemos dizer que a partir da década de 90 muito se fortaleceu a política de criação desses Institutos que acabaram se tornando

protagonistas na solução de questões da sociedade civil, como pobreza, violência, corrupção. As opções por serviços de parcerias e de ONGs podem ser caminhos que desmantelem o sistema de proteção social do Estado, base ideológica das políticas neoliberais, e de enfraquecimento dos sindicatos e movimentos populares.

Como afirma Ilse Gomes Silva:

O vácuo deixado pela retirada do Estado dos serviços de proteção social foi preenchido pelas ONGs, na maioria das vezes, por meio de práticas assistencialistas ou servindo de suporte material para as políticas neoliberais na condição de participantes de um virtual espaço situado entre o público e o privado, ou seja, público não-estatal (SILVA, 2003, p.40).

A UNESCO, parceira número um da Secretaria da Educação no Programa Escola da Família, também tem seus programas norteados pelo envolvimento das comunidades locais. A Organização declara que “hoje, reconhece-se amplamente o papel imprescindível desempenhado por agentes da sociedade civil em nível local”.

O consultor em Cidadania, Antonio Carlos Martinelli, em seu texto “Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social” (2004, p.155) declara que a viabilidade de uma nação depende da convergência de forças de três setores: o Estado, a iniciativa privada e a sociedade civil. É um dos autores que defende a idéia de que a parceria se impõe como a integração sinérgica de recursos, de talentos e conhecimentos, e que é preciso haver essa integração para que todos se beneficiem na resolução dos problemas da sociedade. Para ele, o papel das empresas na área social não é o de resolver macroproblemas, mas contribuir com experiências exitosas para subsidiar a definição de políticas públicas.

Percebemos, então, que há diversas teorias e concepções sobre “parcerias”, “terceiro setor” e “trabalho voluntário” que precisam ser reavaliadas, porque podem estar sendo usadas como estratégias “substitutivas” das funções do Estado, assim como o estão os processos de descentralização e privatização dos serviços públicos.

Como o Programa Escola da Família acentua bem esse aspecto do trabalho voluntário, de parcerias e de trabalho com ONGs, é importante que se faça um estudo dessa questão, até

porque a chamada ao trabalho voluntário e às parcerias pode estar servindo de alternativas para delegar aos governos locais, às ONGs e a outras organizações sociais, soluções de problemas educacionais que seriam de competência do Estado. Segundo Montaña, “o Banco Mundial, os regimes neoliberais e as fundações ocidentais cooptaram e encorajam as ONGs a solapar o *Welfare State* nacional oferecendo serviços sociais para compensar as vítimas das Corporações Multinacionais” (MONTAÑO, 2002, p.272).

O autor ainda confirma que, muitas vezes, os próprios sujeitos das ONGs, são carentes, e trabalham como voluntários no atendimento às demandas sociais. Outros estudiosos do assunto apontam algumas ONGs exercendo um papel de intermediária no diálogo entre os movimentos sociais e o Estado.

Em seus registros, a equipe da Secretaria da Educação declara que o PEF tem como um dos propósitos fortalecer a relação da comunidade com a escola, e acrescenta que esse sentimento de pertencimento traz naturalmente a valorização do espaço que é de todos e que é público. Isso contribui para aquisição de hábitos mais saudáveis e de preservação em relação ao patrimônio.

Inúmeros são os estudos que apontam a melhoria da preservação dos equipamentos e dos prédios escolares, cujos portões foram abertos à comunidade de seu entorno, oferecendo atividades construtivas. Além desse fator, a utilização de quaisquer espaços e equipamentos será feita mediante a apresentação de um plano de trabalho, a ser elaborado pelo Educador Profissional do Programa na UE, com a valiosa contribuição do quadro de docentes da escola.

2.4 O Funcionamento do PEF nas escolas

2.4.1. Quanto às verbas

As escolas que aderiram ao Programa Escola da Família receberam em Dezembro/2003 o valor de R\$ 4000,00 (Quatro mil reais) para aquisição de materiais de limpeza, desportivos e culturais para serem trabalhados nos projetos desenvolvidos nas escolas. Contudo, a lista desses materiais não foi de total escolha das escolas, já veio preparada pelos órgãos centrais, por meio da equipe do Núcleo Pedagógico do Programa e não podia fugir muito daquilo que fora recomendado e inclusive, nem dos preços cotados em algumas empresas. A verba foi repassada para Associação de Pais e Mestres, que teve 30 dias para gastá-la e 30 dias para prestar contas ao setor financeiro da DE.

No ano seguinte, o valor repassado às escolas estava totalmente relacionado com o número de participantes no Programa, aos finais de semana. Esses números eram levantados pela equipe do Núcleo de Informática do Programa e tirados da digitação feita pelos educadores profissionais nas telas correspondentes no site. Houve muitas reclamações dos diretores com relação a esse assunto, porque muitos não concordavam com o valor recebido, alegando haver problemas na coleta de dados.

Tivemos reclamações, também, quanto ao engessamento na aplicação das verbas, direcionadas apenas aos materiais listados pela Coordenação Geral do PEF. Ocorria que escolas tinham que adquirir alguns materiais para os quais não tinham oficina/atividade, e outros, nas quais as oficinas estavam acontecendo, não estavam liberadas para compra. Mas na Diretoria de Ensino não houve alterações nos valores recebidos e nem nos produtos indicados.

O que afirma a Coordenação Geral do PEF é que o valor recebido pelas escolas deveu-se ao número de freqüentadores aos finais de semana e ao número de projetos ali

desenvolvidos. Mesmo usando do artifício de se registrar vários projetos no site, que muitas vezes não eram totalmente desenvolvidos nos espaços da unidade escolar, a verba recebida não era suficiente para suprir as necessidades materiais e os recursos para um bom trabalho pedagógico nas oficinas.

Em alguns locais observamos que muito do que a escola indica torna-se inviável pela falta de verbas e recursos. Esse é um aspecto que deve ser discutido e revisto. Com verba irrisória, outros novos projetos não podem ser colocados em pauta. É como um círculo vicioso: quando a escola tem poucos projetos (por falta de condições), recebe pouca verba e não consegue desenvolver e criar novos projetos. Em consequência disso, há menor frequência da comunidade.

O programa atua numa linha de elaboração de projetos de trabalho, cujos registros são feitos no site pelo educador profissional da escola. Para todos esses projetos é indicada a busca de parcerias a fim de que se concretize nos espaços das escolas. Nem sempre as escolas conseguem parceiros efetivos para o que pretendem realizar.

Cada unidade escolar comporta, no módulo do Programa, um educador profissional, um gestor e um número de universitários de acordo com o número de participantes aos finais de semana, e de acordo com o módulo estipulado pela Coordenação Geral do Programa. Todos os meses, quando é emitida uma lista de universitários bolsistas, aprovados para serem encaminhados às escolas, a equipe da coordenação regional tem a função de fazer os encaminhamentos dos mesmos de acordo com o módulo aprovado. Existe certa flexibilidade nesses números, mas só podem ser modificados pela equipe do Núcleo de Informática do PEF, a pedido da Diretoria de Ensino.

2.4.2. Quanto às atividades do Programa

A Secretaria da Educação, através da Coordenação Geral do PEF, apresenta no Manual Operativo uma grade de atividades propostas para o programa, que foi construída a partir de quatro eixos norteadores:

Programação Básica: as atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos, das 9h às 17h, obedecendo a uma grade de atividades que incluem:

1) Esportes - não só as modalidades esportivas propriamente ditas, como também as atividades físicas cooperativas e de convivência geracional; jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; ginástica e artes marciais. Exemplos: xadrez, futebol de salão, pingue-pongue, skate, judô, boxe, taco e outros.

2) Cultura - envolve todas as formas de manifestação artística: música; teatro; artes plásticas; dança clássica e danças popular-folclóricas; gincanas; feiras; leitura; exibição de vídeos/filmes. Exemplo: capoeira, hip-hop, canto coral, gibiteca, mostras de poesia, rádio comunitária, jornal impresso ou eletrônico etc.

3) Saúde - abarca questões relativas à promoção da saúde e da qualidade de vida, especialmente no que se refere à prevenção ao uso indevido de drogas e às DST/AIDS. Formação de multiplicadores para ações preventivas diversas; palestras e encontros sobre temas variados. Exemplos: planejamento familiar, prevenção ao uso indevido de drogas e Doenças Sexualmente Transmissíveis, primeiros socorros, cuidados na gravidez e puericultura, responsabilidade na criação de animais domésticos, etc.

4) Qualificação para o Trabalho - abrange atividades que propiciam geração de renda ou aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho, como: informática; idiomas; curso pré-vestibular; cursos básicos de qualificação profissional. Exemplos: noções básicas de Windows, Internet, marcenaria, confeitaria, culinária, cerâmica, pintura, aulas de inglês/espanhol, etc.

O objetivo proclamado do Programa é atender a grande parte da população paulista de jovens e adolescentes que se encontram na rede estadual de ensino. Como consta no manual operativo do PEF, dados extraídos do Censo 2000-IBGE, o número total de pessoas entre 15 e 24 anos no Brasil, portanto, população jovem, é de 34.09.224, sendo que 21% estão concentrados no Estado de São Paulo e desse percentual 80% estão matriculados em escolas estaduais e os 20% restantes estão distribuídos nas redes particulares e municipais. Por isso, os órgãos centrais declaram que todas as políticas públicas voltadas para a Rede Estadual de Ensino representam inferência direta sobre a população mais jovem de nosso Estado, como forma de promover ações de prevenção à ocorrência de violência, garantindo-lhes, além do acesso e permanência com êxito nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades para sua formação integral, enquanto futuros cidadãos no exercício ético de seus direitos e deveres.

A coordenação central destaca, pelo Manual Operativo do PEF e pelo quadro que segue os tipos de atividades mais solicitados pela comunidade de participantes, alunos e não-alunos da rede estadual. As atividades mencionadas foram sugeridas aos profissionais do programa para serem desenvolvidas nos espaços das escolas estaduais, aos finais de semana.

Quadro 1 - Atividades mais solicitadas pela comunidade

NÃO ALUNOS		ALUNOS	
Orientação antidrogas	80,2%	Orientação antidrogas	78,3%
Curso de informática	77,5%	Língua estrangeira	68,7%
Esportes	69,3%	Esportes	66,9%
Língua Estrangeira	66,6%	Educação sexual	64,3%
Educação Sexual	66,6%	Palestras com profissionais	58,6%
Dança	61,1%	Curso de informática	58,2%
Palestra com profissionais	60,6%	Música	57,7%
Música	60,0%	Higiene e cuidados pessoais	54,6%
Grupos de discussão sobre comportamento de adolescentes	56,7%	Grupos de discussão sobre comportamento de adolescentes	54,3%
Artes e produção artística	56,3%	Lazer fora da escola	53,8%

Fonte: Manual Operativo do Programa (2004, p.28)

Para os mentores do PEF, as atividades sugeridas oferecem uma excelente oportunidade para que jovens e adolescentes possam ser protagonistas de ações criativas e sociais na discussão de problemas, na livre manifestação e na busca de soluções. Afirmam, ainda, segundo o Manual Operativo (2004), que mais do que uma forma de ocupação do tempo ocioso, as atividades são instrumentos que poderão contribuir para a diminuição do índice de ocorrência de violência no Estado de São Paulo. Além do que colaboram para o desenvolvimento de uma cultura de paz, nas regiões que apresentam maior vulnerabilidade juvenil, por meio de ações educativas preventivas, com vistas à formação integral de jovens e crianças paulistas, e ao fortalecimento do exercício ético da cidadania. O discurso é estimulante e envolvente, mas na prática isto não se confirma.

A “orientação” para as escolas enfatiza ser de suma importância que as atividades desenvolvidas tenham como foco prioritário a população jovem, e com a primordial intenção criar oportunidades para a ampliação de horizontes e perspectivas para todos os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade intra e extra-escolar, a auto-estima e a identidade cultural dessa população.

Com todas essas indicações/sugestões de atividades, o Manual confirma que o quadro de sugestões pode ser adequado ou alterado de acordo com a realidade local e suas potencialidades, atendendo às expectativas da comunidade. Acreditamos que, com tantos detalhes encaminhados às escolas sobre o desenvolvimento do PEF, o que a SEE pretende realmente é um controle de tudo que se realiza nos espaços escolares aos finais de semana, como uma forma de delimitar o tipo de participação da comunidade às atividades restritas do Programa.

O manual é muito enfático no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias, captação de voluntários e à conservação da limpeza. E ainda acrescenta que para o funcionamento do Programa Escola da Família é importante que as ações sejam preparadas

durante o período letivo por toda a comunidade escolar, num primeiro momento, para serem executadas ao final de semana pelos educadores do Programa e voluntários da comunidade escolar – alunos, funcionários, educadores do quadro da unidade escolar e pais.

2.5. Outras ações desenvolvidas no Programa

A SEE/SP e a Coordenação Geral do PEF inseriram outros projetos dentro do programa; segundo eles, para atender às necessidades das comunidades do entorno das escolas públicas. Podemos destacar alguns deles:

- **Programa Escola da Juventude**, iniciado na rede em 2005. O objetivo principal dessa ação dentro do programa, como declara o Secretário da Educação da época, é a formação de jovens que estão fora da escola e não tiveram oportunidades de cursar o Ensino Médio. No site do PEF visualizam-se todas as orientações e explicações sobre o que é o projeto e como funciona. O curso, segundo a Coordenação Geral do Programa, é desenvolvido pensando em praticar um currículo ligado com a vida e voltado para o acolhimento dos jovens, melhorando sua auto-estima, autoconfiança, autonomia e reafirmando identidades.

O curso tem a finalidade de dar formação para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio por não terem possibilidade de estudar durante a semana, por motivos diversos, mas que podem fazê-lo aos finais de semana.

Nossa preocupação na análise da implantação desse projeto diz respeito ao currículo, que pode estar sendo reduzido, sem a qualidade de um ensino que se espera para toda e qualquer faixa etária. Um currículo não deve contemplar somente a competição no mercado de trabalho, mas deve ser um currículo que sirva para a vida de cada educando, dando-lhes

oportunidade de ter acesso ao conhecimento sistematizado e produzido ao longo de nossa história e opções de formação com qualidade. Precisa ser um currículo cujo conteúdo contribua para a formação de jovens e adultos mais críticos e autônomos, capazes de olhar o mundo com mais criticidade. Acreditamos que esse projeto atenda às expectativas de pessoas que pretendam apenas garantir seu emprego, até porque as empresas hoje em dia trabalham em função de garantia de qualidade de serviços ISO9000, 14000, etc. e a garantia de emprego é a garantia de sua sobrevivência e de sua família. Contudo, esses alunos não podem ter uma certificação vazia e sem perspectivas de melhoria para suas vidas como seres humanos integrados na sociedade em que vivem. É imprescindível uma análise mais profunda dos recursos utilizados para essa formação e carga horária do curso que delimita a aprendizagem e cria uma falsa expectativa nos alunos com relação à continuidade de estudos e a possibilidade de concorrer a uma vaga no vestibular, inclusive em escolas públicas de ensino superior.

Estudantes universitários são contratados pela empresa SCA-Sistema de Informática Ltda., da cidade de São Paulo, para serem monitores nas aulas da Escola da Juventude. Como podem alunos ainda no primeiro ano do curso superior estarem tão capacitados (ou habilitados) para formar tantos jovens colocados no projeto? O curso é distribuído em módulos e por componentes curriculares. Esses monitores são orientados por um Coordenador da Região, também contratado por uma Universidade parceira do Programa, cujo papel é visitar as escolas aos finais de semana para acompanhar o desenvolvimento das aulas, fazer intervenções no processo de ensino e aprendizagem e garantir a frequência dos alunos. Parece que a SEE se preocupa com o número de frequência porque esse dado é colocado freqüentemente na mídia. Oficinas de capacitação e planilhas com orientações sobre as aulas são montadas por esse coordenador e repassada aos monitores. Um número considerável de alunos receberá certificação através desse curso ainda em 2006.

Há questionamentos que podemos fazer sobre a qualidade dessas aulas; sobre a forma como elas são ministradas e sobre o tipo de contratação dos profissionais que atuam nesse projeto, com nenhum vínculo com a SEE. Há também uma outra crítica advinda dos professores da rede, através do seu Sindicato, na justificativa de que essas aulas deveriam passar por um processo regular de atribuição no decorrer do ano letivo, serem oferecidas aos professores habilitados nas diversas áreas e não da forma como acontece: terceirizando a educação, precarizando a profissão de professor e desqualificando a educação nas escolas públicas paulistas. O Estado, mais uma vez, se isenta da obrigação de dar ensino de qualidade, de construir mais escolas e abrir mais salas de aula para atender à demanda para todas as faixas etárias.

Para os alunos é uma questão de aceitar um curso que, embora com algumas limitações, é o que lhes está disponível no momento e que pode atender às suas necessidades de horário e de vida. Para eles, melhor esse curso, mesmo que aligeirado, do que nenhuma formação.

- **Projeto SPA na Escola** - Associação de Medicina Tradicional Chinesa do Brasil, o Instituto da Família, a Vita Derm e o SESI também contribuem sendo parceiros nesse projeto, que integra o Programa Escola da Família contemplando os eixos: Movimento; Saúde e Nutrição; Saúde e Beleza e Roda de Conversa com participação de famílias e jovens discutindo temas e problemas que atingem e preocupam jovens e a sociedade em geral.

Na região de Americana, o projeto foi colocado em 5 escolas estaduais, sendo duas no município de Americana, duas no município de Santa Bárbara D'Oeste e uma em Nova Odessa, escolhidas pelo critério de boa frequência da comunidade; por estar próxima de uma área de lazer, de uma praça ou de um parque ecológico, que permite o desenvolvimento de atividades físicas como ginásticas, alongamento, lien-chi, entre outras.

Segundo Cristina Cordeiro⁶, coordenadora executiva do PEF, o objetivo é promover a cultura de uma vida saudável e incentivar a qualidade de vida por meio de práticas de uma alimentação saudável.

São muitas as parcerias conseguidas no Programa, tanto pela Secretaria da Educação como pelas coordenações regionais e locais, visando trazer atividades diversificadas e que atraíam o interesse da comunidade.

- **Projeto PAI** - Projeto de Alfabetização e Inclusão. O PAI é um programa da Secretaria de Estado da Educação que, segundo o discurso da SEE-CENP, pretende, a curto prazo, reduzir índices de analfabetismo no Estado de São Paulo. Em algumas comunidades vai além da etapa inicial da alfabetização, oferecendo também escolaridade equivalente ao Ciclo I do Ensino Fundamental.

A parceria PAI – ESCOLA DA FAMÍLIA trata-se de um Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) de adultos que não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries. Essa parceria da CENP com o PEF, segundo seus mentores, tem como objetivo principal a realização de ações sócio-educativas, nos espaços das Escolas Estaduais, aos finais de semana, com o intuito de ampliar os horizontes culturais e a perspectiva de vida de milhares de crianças, jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental.

Algumas características desta parceria: *Perfil dos monitores*: estudantes universitários que estejam cursando faculdades ligadas à área da educação, preferencialmente Letras e Pedagogia. *Perfil dos voluntários*: ensino médio como escolaridade mínima e, preferencialmente, experiência na docência. O *monitor* é capacitado pelos multiplicadores da Coordenação Regional da DE e recebe o kit do educador, tendo o compromisso de desenvolver a proposta do PAI, aos finais de semana, com 4 horas de trabalho aos sábados e 4

⁶ Disponível em <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br>. Acesso em 05 de maio de 2006.

horas de trabalho aos domingos. O *Assistente Técnico-Pedagógico* e o *Supervisor de Ensino* do Programa Escola da Família têm o compromisso de: Supervisionar e acompanhar presencialmente o desenvolvimento dos trabalhos; Capacitar, acompanhar e orientar os monitores para que sejam realizados registros de presença e de aproveitamento dos alunos.

A Secretaria de Estado da Educação ficou responsável por oferecer o programa de capacitação para a Coordenação Regional, Supervisores de Ensino e Assistentes Técnico-Pedagógicos, bem como distribuir kits de material didático-pedagógico para os monitores e alunos do Ensino Fundamental.

Na Diretoria de Ensino de Americana o curso é mais direcionado para alunos que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para salientar como o projeto é bem divulgado pelos órgãos centrais, e como alguns adultos ficam envolvidos com essas aulas dada à possibilidade de voltar aos bancos escolares e aprender a ler e a escrever, temos o seguinte depoimento de um aluno com 77 anos de idade que freqüentava o curso numa das escolas da DE, no município de Americana:

É muito gratificante reaprender aquilo que já tinha esquecido: revigora a vida, formamos muitas amizades. A escola aberta aos sábados e domingos foi a melhor idéia, pois estávamos fora da realidade. Se deixo de vir um sábado à escola, a semana para mim fica acabada. Tenho uma excelente professora, que facilita as coisas para a gente. A escola me ressuscitou, me sinto jovem aos 77 anos. Minha esposa sempre quis estudar e adoramos estar aqui. Isso nos trouxe uma nova vida, pois não sabíamos nem conversar. Hoje praticamente minha família está aqui na escola nos finais de semana, pois minha filha também faz o curso de alfabetização. O ensinamento nos leva a pensar mais. Agora que o Estado de São Paulo evoluiu na sabedoria, está deixando os outros para trás (REVISTA IDÉIAS, 2004, p..239).

Como vemos, as pessoas sentem necessidade de aprender para se sentirem como cidadãos participantes da vida em sociedade. Querem ter instrução, adquirir conhecimentos sistematizados e construídos em nossa trajetória para poderem fazer escolhas, terem opções de melhoria de vida. Veja-se nós, como um simples curso que terá a certificação da CENP-SEE é importante para levantar a auto-estima das pessoas. Contudo, precisamos ter um olhar crítico para essa forma de ensinar e aprender e percebermos as intenções subjacentes a essa educação

aligeirada. Pode ser apenas uma tentativa de o Estado pagar a dívida que tem para com uma grande parcela da sociedade trabalhadora, que ficou alheia não só do processo educacional por longas décadas, mas também do processo político e social do país.

2.6. Registros e discursos sobre ações da SEE e do PEF

2.6.1. As vozes oficiais

O então Governador Geraldo Alckmin, quando se referia ao **PEF**, afirma que ele tem o objetivo de fazer das escolas espaços privilegiados de convivência familiar e comunitária, dando oportunidades de lazer para os jovens e aproximando mais professores, e alunos e trazendo a comunidade para dentro da escola. Ao associar educadores voluntários aos professores dá-se exemplos de solidariedade e de cidadania. Ainda...

[...] a escola não pode ser concebida apenas como lugar exclusivo da educação formal, da frequência obrigatória, da hora marcada. Agora, para que cumpra o seu papel social, é necessário também que promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, que atue integrada à família e à comunidade [...] (MANUAL OPERATIVO, 2005, p.2).

Quando o então Secretário da Educação, no mesmo documento, apresenta o “Escola da Família” afirma: “[...] estamos envolvidos em uma iniciativa séria e profunda, inserida em uma política educacional firme e duradoura, comprometida com resultados concretos [...]” (MANUAL OPERATIVO, 2005, p.3).

O **PEF**, segundo ele, renovou a relação entre a unidade escolar e a comunidade. Parcerias com a sociedade civil e a iniciativa privada representam a maneira mais **eficiente e democrática**. Procuram valorizar o papel do educador nesse programa, dizendo que ele é parte fundamental de todo o **PEF**, não se restringindo à sua coordenação e organização, mas representando um ato de cidadania e solidariedade e de construção da concepção do ser, conviver, fazer e conhecer para a formação de atividades positivas que valorizem a vida.

Na concepção do Governador, a gestão democrática é uma prática que deve ser construída e reconstruída no dia-a-dia e a administração escolar não pode ser reduzida a uma só pessoa. Ele enfatiza que é importante também entendê-la como espaço e instância de análise dos problemas da escola e de decisões de questões relativas ao processo educacional.

Complementando a concepção do Governador, também entendemos que numa gestão democrática e participativa os membros devem participar de debates e decisões de questões relativas ao processo educacional, conhecendo as necessidades e prioridades da escola e se envolvendo efetivamente no processo educativo. Contudo, não foi esse tipo de gestão que encontramos na pesquisa sobre o PEF. Houve apenas a democratização dos espaços da escola e isso não caracteriza uma gestão democrática, até porque não basta apenas participar de atividades ou estar presentes na escola como meros espectadores de decisões já tomadas pela equipe interna, para que ela se consolide.

Quando da realização do evento de aniversário do primeiro ano do Programa, em agosto de 2004, houve uma grande ênfase por parte dos governantes no fato de que esse não se constituía em um simples e novo projeto colocado para a rede pública, mas como um “Programa de Governo”.

Foram muitas as palavras do Governador, do então Secretário da Educação e da equipe da Coordenação Geral do Programa; dos representantes dos parceiros da UNESCO; de membros do Instituto Ayrton Senna e do Faça Parte, no sentido de valorizar essa política pública do Estado de São Paulo. Vários acadêmicos foram chamados para palestrar sobre o assunto e mostrar a grande responsabilidade de todos os atores sociais no desenvolvimento do Programa e, também, para frisar a necessidade de se conjugar esforços no sentido de mudar, inovar e construir coletivamente a educação do século XXI.

Mostrou-se a importância do papel de cada um dos profissionais nos espaços escolares, para elevar a auto-estima de todos com o propósito único de se conseguir um

envolvimento cada vez maior dos profissionais e garantir resultados positivos na avaliação do Programa.

Nesse período, todos os discursos para a mídia, para os dirigentes de ensino, para os educadores e para a comunidade em geral, confirmavam que o PEF “era a menina dos olhos do governador” e que a ele seria dada atenção especial.

Os diversos artigos publicados na Revista Idéias (2004, nº 32) - edições comemorativas do PEF, editada pela FDE, procuraram mostrar o caminho de sucesso do Programa, a sua contribuição para a redução da violência e depredação nos espaços escolares, a melhoria das relações escola e comunidade, a apresentação de um novo cenário de coexistência de educadores com as famílias, uma maior aproximação da comunidade em geral com a escola.

Os textos apontaram também para a “autonomia” que as unidades escolares teriam na realização de seus projetos; para os canais de gestão democrática que se abriram a partir do Programa.

Os temas mais abordados para se referir ao Programa foram: escola cidadã, democrática e inclusiva; a construção de uma cultura de paz; desafios cotidianos e de fins de semana nas escolas e com os jovens que nela habitam; projeto de não violência; protagonismo juvenil e educação para o desenvolvimento humano. Registraram-se detalhes sobre o projeto, na visão de seus coordenadores e mentores, sobre as parcerias, trabalho voluntário e sobre os eixos norteadores do Programa: cultura, esportes, saúde e qualificação para o trabalho.

Nesse evento de comemoração do primeiro ano do Programa, além de uma amostragem de trabalhos realizados nas escolas, alguns depoimentos foram ouvidos, no sentido de exaltar os aspectos positivos. Nas comemorações do 2º ano, também foram feitas muitas apresentações de danças, teatros, além de depoimentos e palestras com educadores de renome no plano educacional do país.

Segundo Leila Ianone (2004, p.17), Diretora de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE/SEE), a SEE vem implantando sua política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda a sua população estudantil. Para isso, propõe ações que contribuem com a inclusão social de crianças e jovens, minimizando sua vulnerabilidade e possibilitando sua plena formação como cidadãos.

A professora afirma, ainda, que a educação paulista tem avançado em propostas que procuram contribuir para a formação de uma **sociedade democrática, igualitária**, (grifo nosso) atendendo as necessidades educacionais colocadas pela realidade contemporânea, por meio da oferta de uma educação de qualidade.

Na concepção dos mentores do PEF, o Programa é considerado como uma dessas ações que mais compartilha com a comunidade o compromisso de tornar cada vez presente a Escola-Cidadã, democrática e plural; que traz para dentro da escola as famílias de alunos e ex-alunos; que procura respeitar a cultura local e as peculiaridades da comunidade em seu entorno, valorizando a autonomia da escola na elaboração e execução coletiva de seu projeto pedagógico, para que todos se responsabilizem eticamente pelos resultados alcançados na educação. E, para isso, “a escola deve estar aberta também à participação da comunidade, estimulando a interação democrática entre pais, alunos, educadores e toda a população do seu entorno” (PEE, SEE, 2003).

A equipe da SEE responsável pela criação do Programa considera que dentre a diversidade de iniciativas e ações sociais e pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria do Estado da Educação para atender as reivindicações da população por uma escola de melhor qualidade e mais aberta, está o “**Programa Escola da Família – Espaços de Paz**”, criado para ampliar e fortalecer os canais de participação dos alunos, dos pais e da comunidade nas atividades escolares.

Segundo as palavras do Professor Gabriel Chalita⁷, o Programa Escola da Família – Espaços de Paz foi o início do que pode ser chamado de “A nova história da educação paulista”. O objetivo principal do PEF é de oferecer novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa não apenas para os alunos da Rede Estadual de Ensino, mas para seus familiares, amigos e todas as comunidades em que estão inseridos. E acrescenta que essa união entre unidades de ensino, pais e comunidades simboliza um dos objetivos principais da proposta que permeia todo o programa pedagógico que vem sendo desenvolvido pela SEE de São Paulo.

Segundo Barbosa (2004, p. 27-29), o “Escola da Família”, além de outros projetos na rede, tem como objetivo ampliar o conceito de escola aberta à comunidade, de estar afinado com o conceito de qualidade educativa explicitado pela política educacional definida a partir de 2003, além de atender às questões solicitadas pela rede: diminuir a violência, ampliar a participação da comunidade, melhorar o convívio escolar, criar mais espaço para atividades culturais, esportivas e de lazer. O Programa foi criado também com o propósito de promover a integração da comunidade escolar, de ex-alunos, de incentivar o voluntariado, as parcerias e expandir os horizontes e limites do espaço formativo. Também buscou quebrar barreiras, abolir preconceitos, aproximar o cidadão da escola, descobrir potencialidades e talentos e estar, realmente, aberta à participação da comunidade, estimulando a interação democrática entre pais, alunos, educadores e toda a população do seu entorno.

De acordo com Ianonne (2004, p.19), o Programa Escola da Família é tido como um marco da política educacional dessa Secretaria da Educação, e confirma que ele foi criado em consonância com os princípios básicos dessa Política Educacional do Estado: a inclusão, a participação e a autonomia das escolas.

⁷ Escrita no texto de Apresentação da Revista Idéias (2004, nº 32).

2.7. As notícias da Mídia

2.7.1. A Divulgação do PEF

A imprensa⁸ local faz divulgação do Programa anunciando que as 75 Escolas Estaduais estariam abrindo as portas à comunidade no final de semana. A reportagem informa que o programa “Escola da Família” promove inicialmente atividades esportivas, culturais e orientativas na área de saúde e de formação profissional, aos alunos, pais, amigos, vizinhos e pessoas que estão no entorno das unidades de ensino. Informa ainda que os educadores contratados, voluntários e universitários bolsistas do programa “Bolsa Universidade” estiveram reunidos na escola para discutir o manual operativo do programa e receber orientações da coordenação da Diretoria Regional de Ensino de Americana (DERA).

Segundo o jornal, o PEF foi lançado pelo governador Geraldo Alckmin com metas de combater a violência, estimular a cidadania e reduzir os índices de evasão escolar. Divulga o valor da verba que a SEE pretende investir (R\$ 60 milhões) na contratação de professores e na aquisição de materiais necessários para as atividades. É divulgado que o programa tem **parcerias e o apoio da UNESCO e do Instituto Ayrton Senna.**

Outro jornal⁹ da região anuncia a abertura das escolas estaduais enfatizando o nome do programa “Escola da Família – **Espaços de Paz**” e acrescenta que serão desenvolvidas atividades de cultura, lazer, conhecimento, cidadania e outras que compreendam a prevenção de situações de risco social, potencialmente geradoras de violência, e que ele se destina à estudantes e à comunidade. Informa sobre o acompanhamento do Programa pela equipe composta por coordenadores de áreas, educadores profissionais e educadores universitários,

⁸ Reportagem de O Liberal (Americana) de 16/08/03. Caderno Cidades (2003, p.7)

⁹ Jornal Diário de Santa Bárbara D'Oeste em 17/08/03 (2003, p.4).

que receberão treinamento adequado e serão remunerados para executar suas tarefas sob a supervisão da direção da escola.

Essa reportagem enfoca a abertura do programa em todo o Estado de São Paulo (seis mil escolas), noticiando que ele visa contribuir para que, além de espaço para educação formal, a escola seja um ambiente que estimule a cidadania, a integração social da comunidade e a construção de uma cultura contrária à violência.

Na reportagem há o depoimento dos responsáveis pelo programa na DERA, em que é enfatizada a participação de estudantes e toda a comunidade para levantamento dos anseios e expectativas. Salientamos partes do texto “...como cada escola tem uma realidade diferente, é preciso que levantem os seus anseios, as suas necessidades e as expectativas do público que irá atender” ; “...a escola visa ter autonomia para criar seus projetos e desenvolver atividades que atendam aos anseios de sua comunidade” e “... semanalmente irão fazer uma avaliação do que foi desenvolvido e do que pretendem realizar na programação dos finais de semana”

Anuncia, também, (para os próximos dias) o início do Game SuperAção Jovem do Instituto Ayrton Senna , com a participação de jovens de 14 a 17 anos. É mencionado que “O Programa Escola da Família incorpora em sua concepção experiências recentes e bem-sucedidas, como os projetos Parceiros do Futuro, Comunidade Presente, Prevenção Também se Ensina e Jovem Protagonista”.

O Liberal¹⁰ traz outra reportagem agora relatando que as escolas já estão de portas abertas à comunidade para alunos, pais e membros da sociedade do entorno para se engajarem nas atividades propostas pelas unidades de ensino nas áreas de cultura, saúde, preparação para o mercado de trabalho e esportes. O texto faz alusão ao desafio e a dificuldade da DE em conseguir universitários para trabalhar nesses projetos e acrescenta ainda a necessidade de se ampliar as **parcerias** (grifo nosso) com as Universidades da região. Das 323 vagas para

¹⁰ Jornal O Liberal do município de Americana de 17/08/2003, (p.8).

educadores universitários somente 18 estavam preenchidas. A reportagem explica sobre a bolsa-universidade, como oportunidade de o aluno carente conseguir uma bolsa integral de estudos, e salienta sobre o valor da bolsa para o Estado e para as Instituições de Ensino Superior (teto pela SEE de R\$ 267,00). Aponta como outra meta a ser atingida pela Coordenação Regional: atrair candidatos a educador voluntário e explica que qualquer pessoa da comunidade que tenha habilidades pessoais ou profissionais pode procurar uma das unidades escolares para se inscrever no programa. Acrescenta que a responsável da DE está otimista e coloca o seguinte depoimento: “o programa proporciona situações de relacionamento entre pais e filhos que no dia-a-dia muitas vezes não ocorre por causa da rotina de trabalho”.

Outra informação colocada na reportagem é sobre a parceria da Prefeitura: aulas de ciclismo com um atleta desse esporte no Centro Cívico da cidade.

2.7.2. O PEF segundo a ótica da APEOESP

O Boletim¹¹ do Sindicato dos Professores Oficiais do Estado de São Paulo faz duras críticas ao PEF. Mencionamos alguns trechos:

O projeto Escola da Família, **imposto** pelo governo de São Paulo, em meados de 2003, é mais um exemplo da forma do PSDB governar o Estado- ausência de participação popular, desvalorização dos serviços públicos e descaso com os funcionários públicos (grifo nosso).

Declara que o programa foi implementado sem qualquer discussão com os envolvidos e desconectado da realidade de cada região, não produzindo os efeitos alardeados pelo governo. Declara que há regiões em que escolas foram arrombadas e saqueadas após a abertura dos portões nos finais de semana. Enfoca o significativo valor utilizado para sua

¹¹ Boletim da APEOESP-Subsede de Americana distribuído em Agosto/2005 (comemoração de 2 anos do PEF)

implantação (R\$ 332 milhões), ou seja, 79% do valor orçado para o período de 2004/2007) e ainda aponta que esse dinheiro poderia ser gasto com melhoria da qualidade da educação em nosso Estado. É enfatizado que a APEOESP sempre apostou em um projeto escolar que envolva a comunidade, mas que é preciso debater as ações e atividades com aqueles que conhecem a realidade da região e as características da escola. Rotula o programa de **“pacote único”** e qualifica-o como ineficiente porque envolve as seis mil escolas do Estado.

Importante ressaltar que o Sindicato critica o estabelecimento de parcerias com **“parceiros estranhos ao dia-a-dia da escola”** (grifo nosso) e a não valorização dos professores da rede que poderiam contribuir de forma mais qualitativa com as atividades. Ressalta que “[...] os contratos com esses ‘parceiros celebrados’ sem nenhuma transparência, privilegiam a flexibilização das relações de trabalho estabelecidas pelo governo estadual”.

Não podemos deixar de mencionar o registro sobre o retorno à composição curricular de disciplinas como Sociologia, Psicologia e outras que auxiliam na formação humanista dos estudantes e da necessidade do envolvimento do Conselho de Escola nas decisões a serem tomadas dentro das unidades. Comenta que “[...] sem uma infra-estrutura adequada, sem profissionais qualificados, sem participação da comunidade escolar na elaboração não há projetos que possam melhorar o dia-a-dia de nossa escola pública”.

O Boletim reclama das reposições das perdas salariais e reivindica melhores condições de trabalho para os professores, assim como o fim de políticas paliativas como abonos, bônus e gratificações. Critica a política de aumentos diferenciados entre servidores da ativa, aposentados e pensionistas. Na reportagem também se reivindica concurso público para a efetivação dos professores e reclama uma progressão continuada que leve em consideração o projeto ensino-aprendizagem. Aproveitando a ocasião, alegam a necessidade de se voltar a matriz curricular de 1997 com seis aulas no diurno e cinco no noturno em todos os níveis e períodos.

Como se pode perceber, a visão da APEOESP, os discursos sobre o Programa não estavam em perfeita sintonia com o que acontecia nas escolas e com a forma como se operacionaliza o PEF. Embora os órgãos centrais declarem que todas as ações do Programa são debatidas com a comunidade, e que foram ouvidas as bases para sua implantação e implementação na rede pública paulista, isto parece não ter acontecido e um número razoável de educadores é resistente ao Programa e à sua concretização nos espaços escolares. Muitos não acreditam que o PEF possa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, das condições de trabalho do professorado e melhoria da gestão da escola, e ainda vêem nele possibilidades de afastamento do Estado de suas obrigações com as questões sociais, até pelo número de parceiros que são chamados a colaborar com o desenvolvimento do processo educativo.

Os educadores reclamam que não é explicado para a rede o volume de recursos financeiros que se aplica no Programa, o porquê das parcerias com a UNESCO e com outras organizações (que eles chamam de alheios à escola). Há também críticas na forma de contratação por parte da UNESCO, que não é transparente e delimita os direitos dos educadores, além de oferecer poucas garantias e segurança de trabalho. Declara que o Programa, como política pública do Estado de São Paulo, não foi discutido com os profissionais da rede, como dito, e nem houve participação da classe do professorado, dos gestores; e não se têm ainda altas expectativas com relação à diminuição da violência e dos problemas de exclusão social.

2.7.3. Avaliação do Programa (2003/2004)

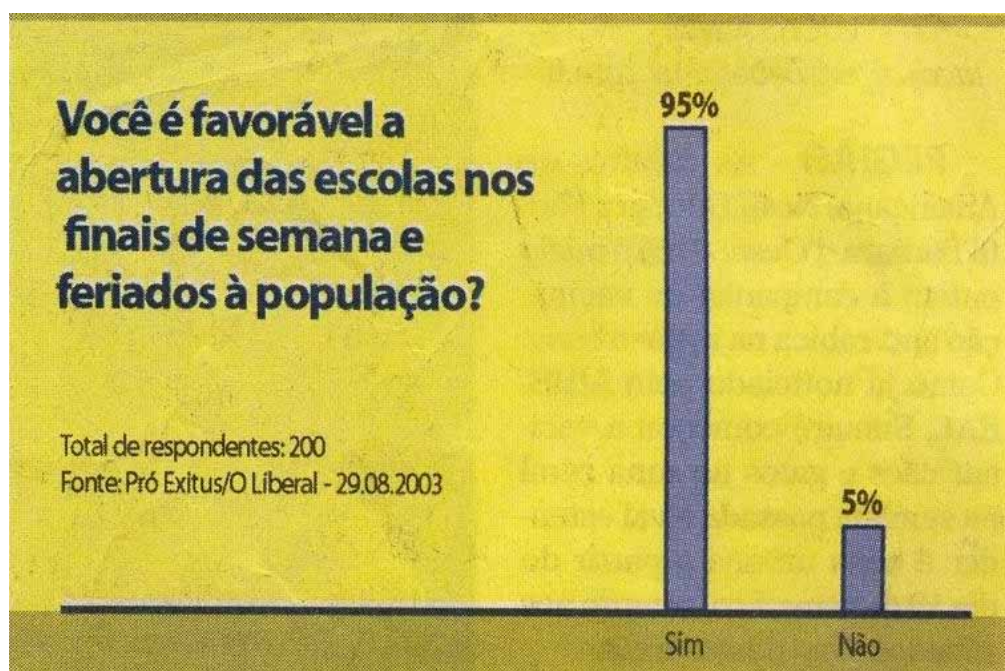
A mesma imprensa – Jornal O Liberal¹² - da região, que divulgou toda a implantação e operacionalização do PEF por ocasião do seu lançamento, agora apresenta uma avaliação feita

¹² 31/08/2003, o Jornal O Liberal – Caderno Cidades (2003, p.8)

pelo “Instituto Pró-Exitus de Pesquisa” para o Jornal, junto à comunidade, em que 200 pessoas foram pesquisadas. A reportagem, transcrita aqui parcialmente, aponta que “95% da população da região aprovam o programa “Escola da Família” , “ 49% acreditam que escolas abertas ajudam a combater a violência e as drogas” e “76% acreditam que as atividades contribuem para aproximar as famílias da comunidade escolar”. A notícia realça que do total dos ouvidos na pesquisa, 39,95% têm a preocupação com o uso de entorpecentes nas escolas. Apenas 5% das pessoas são contra a abertura das escolas aos finais de semana e, 49% acham que a participação dos pais juntamente com os filhos, nas atividades esportivas, culturais, de saúde e profissionalizantes ajuda a manter as drogas, a violência e os atos de vandalismo (depredações) longe dos portões das escolas. Quanto ao estímulo para participar do programa, apenas 16% declaram-se muito estimulados e 54% consideram-se pouco estimulados a se engajar em alguma ação comunitária.

Apresentamos, a seguir, os gráficos com os dados comentados, com base na mesma fonte de referência.

95% aprovam a ‘Escola da Família’ na região



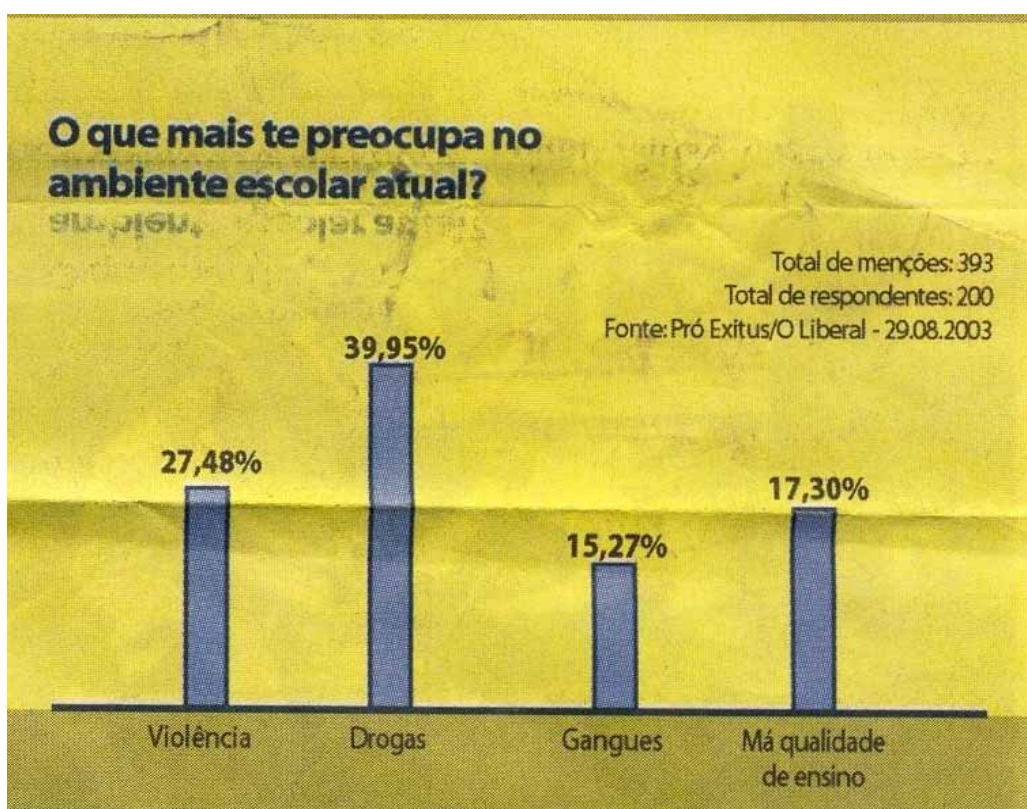
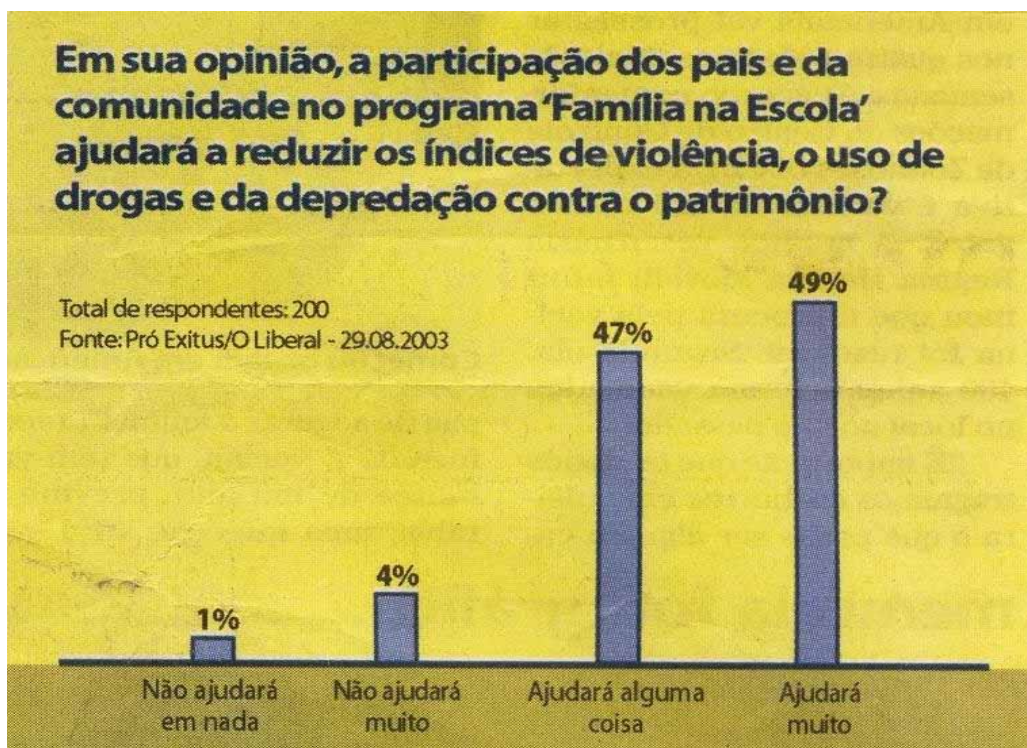


Figura 2 – Avaliação do PEF pela imprensa local
Fonte: Jornal O Liberal (2003, p.8)

No início de 2004, uma outra reportagem de um jornal¹³ de grande circulação na região noticiou que, em algumas unidades escolares, o programa “Escola da Família” não teve o público esperado e que o Estado devia anunciar a desativação do programa, como segue:

Governo de SP reduz Escola da Família: menos de seis meses após a sua implantação, o governo do Estado de São Paulo irá desativar o Programa Escola da Família em cerca de 220 escolas de todo o Estado – aproximadamente 30 delas na cidade de São Paulo – por falta de público. E ainda: ‘A desativação do programa – que poderá ser temporária ou definitiva – deve ocorrer no começo de fevereiro’.

A reportagem traz o comentário da Coordenadora Executiva do “Escola da Família”: a estimativa é que de duas a três escolas sejam fechadas em cada uma das 89 diretorias de ensino. A notícia é de que a Diretoria de Ensino fornecerá o número de escolas a serem fechadas, após a avaliação do programa. A justificativa para o fechamento é de que existem, unidades escolares muito próximas de outras, o que ocasiona uma “concorrência desnecessária” e ainda que “há escolas divididas apenas por muros”.

Nas regiões centrais das cidades, noticiava-se que o programa também deveria ser desativado nas escolas em que a maioria de seus alunos residissem na periferia. Essas unidades ficavam praticamente vazias porque nem os alunos nem os moradores da região participavam do programa.

Apresenta, também, o depoimento da Coordenação Geral do Programa: “A avaliação que temos é que o programa é ótimo. Estamos com força total, e ele é, de fato, um sucesso”.

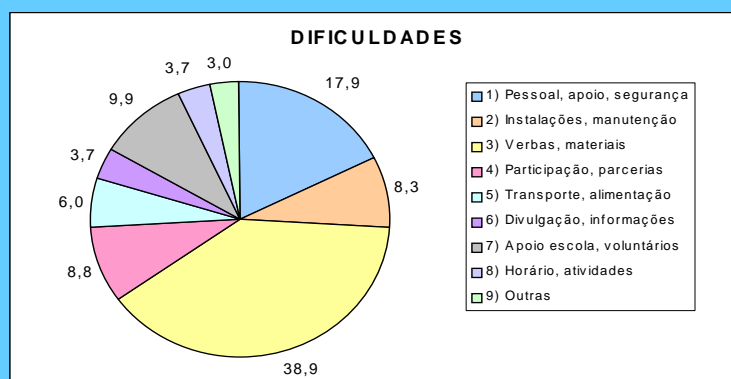
O Jornal noticiou que, um mês após a implantação do programa, repórteres do Jornal visitaram 12 das 63 escolas da região de Ribeirão Preto e constataram que em nenhuma delas o programa funcionava como anunciava o governo. Havia falta de estrutura e desorganização.

A reportagem traz resultados de uma pesquisa com 32 mil pessoas da sociedade, incluindo familiares de alunos das escolas públicas, feita pelo grupo de pesquisa do programa de pós-graduação da UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Araraquara, sob a coordenação do pesquisador Cláudio Gomide do IAGE (Informática Aplicada à Gestão

¹³ Folha de São Paulo de 9 de Janeiro de 2004 (p. C 4)

Educacional), afirmando que o Programa Escola da Família deveria ser mantido e ampliado. A pesquisa sobre a aceitação do programa mostrou que dos 23 fatores pesquisados, 13 foram apontados como “bom” e dez como “ótimo”. Escolhemos, para apresentar, dois gráficos que mostram as “dificuldades” e os “elogios” obtidos:

Dificuldades



Elogios

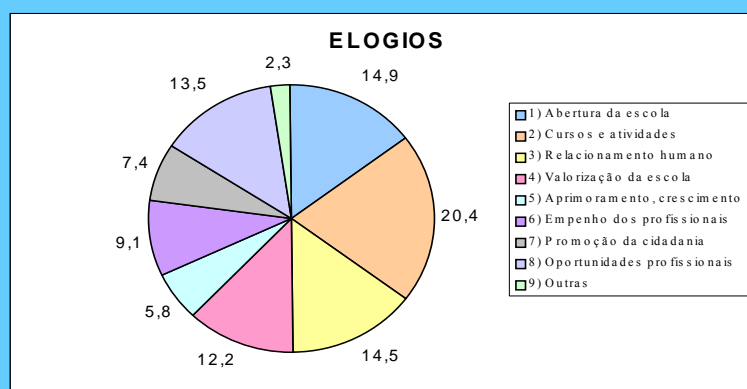


Figura 3 – Avaliação Externa – Relatório Síntese - UNESP
 Fonte: SEE/SP - PEF (2003)

O PEF tem servido como instrumento de propaganda política do governo do Estado de São Paulo. A Folha de São Paulo¹⁴ mostra o “Escola da Família” como “a hora do recreio para toda a comunidade”. Além do logotipo do Programa e do Governo Estado, apresentam-se também logotipos do Faça Parte – Brasil Voluntário; do Instituto Ayrton Senna e da UNESCO, parceiros efetivos do Programa com a Secretaria da Educação.

Os dizeres da propaganda:

6 mil escolas do Estado abertas nos fins de semana.

.. milhares de voluntários e educadores profissionais trabalham no programa, ao lado de 25 mil universitários que recebem uma bolsa para estudar de graça em suas faculdades. O Programa Escola da Família faz parte do **esforço do Governo do Estado** para manter os jovens longe das ruas e das situações de risco, trazendo mais segurança para toda a sociedade (grifo nosso).

A ênfase é de que o Programa Escola da Família é o melhor programa do fim de semana.



Figura 4 – Propaganda do PEF

Fonte: Folha de São Paulo (dez, 2003)

¹⁴ Jornal Folha de São Paulo (dezembro de 2003)

CAPÍTULO III – O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA ESCOLA “E.E. PARQUE DAS FLORES”

Este capítulo enfoca o estudo de caso realizado numa escola da rede pública estadual de educação, por meio de análise documental, questionários, entrevistas, visitas e observação in loco.

Apresentamos inicialmente a caracterização da escola, considerando sua inserção histórica e geográfica, algumas fases do seu Plano de Gestão, objetivos, metas, prestação de contas, planos de direção e coordenação, quadro de classes, assim como as atividades e os projetos desenvolvidos no Programa Escola da Família.

A pesquisa procurou evidenciar a concepção que os envolvidos têm do PEF e de uma gestão democrática; o nível de participação da comunidade intra e extra-escolar; a descrição dos projetos desenvolvidos aos finais de semana e os resultados dos dados coletados nos questionários aplicados, na análise de documentos da escola, nas observações feitas nas visitas ao PEF, assim como as informações obtidas em entrevistas com alguns segmentos da escola: professores, funcionários, alunos, membros da comunidade, universitários, educadores e gestores do Programa.

Com base nos depoimentos dos entrevistados, nas respostas ao questionário, na análise documental sobre a escola e nos projetos que acontecem no Programa, procuramos identificar como é entendida a gestão democrática no contexto dos sujeitos dessa escola e o que se entende por “participação” e “autonomia”, visando compará-la com aquilo que os autores discorrem sobre gestão democrática, tal como Paro, para quem “a gestão democrática caracteriza-se pela efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola”, de tal forma que “a participação propriamente dita [...] é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO, 1997, p.9-16).

Foi importante descobrir como o programa é visto pela comunidade escolar e local; como é feita a escolha dos projetos que acontecem no PEF; qual o nível de participação dos profissionais que atuam na escola nas decisões sobre o desenvolvimento do programa e na aplicação das verbas e o quanto isso colabora para que, de fato, a gestão democrática esteja presente no cotidiano da escola, principalmente, qual a contribuição do PEF na construção de uma gestão mais democrática.

Para a realização da pesquisa optamos pela análise documental; uma pesquisa de campo por meio de instrumentos como: entrevista com o Diretor da escola e com um universitário do programa, seguindo um roteiro previamente estabelecido; aplicação de questionários aos professores da unidade escolar, independente de seu envolvimento ou não com o PEF; a dois funcionários da escola, a dois educadores do PEF e a membros da comunidade local, além de observação in loco e conversas informais aos finais de semana. Para entendimento sobre o PEF entrevistamos a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do PEF, com sede em São Paulo.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturadas, com perguntas abertas, procurando dar voz ao entrevistado, deixando-o à vontade até mesmo para esclarecer dúvidas quanto às perguntas.

Os pesquisados foram selecionados aleatoriamente, a não ser o diretor da escola, por ser o gestor do Programa e ocupar cargo de efetivo na unidade escolar. A Escola foi escolhida por apresentar uma boa freqüência da comunidade no programa e pelo considerável número de atividades desenvolvidas aos finais de semana.

A todos os pesquisados foram explicitados os objetivos do trabalho e comentado que poderiam ser omitidos os nomes ou utilizados nomes fictícios em seus depoimentos.

Procuramos identificar ainda, outros elementos como a formação escolar e a trajetória profissional de cada um deles e; o entendimento que se tem do Programa Escola da Família, tanto por aqueles que estão diretamente ligados ao PEF, quanto por aqueles profissionais da escola que não contribuem para sua realização.

O depoimento do diretor e sua atuação no Programa foram fatores importantes de comparação entre o que o Programa propõe e as ações que se realizam na escola, além de possibilitar a investigação da contribuição (ou não) do Programa, para que se desenvolvesse no ambiente escolar uma gestão dentro de princípios mais democráticos.

3.1. Caracterização da região de abrangência da Diretoria de Ensino de Americana

A região em estudo tem início com as Sesmarias e a subdivisão de terras no século XVIII. A colocação dos trilhos para a construção da estrada de ferro, em 1873, documenta a abertura desta dois anos depois, saindo de Campinas até a Estação de Santa Bárbara D'Oeste, que mais tarde se tornou Villa Americana. Por 30 anos os trens passaram pelas terras do Pombal, hoje Nova Odessa, sem uma parada no local.

A estrada de ferro veio facilitar o escoamento das produções dos fazendeiros.

Estabeleceram-se na região imigrantes italianos, norte-americanos, letos, russos, espanhóis e alemães.

3.1.1 Americana

Os primeiros registros sobre a ocupação do território de Americana datam do final do século XVIII com os primeiros fazendeiros estabelecidos nas terras de Salto Grande, distribuídas ao longo das margens dos rios Atibaia e Jaguari, afluentes do Rio Piracicaba. Cultivavam a cultura de cana de açúcar e aguardente. Em meados do século passado, crescia o plantio de café e de algodão, juntamente com famosas plantações de melancias.

A construção da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, iniciativa dos fazendeiros de café da região, facilitava o escoamento dos produtos regionais. Nesse período, com o loteamento de terras ao redor da estação, formou-se o 1º Núcleo Urbano.

Transformou-se em Villa Americana em 1924. A denominação Americana ocorreu em 30 de novembro de 1932. Para cá vieram imigrantes norte-americanos e alemães, estes últimos se destacando com sua mão de obra especializada, que impulsionaram a industrialização do município e da região. Americana passou a ser conhecida como a capital do Rayon e a ser chamada de “Princesa Tecelã”, por se tornar um dos mais importantes pólos têxteis do país, reconhecido internacionalmente. Hoje, Americana possui uma boa concentração de tecelagens, contudo, tem seu mercado bem diversificado.

Como dados técnicos, a cidade de Americana possui:- Altitude: 545 m/-População: 199.139 habitantes/-Área total: 144 km²/-Densidade demográfica: 1.364,56 hab/km² e Distância de São Paulo: aproximadamente 120 km.

Com relação à Educação possui 36 escolas estaduais; 52 escolas particulares e 48 escolas municipais.

3.1.1.1. Perfil da Educação no Município de Americana

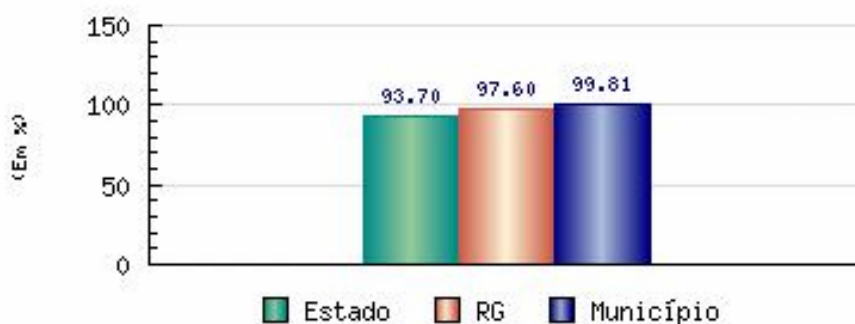
Quadro 2 – Educação no Município de Americana

Educação	Ano	Município	Registro de Governo	Estado
Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos e mais (em %)	2000	4,38	6,14	6,64
Média de Anos de Estudos da População de 15 a 64 Anos	2000	7,92	7,68	7,64
População de 25 Anos e mais com menos de 8 Anos de Estudo (em %)	2000	54,69	55,41	55,55
População de 18 a 24 Anos com Ensino Médio Completo (em %)	2000	47,59	42,67	41,88

Fonte: Prefeitura Municipal de Americana (2007)

- **Grau de Urbanização**

Território e População
Grau de Urbanização - 2006
Estado de São Paulo, Região de Governo de Campinas e Município de Americana



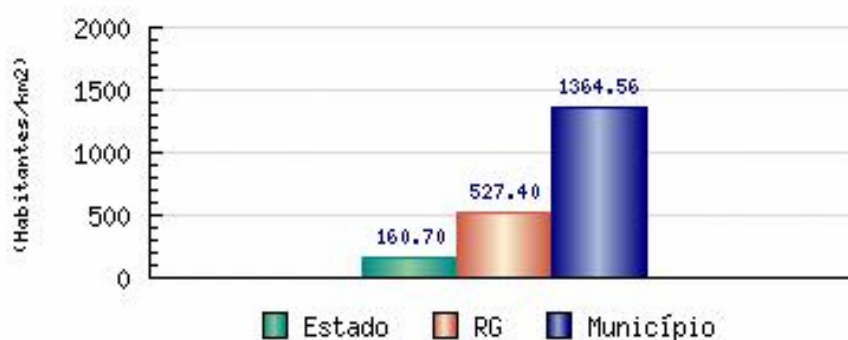
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Fundação Seade.

Figura 5 – Grau de Urbanização

Fonte: IBGE (2007)

- **Densidade Demográfica**

Território e População
Densidade Demográfica - 2005
Estado de São Paulo, Região de Governo de Campinas e Município de Americana



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Instituto Geográfico e Cartográfico - IGC. Fundação Seade.

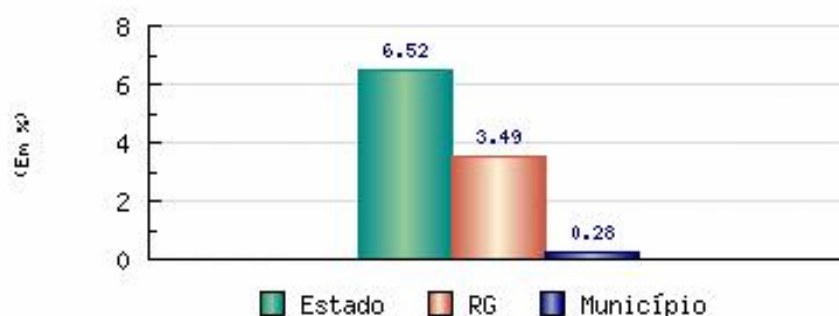
Figura 6 – Densidade Demográfica

Fonte: IBGE (2007)

- **Economia**

Dados sobre agropecuária:

Economia
Participação da Agropecuária no Total do Valor Adicionado - 2004
Estado de São Paulo, Região de Governo de Campinas e Município de Americana



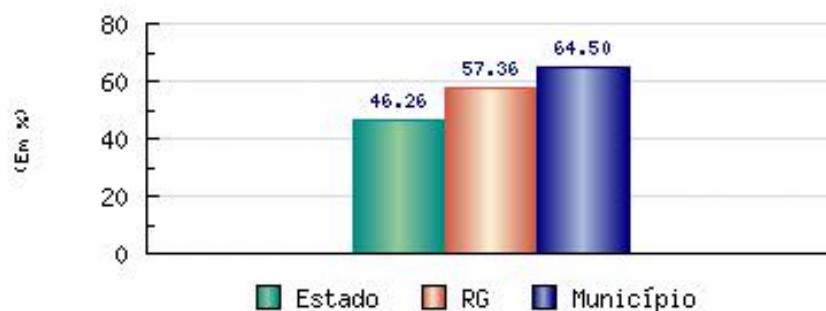
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Fundação Seade.

Figura 7 – Participação da Agropecuária

Fonte: IBGE (2007)

Dados sobre a Indústria:

Economia
Participação da Indústria no Total do Valor Adicionado - 2004
Estado de São Paulo, Região de Governo de Campinas e Município de Americana



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Fundação Seade.

Figura 8 – Participação da Indústria

Fonte: IBGE (2007)

3.1.2. Santa Bárbara D'Oeste

Foi fundada em 1818 por D. Margarida da Graça Martins, que em suas terras construíra uma capela em devoção à Santa Bárbara. Só em 1869 passou à categoria de Vila. Para lá foram muitos norte-americanos, após a Guerra de Secessão e se instalaram visando a agricultura. Por serem habilidosos, desenvolviam muitos trabalhos artesanais, entre eles os próprios instrumentos e pequenos maquinários para a lavoura.

Com a instalação das usinas de açúcar no início do Século XX, houve forte expansão do município.

Em 1944 recebeu a denominação atual e hoje, concentra, além das usinas, também empresas do ramo agrícola, mecânico, agropecuário, automobilístico, entre outros.

Dista 130 km de São Paulo, capital, - e segundo o Censo de 2001, conta com 170 mil habitantes.

Com relação à educação possui 35 escolas estaduais, 24 escolas particulares e 41 escolas municipais.

3.1.3. Nova Odessa

O núcleo colonial de Nova Odessa foi criado em 1905. Nesse mesmo ano ocorreu a instalação de um Posto Telegráfico de Pombal, como era chamada, para atender as necessidades dos primeiros colonos. Teve sua primeira estação inaugurada em 1907, que recebeu maior porte em 1929, devido a demanda de transporte da cultura do algodão e de melancias.

Nova Odessa foi fundada pelo médico Carlos José de Arruda Botelho, de quem partiu a iniciativa de aqui estabelecer um núcleo habitacional. O nome de Nova Odessa foi por ele determinado e foi ele também que providenciou a vinda de imigrantes europeus.

A cidade elevou-se a município em 1958.

Segundo o Censo de 2000, a cidade possui uma população de 50 mil habitantes. Sua economia é diversificada, atendendo segmentos como têxtil, metalúrgico, indústria química, plásticos, entre outras.

Com relação à Educação possui 05 escolas estaduais, 06 escolas particulares e 19 escolas municipais.

3.2. O Programa Escola da Família no contexto da Diretoria de Ensino de Americana

A Diretoria de Ensino de Americana, que abrange os três municípios acima citados, tem sob sua jurisdição um total de 76 escolas estaduais. Quanto à inclusão de escolas ao PEF, a D.E. possuía em 2006, 75 escolas estaduais participantes, sendo 35 escolas no município de Americana, 35 em Santa Bárbara e 5 em Nova Odessa.

Apenas uma escola não participa do programa por se tratar de um Centro de Suplência e ter uma clientela diferenciada. No ranking de participações em todo o Estado, a média máxima de participações por aluno desta Diretoria é de 61,41%.

3.2.1. Participação desta Diretoria no conjunto das participações do Programa, segundo a participação média por aluno.

Quadro 3 – Participação da DERA no PEF

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA			
Total de ¹⁵ Participações	Total de Diretorias	Total de Escolas	Total de Alunos
394.703.571	90	5.436	5.067.874

DIRETORIA DE ENSINO DE AMERICANA	
Número de alunos	Média de participações dos alunos
54.907	61,41

Fonte: SEE (2007)

3.2.2. Composição da DERA e a participação de seus municípios no PEF

Quadro 4 – Ranking de Participações

RANKING DE PARTICIPAÇÕES					
Municípios	Participações no período	% Participações	Escolas no Programa	Média Part/ Alunos .	IPRS ¹⁶ 2002
Americana	1.369.018	40,6	35	57,32	1
Nova Odessa	209.676	6,22	5	42,20	1
S. Bárbara D'Oeste	1.793.291	53,18	35	68,82	2
Total	3.371.985	100	75	61,41	

Fonte: SEE (2007)

¹⁵ A discrepância entre os totais de participações e o total de alunos deve-se ao fato de que a frequência é computada em cada atividade.

¹⁶ IPRS. Índice Paulista de Responsabilidade Social

3.2.3. Situação da escola em 2006

Quadro 5 – Situação da escola pesquisada em 2006

Número de Alunos	1.475
Número de Bolsistas	07
Voluntários	13
Média de Participação/aluno - Escola	56,61
Média de Participação/aluno - Diretoria	61,41

Fonte: SEE (2007)

3.2.4. Ranking da escola: na diretoria, no município e no PEF

Quadro 6 – Ranking da escola: na Diretoria, no Município e no PEF

RANKING DA ESCOLA EM ESTUDO		
Na Diretoria	No Município	No Programa
44° de 75	21° de 35	2991° de 5.436

Fonte: SEE (2007)

3.3. A Escola Estudada, segundo seus planos

3.3.1. Caracterização da Escola

A Escola Estadual Parque das Flores pertence à Diretoria de Ensino-Região de Americana (DERA), situada num bairro da zona urbana do Município de Americana, Estado de São Paulo.

Foi criada pelo Decreto 2.324/85, publicado no Diário Oficial do Estado em 01/02/85, instalada pela Resolução SE 178/85, publicada no DOE em 06/09/85 e transformada pelo

Decreto 24.538/85, publicado em 17/12/85. O Curso de Ensino Médio foi autorizado pela Resolução SE 100/98, publicado no DOE em 02/09/98.

O horário de funcionamento da escola abrange os três períodos: manhã, tarde e noite, atendendo atualmente aos cursos de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio.

Cabe ressaltar que os dados aqui utilizados foram obtidos do Plano de Gestão da Escola do quadriênio 2003/6 e dos Anexos ao Plano de 2006, documentos esses homologados pela Diretoria de Ensino.

Apresentamos abaixo o quadro de classes de 2006:

Quadro 7 – Quadro de classes de 2006

	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	
Nº. salas	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º	Total
Ens. Fund.	3	4	4	4	-	-	-	15
Ens. Méd.	-	-	-	-	9	8	7	24

Nº. alunos	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º	Total
Ens. Fund.	94	130	146	123	-	-	-	493
Ens. Méd.	-	-	-	-	374	297	267	938

Nº. alunos/período	Manhã	Tarde	Noite	Total de alunos
Ensino Fundamental	56	437	-	493
Ensino Médio	441	-	497	938

Fonte: SEE (2007)

Segundo informações constantes no documento intitulado Anexo 2006, do Plano de Gestão e de acordo com o levantamento realizado pelo questionário sócio-econômico e cultural do SARESP-2005, a comunidade de alunos apresenta: equilíbrio na questão de gênero no Ensino Fundamental (EF), predominando apenas a população feminina no Ensino Médio,

enquanto que no primeiro ano do Ensino Médio (EM) dois terços do alunado é masculino e nos 2º e 3º anos predomina a população feminina; na questão de raça/cor, são classificados majoritariamente como brancos e pardos, com minoria de negros.

No relatório de desempenho escolar do ano de 2006 enviado pela SEE/SP à Diretoria de Ensino de Americana, emitido em 23/01/2007 foram apresentados os seguintes dados da Escola em questão, referentes à aprovação, reprovação e abandono:

Quadro 8 – Desempenho da Escola em 2006

TIPO ENSINO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
E Fundamental	93,3%	6,7%	0,0
E. Médio	74%	18,8%	7,2%

Fonte: SEE (2007)

A incidência maior de reprovação ocorre nas 8as séries com 14,5% e com índice de abandono de zero por cento. No Ensino Médio as primeiras séries apresentaram o maior índice de reprovação com 22% e também de abandono com 10,6%.

3.3.2. Plano de Gestão

Considerando a análise do documento “Plano Gestão” para o período de 2003/2006, e os Anexos/2006 destacam-se as seguintes informações:

A escola está inserida num bairro de classe trabalhadora, cuja base econômica é industrial, especificamente tecelagens e fábricas de tecidos.

Os alunos são oriundos do próprio bairro e de bairros vizinhos.

Esses bairros são essencialmente residenciais, contendo, na sua infra-estrutura básica, rede de água e esgoto, posto médico, comércio, policiamento, linha de ônibus para diversos

pontos da cidade. Com relação à moradia, a maior parte dos alunos reside em casa própria ou em casas em que as famílias pagam um plano de habitação da prefeitura (casas populares).

São bairros carentes de atividades culturais e a principal aspiração da população local é uma praça de esportes para práticas desportivas monitoradas, para se evitar a ociosidade das crianças.

A clientela que frequenta a escola é, em sua maioria, de condições sócio-econômicas de baixa renda; muitos desses alunos permanecem sozinhos durante o dia porque os pais trabalham e, assim, não recebem orientação dos mesmos e nem tampouco o acompanhamento em sua vida escolar. Muitos alunos pertencem à famílias desestruturadas, entendida pelos que assinaram o Plano de Gestão, como “aquelas que não têm a forma tradicional de pai, mãe e filhos de um único casamento”, que trazem seus problemas para dentro da escola, refletindo na disciplina e no aproveitamento escolar, problemas agravados pela falta de entusiasmo dos mesmos durante as aulas, sem perspectivas para o futuro.

Com relação à estrutura física, o prédio da escola é bem conservado e contempla: 13 (treze) salas de aulas; diretoria; secretaria; sala para os professores; almoxarifado; cozinha; despensa; zeladoria; sala ambiente de informática; dois banheiros masculinos para alunos; um banheiro para funcionários; dois banheiros femininos para alunas; um banheiro para funcionárias; quadra poli esportiva coberta; sala para guardar material de Educação Física e para o material do PEF; área gramada; pátio coberto e cantina escolar. A escola não conta com sala destinada à biblioteca, nem laboratório de Ciências Físicas e Biológicas e de Química. Além dos livros recebidos pelo governo do Estado (PNLD), a administração da escola assina revistas e jornais.

No quesito material didático-pedagógico a escola possui três aparelhos de televisão; dois vídeos; um retro-projetor, um projetor de slides, microscópios, rádios gravadores, amplificadores de som com mesa, caixas de som, dois microcomputadores para a área

administrativa e um para a sala das professoras coordenadoras pedagógicas e uma boa diversidade de material pedagógico. Na escola tem Sala Ambiente de Informática (SAI), com 10 computadores para uso dos professores e dos alunos. Lá também funciona a rádio-escola, tendo em cada sala de aula uma pequena caixa de som instalada.

No entorno da escola há: uma creche municipal, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), um supermercado, um Posto de Saúde que não dá conta da demanda do bairro, um Cemitério e uma outra escola bem próxima que atende ao Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1ª à 4ª série).

A escola conta, em seu quadro administrativo, com um secretário designado; dois oficiais de escola; duas auxiliares de limpeza; duas serventes e uma inspetora de alunos, contratadas com verba repassadas pelo convênio A.P.M. e FNDE, e três merendeiras contratadas pela Prefeitura Municipal da cidade de Americana.

3.3.3. Objetivos

O **objetivo geral** da escola segue o Art. 2º do Título II “Dos princípios e Fins da Educação Nacional”, da LDBEN 9394/06, bem como os **objetivos específicos da Educação**, constantes no Plano de Gestão, seguem os itens constantes do Capítulo II sobre a Educação Básica, Seção III “Do Ensino Fundamental”.

A redação do texto acrescenta que, além dos objetivos previstos na LDB 9394/96, são **objetivos específicos da escola**:

- Elevar a qualidade de ensino oferecido aos educandos, vinculando o conteúdo à realidade.
- Promover a integração- escola- comunidade, envolvendo toda comunidade escolar.
- Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino, dando ênfase à formação continuada, seqüencial, interdisciplinar.

- Estimular a participação nos projetos que envolvem o bem-estar coletivo, numa atuação solidária junto à comunidade.
- Desenvolver o trabalho interdisciplinar através de projetos.
- Desenvolver no educando seu preparo para o exercício da cidadania, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e sua qualificação para o trabalho de acordo com a oferta, principalmente na região em que está inserido, mediante:
 - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - A compreensão do meio ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - Favorecimento ao acesso dos conhecimentos básicos e fundamentais da linguagem, da matemática, das ciências sociais e naturais, a partir da visão de mundo e da realidade que o educando traz;
 - Desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo, coerente e seqüencial, através do trabalho coletivo, voltado para os valores fundamentais da pessoa humana;
 - Uso criterioso dos recursos disponíveis na escola para garantir um trabalho coletivo e a eficiência do processo educativo.

3.3.4. Metas pedagógicas e administrativas

Foram declaradas, no plano das práticas pedagógicas, as metas a curto, médio e longo prazos. Entre as metas a curto prazo estão:

- Estimular os alunos a participarem e se envolverem nas práticas pedagógicas da escola, de forma prazerosa, objetivando melhoria do rendimento escolar e o seu sucesso na sociedade.
- Diminuir os problemas relativos à assiduidade promovendo a integração escola-comunidade.

- Resgatar a auto-estima do alunado através da valorização de todo o seu progresso de aprendizagem e crescimento pessoal na busca de sua formação pessoal e cultural.
- Aperfeiçoar as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem com o intuito de elevação de rendimento escolar na busca de novos conhecimentos através de cursos de aperfeiçoamentos, troca de experiências e atualização.
- Assegurar a formação dos alunos aplicando o proposto nos objetivos, para que possam participar dignamente de uma sociedade crítica e exigente como a que vivenciam.
- Direcionar a prática do cumprimento dos deveres para que possam ser respeitados os seus direitos.
- Inserir os alunos no mundo da cultura das artes e da tecnologia através de conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos e políticos.
- Procurar desenvolver, através da ação-reflexão, a consciência profissional do docente em relação ao problema do fracasso escolar.
- Promover recuperação paralela dos alunos que estão encontrando dificuldades de aprendizagem.

Nas metas a médio prazo encontramos:

- Reduzir o índice de evasão escolar e retenção ao final dos ciclos e no Ensino Médio, através de:
 - a) projetos culturais que estimulem o gosto de permanecer no recinto escolar e sua efetiva aprendizagem;
 - b) projetos interdisciplinares que visem uma participação ativa do aluno;
 - c) ações pedagógicas entre professores, professores coordenadores pedagógicos e direção, buscando soluções diretas para atingir e sanar o problema;
- Promover integração família-escola-comunidade, com o objetivo de discutir, analisar e buscar soluções no âmbito da escola, num esforço coletivo para enfrentar com êxito as dificuldades.

Fazem parte das metas a longo prazo:

- Ampliar o universo cultural dos alunos através de teatro, cinema, vídeo, estudos do meio e desenvolver hábitos de leituras diversas utilizando o acervo literário da escola, assim como jornais e revistas.
- Despertar a consciência dos alunos sobre a importância da preservação do mobiliário e prédio escolar como forma de conservação do meio ambiente e respeito ao próximo.

No âmbito administrativo e com relação ao Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros, podemos observar no plano as seguintes metas a curto, médio e longo prazos:

A curto prazo:

- Reforma da quadra poli esportiva.
- Ampliação e restauração da rede elétrica.
- Instalação de ar condicionado na área administrativa (secretaria) como meio de conservação dos microcomputadores.
- Construção de um palco fixo em alvenaria com a colaboração do Grêmio Estudantil da escola.

A médio prazo:

- Reforma geral do prédio escolar (pintura das paredes, consertar piso).
- Pintura das lousas.
- Reforma da zeladoria.
- Ressalva: com verbas consideradas como aplicação de uso permanente.

A longo prazo:

- Verbas consideradas como aplicação de material de uso permanente: construção de uma sala destinada à Biblioteca.
- Verbas de material de consumo: para todo material que a escola tiver necessidade visando o atendimento ao aluno, materiais de uso pedagógico para os professores e materiais de suprimento para a secretaria, manutenção e conservação do prédio escolar.

Ressalva no plano: para atingir essas metas, a escola conta com o repasse de verbas da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, além de contribuições da A.P.M., parceria com a empresa “RIPASA”, festas e campanhas desenvolvidas entre Escola e Comunidade.

3.3.5. A prestação de contas

Consta do Plano de Gestão que a prestação de contas será feita de acordo com as normas e exigências da FNDE/ DE e de acordo com o Estatuto da A.P.M., por meio de reuniões com esta última e com o Conselho de Escola, por meio de balancetes apresentados e aprovados pelos respectivos colegiados. Os balancetes serão afixados em lugares visíveis para que todos possam acompanhar a movimentação de entrada e saída dos recursos repassados à

escola e da contribuição dos sócios da A.P.M., sejam essas contribuições espontâneas ou por meio de festas realizadas pela escola, e serão encaminhados para apreciação do Supervisor desta Unidade Escolar.

3.3.6. Critérios de acompanhamento de alunos

Na leitura do Plano de Gestão observamos os seguintes registros, conforme segue:

Quanto à compensação de ausências: está registrado que os pais de alunos do Ensino Fundamental serão informados por escrito quando as ausências atingirem 20% das aulas no bimestre, ou nos casos de ausências sem justificção por mais de dez dias consecutivos. A compensação de ausências que ultrapassarem o limite de 20%, quando devidamente justificadas poderá ser requerida pelo responsável.

Quanto ao Conselho de Série/classe: os mesmos serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série, professor coordenador, devendo contar também com a participação dos alunos, independentemente de sua idade, escolhidos por seus pares; as reuniões são bimestrais, salvo as convocadas para decidir sobre promoção, retenção ou indicação de alunos à progressão parcial de estudos.

Quanto ao rendimento escolar do aluno: o que se prevê no documento é o registro em uma Ficha de Acompanhamento que é analisada nas reuniões bimestrais e posteriormente passada aos pais para tomarem conhecimento do rendimento escolar do aluno.

Quanto ao trabalho dos que integram o núcleo de Direção da Escola: Diretor e Vice-Diretor: é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, devendo pautar suas decisões numa gestão democrática.

3.3.7. Plano da Direção e da Coordenação Pedagógica

Cabe ressaltar que o trabalho do núcleo de direção da escola objetiva garantir: a elaboração e execução da proposta pedagógica; a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros; a legalidade, a regularidade, a autenticidade e a informação aos pais da vida escolar dos alunos; os meios para o reforço e a recuperação, e a aprendizagem dos alunos; a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade; a comunicação ao Conselho Tutelar, via Diretoria de Ensino, dos casos de maus tratos, envolvendo alunos, bem como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas.

Cabe à direção subsidiar os profissionais da escola, os representantes dos diferentes colegiados no tocante às normas vigentes, e representar os órgãos superiores da administração sempre que houver decisão em desacordo com a legislação. Assim, possibilita a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na administração da escola, afim de que todos assumam o papel de co-responsáveis pela construção do projeto pedagógico.

A prática da Direção deve ser cooperativa e solidária, participativa, democrática e transparente para que todos possam vivenciar situações de cidadania, própria da dinâmica social, ocorrendo assim a efetivação da administração coletiva que se caracteriza como prática de transformação para uma escola de boa qualidade.

Segundo o Anexo 2006 ao Plano de Gestão, seguem os adendos relativos ao Plano da Direção:

- 1– Em parceria com a A.P.M. e Conselhos de Escola, viabilizar estrutura possível à Escola quanto ao apoio financeiro, segurança e infra-estrutura.
- 2– Inserir a escola no contexto da pedagogia de projetos, buscando com isto a dinamização do currículo escolar.
- 3– Integrar a escola ao contexto cultural da região promovendo eventos e permitindo a manifestação dos talentos nos ambientes

escolares. Buscar a formação de parcerias para montagem de uma fanfarra para a escola.

- 4- Manter canal de informação e prestação de contas junto à comunidade, buscando sempre a transparência na gestão dos recursos públicos e propósitos educacionais.

Quanto ao Plano de Trabalho das professoras coordenadoras e aos temas a serem desenvolvidos nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nada se observou de registro sobre um trabalho a ser desenvolvido para integração das famílias, participação efetiva da comunidade, com sugestões, opiniões e tomadas de decisão. Parece que as coordenadoras acreditam que este não é papel delas. Nem mesmo se menciona que no cronograma haverá espaço para apresentação dos resultados do reforço e da recuperação paralela.

Segue o Plano da Coordenação, segundo o Anexo 2006, do Plano de Gestão:

“A coordenação tem por finalidade proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, com relação à elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica”.

Tem como objetivos: “trabalho em parceria com a Direção, corpo docente e discente para crescimento mútuo; estabelecer vínculos que fortaleçam as relações; criar um ambiente acolhedor propício à formação do aluno”.

Para alcançar esses objetivos os professores terão o HTPC com acompanhamento das professoras coordenadoras dos períodos diurno e noturno.

São metas/ ações dos professores coordenadores: “participar com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, orientando os professores quando necessário e indo em busca de soluções para os problemas levantados; auxiliar a direção a desenvolver um trabalho pedagógico coletivo, envolvendo todo o corpo docente; acompanhar toda sistemática de avaliação, classificação, reclassificação e recuperação dos alunos”.

Quanto ao Conselho de Escola, o Plano de Gestão registra sua composição e enfoca que o mesmo instituiu a Comissão de Normas e Convivência e que suas atribuições estão definidas no Regimento Escolar.

Quanto ao Grêmio Estudantil há referência sobre a composição do mesmo, nada se registrando sobre suas atribuições.

Quanto à Associação de Pais e Mestres, além da sua composição, explicitando que a mesma tem a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade e que a mesma será regida por normas estatutárias próprias, de acordo com Estatuto registrado em cartório.

3.3.8 Projetos e Atividades desenvolvidos no PEF

O Programa Escola da Família tem boa aceitação na escola, tanto pelos alunos, ex-alunos, crianças de todas as faixas etárias, jovens e adultos da comunidade e também pelos profissionais do Programa, dos professores e dos voluntários das diversas oficinas.

A escola conta com um educador profissional, quatro educadores universitários, um professor de equipe de apoio. Como gestores, o diretor e o vice-diretor da escola se revezam aos finais de semana. A zeladora, professora readaptada da escola, colabora com as atividades do Programa, juntamente com os professores se envolveram no projeto de preparação para o vestibular.

Podemos citar as atividades em cada um dos eixos do PEF:

Quadro 9 – Atividades por eixos do PEF

Eixo Cultural	Capoeira, curso de bateria; danças; desenho livre; desenho Mangá; exibição de filmes e projeto Cine Família; gincana educacional e cultural, manifestação religiosa; oficina musical; orientação educacional; pintura em tecido; reforço escolar; teatro; escola da juventude e apresentações artísticas.
Eixo Esportes	Alongamento e ginástica; basquete; futsal masculino e campeonatos de futsal; vôlei e campeonatos de voleibol; ciclismo; dama; dominó; xadrez; futebol de botão; jogos lúdicos; judô; kung fu; tênis de mesa e recreação em geral.
Eixo Qualificação para o Trabalho	Curso de espanhol; curso de informática; curso de ponto cruz, tricô e crochê.
Eixo Saúde	Combate à dengue; corte de cabelo e mutirão de limpeza.

Fonte: Anexo 6 do Plano de Gestão da Escola

O projeto Escola da Juventude refere-se a estudos de Ensino Médio para alunos que ficaram fora da escola na idade própria, e agora procuram superar a defasagem de estudos aos sábados e domingos, por não possuírem disponibilidade de tempo durante a semana, tanto no diurno como no noturno, por estarem comprometidos com o mercado de trabalho. Estes alunos freqüentam aulas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia.

O número médio de participantes registrado no PEF, aos finais de semana, é de aproximadamente 450 pessoas tanto aos sábados quanto aos domingos.

O que se percebe é um número muito grande de pessoas ocupando os espaços da escola, até por não haver outras alternativas de recreação no bairro.

Dentre os vários projetos que a escola desenvolve aos finais de semana, pudemos constatar em nossas observações os seguintes:

1) **Curso pré-vestibular** com a participação de 87 jovens estudantes da própria escola e 13 vagas para alunos da comunidade, egressos do Ensino Médio. Eles foram distribuídos em duas turmas de 50 cada, envolvendo os professores das diversas disciplinas: Português com frentes de Redação, Gramática e Literatura; Matemática, História, Geografia,

Biologia, Física, Química, etc. As aulas acontecem aos sábados nos períodos da manhã e da tarde, com duração de duas aulas cada disciplina. Os professores decidiram pelo envolvimento no PEF a convite do diretor, feito por ocasião do Planejamento/2006, e pelo grande interesse dos alunos. Houve envolvimento dos profissionais do programa, das coordenadoras pedagógicas da escola e da direção, que discutiram antecipadamente o assunto. Eles montaram um cronograma das aulas de maneira que quando um professor vem ao final de semana ele só deve retornar depois de duas semanas.

2) **Jogos lúdicos:** dama, xadrez, dominó.

3) **Tênis de mesa**

4) **Futsal masculino e feminino:** o voluntário dá treinamento feminino e acha importante a escola ceder um espaço, para que ele possa desenvolver esse trabalho com as alunas. São por volta de 30 participantes de diversas categorias, todos os finais de semana.

5) **Revistoteca:** houve campanha de doação de livros, revistas, jornais do dia, livros para-didáticos visando despertar o interesse dos alunos pela leitura. A professora de Português interessou-se pelo projeto, pois já desenvolve o projeto **Projel** com os alunos, durante a semana. Isto permite uma continuidade dos trabalhos no PEF.

6) **Assistindo TV:** programações da TV aberta, de acordo com o interesse dos alunos.

7) **Projeto Mosaico:** foram fotografados vários ambientes externos da escola, para decidir sobre qual trabalho de mosaico seria instalado em cada um deles. O profissional da equipe de apoio é bem envolvido no projeto e muito se esforça para implantá-lo. Na entrada do prédio se pretende fazer uma figura em mosaico de D. Quixote, personagem a ser trabalhado em sala de aula pela professora de Educação Artística.

8) Projeto de **recuperação do muro da quadra de esportes:** retrabalhos de pinturas com técnica de grafiteagem, com a intenção de mostrar as diversas culturas e incutir nos participantes conhecimentos sobre Arte. A decisão do que fazer nos muros acontece por meio

de discussão com os alunos da escola, e a decisão é tomada no coletivo. A proposta é fazer imagens estilizadas dos diversos esportes.

9) **Aulas de violão e guitarra**, com o aluno Felipe do noturno que gosta muito de música e tem habilidades para isso. As aulas acontecem aos sábados e domingos e atraem outros alunos da escola que curtem som. Estão inscritos no curso 10 alunos, incluindo um deficiente parcial de visão, que parece ter melhorado sua auto-estima a partir de sua participação nas aulas.

10) **Projeto Coral**: ainda está em andamento. O professor de Psicologia está viabilizando a sua criação e desenvolvimento com os alunos.

11) **Aulas de informática**: acontecem aos sábados, no período da manhã, com 18 alunos adolescentes, aos domingos de manhã, com adultos da comunidade, pais de alunos e funcionários da escola. O voluntário para esse curso é proprietário de uma escola de informática de nome “Perspectiva”, no próprio bairro. Nessas aulas tem até um avô de aluno de 62 anos que se interessou em aprender informática e está se dando muito bem no curso.

12) **Curso de Padaria Artesanal**: parceria para os insumos com um proprietário de um comércio de material de construção que já faz trabalho voluntário no bairro, distribuindo alimentação para crianças e pessoas de rua. A receita dos pães é passada à comunidade pelo vice-diretor da escola e já uma das funcionárias, que foram capacitadas para isso.

13) **Projeto Horta**: começaram com o preparo da terra e a capinagem, contando com ajuda dos alunos da escola, do vice-diretor e de alguns professores. A pretensão é plantar legumes e verduras para serem consumidos na merenda dos próprios alunos.

14) **Escola da Juventude**: aulas monitoradas pela professora universitária, bastante comprometida com o projeto. As aulas são aos sábados e domingos, nos períodos da manhã e tarde, sendo 31 alunos aos sábados e 18 aos domingos. Outro universitário dá o apoio às aulas de inclusão digital. No dia de nossa visita aconteceu um problema pela manhã com os alunos

da Escola da Juventude que se sentiram desrespeitados, uma vez que não foram informados pela coordenação do projeto que a professora universitária teria um curso na Unicamp e não poderia comparecer para as aulas. Não houve possibilidade de conseguir um substituto e os mesmos foram dispensados.

15) **Artesanato de vitral**: 5 alunos aprendem nessa oficina e gostam muito da atividade. Quem ensina é um professor, profissional da equipe de apoio.

16) **Aulas de Dança de rua e break**, lideradas por um aluno da escola.

A equipe do PEF pretende fazer um trabalho de valorização dos voluntários da escola.

Segundo os profissionais do PEF, há muito envolvimento da Direção em todos os aspectos do Programa e nos projetos que a escola desenvolve.

A maioria dos professores não atua com frequência no PEF, com exceção daqueles que desenvolvem o cursinho pré-vestibular, num sistema de revezamento de aulas; mas podem, de alguma maneira, contribuir com esta pesquisa oferecendo suas impressões sobre o Programa e sua realização.

O vice-diretor e o diretor, como já mencionado, normalmente revezavam o horário do Programa (4 horas aos sábados e 4 horas aos domingos), para que ambos pudessem dar conta de seus compromissos aos finais de semana. Contudo, no final da pesquisa, o diretor desistiu de ser gestor do PEF devido ao acúmulo de tarefas do curso de Gestão Educacional que ele freqüentava na UNICAMP, deixando essa responsabilidade apenas por conta do vice-diretor da escola.

Para melhor coleta de dados sobre o PEF também entrevistamos a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do Programa,- a partir de um questionário previamente elaborado.

3.3. Dados da Pesquisa

Apresentamos a partir daqui os dados coletados na pesquisa, com análise sobre eles, objetivando evidenciar o tipo de gestão existente na escola e sobre a efetividade do PEF para a gestão democrática.

3.4.1. Entrevista com a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do PEF

A entrevista com a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do Programa se deu em um dos encontros de capacitação do Programa Escola da Família, em Águas de Lindóia. A Assessora Pedagógica está no Programa desde julho de 2003, quando este foi criado e implantado pela SEE, e juntamente com a coordenadora central do PEF, responsabiliza-se pela comunicação da Central com as coordenações regionais, quanto às ações e a operacionalização do programa.

A primeira questão foi sobre como nasceu o Programa Escola da Família e com que propósito. Segundo a Assessora, este nasceu “da vontade política de transformar a Escola Pública em um espaço mais acolhedor e de efetiva inclusão social”. O Programa foi constituído com o propósito de “combater a violência por meio da Cultura de Paz, compreendendo como Cultura de Paz a cultura da convivência”.

A principal ação do Programa, segundo ela, consiste na “abertura de todas as escolas estaduais aos finais de semana, oferecendo às comunidades intra e extra-escolares um espaço privilegiado para a convivência”.

Considerando a média de participação mensal, a Assessora nos ofereceu os seguintes dados: “em 2003 foi de 4 milhões; em 2004 essa média subiu para 7 milhões; em 2005, havia expectativa de 9 milhões, que foi superada para 11 milhões, e para 2006 a meta é a manutenção dessa participação oferecendo ao público um espaço efetivamente acolhedor”. A

divulgação do PEF quanto a esse dado anunciou que o número de participações chegou perto dessa meta. Segundo a Assessora, com relação à participação mais efetiva dos pais no Programa, estes agora “passam a valorizar o espaço contribuindo para a constituição de uma efetiva gestão democrática dos espaços escolares”.

A Assessora afirma que o Programa Escola da Família é hoje o maior Programa da Secretaria de Estado da Educação e que “as 90 Diretorias de Ensino têm autonomia para a contratação dos educadores, para organização das atividades que acontecem nos quatro eixos, para capacitação de seus atores e para a divulgação dos locais das atividades que são desenvolvidas”. Ainda segundo ela, o Programa “possui princípios únicos, mas cada Diretoria de Ensino possui autonomia para o desenvolvimento das atividades regionalmente”.

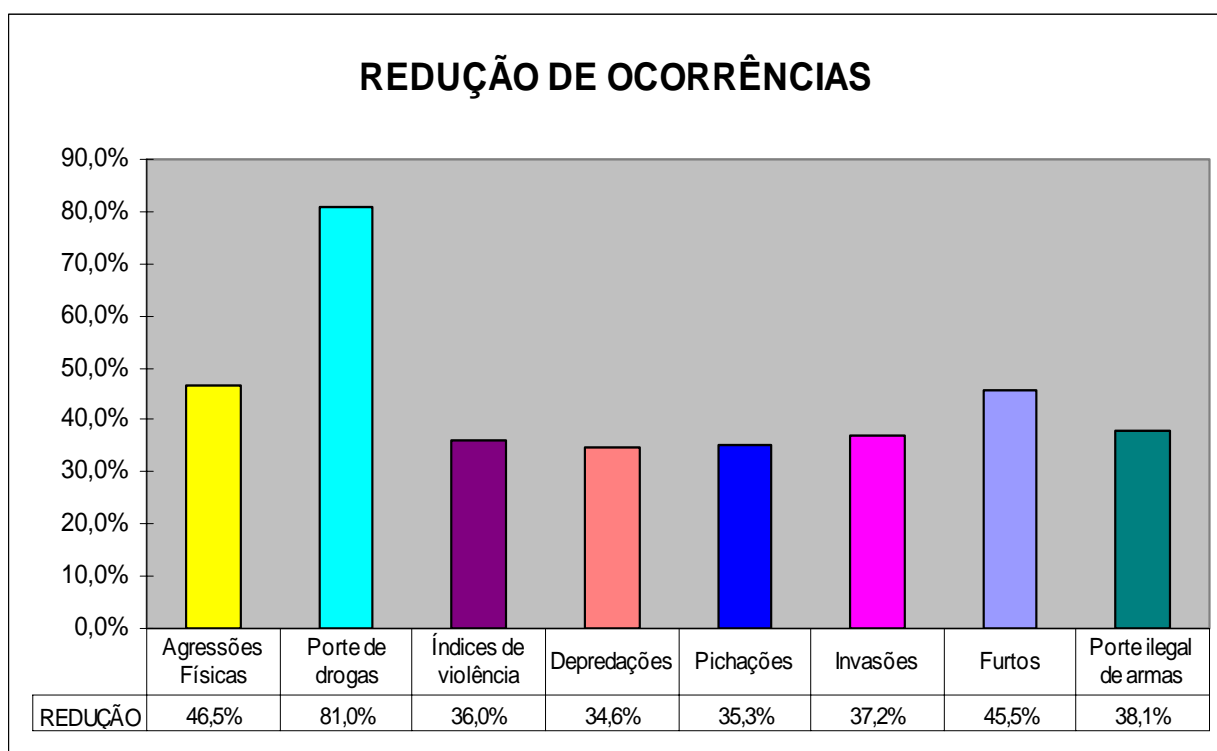
Questionada sobre as principais conquistas do Programa, esta elencou:

- o envolvimento das comunidades intra e extra escolares, com uma participação mensal de 11 milhões de pessoas;
- a inclusão social;
- a participação familiar;
- a ação protagonista;
- a integração da escola de segunda a segunda;
- o conceito de escola: uma escola mais democrática e aberta efetivamente para a comunidade;
- o envolvimento dos voluntários;
- a participação dos universitários;
- a conquista de parcerias;
- a formação continuada dos educadores do Programa;
- o reconhecimento da OEA (Organização dos Estados Americanos) como Projeto de maior abrangência na Inclusão Digital;

- o Prêmio Mario Covas – Inovações em Gestão Pública, na categoria “uso das Tecnologias de Informação e Comunicação”.

O gráfico 1 sobre a diminuição de ocorrências diversas em todo o Estado, foi elaborado com base nos dados estatísticos fornecidos pela Assessora Pedagógica da Coordenação Central, via entrevista.

Gráfico 1 - Redução de Ocorrências



Fonte: Dados fornecidos pela Assessora Pedagógica, via entrevista

3.4.2 Entrevista com o Diretor da escola

A primeira entrevista foi realizada no dia 12 de julho de 2006, com o diretor da escola e também gestor do PEF, que nos acolheu muito bem e disponibilizou várias informações sobre a escola e o Programa.

O diretor da escola tem o cargo efetivo desde o ano de 2001. Formou-se em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) e esteve por quatro anos num Seminário. Fez Complementação Pedagógica em Administração Escolar e atualmente está terminando o curso de Especialização de Gestão Educacional na Unicamp.

Iniciou seu trabalho como professor eventual em 1985, foi docente de Educação Moral e Cívica (EMC), Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSP) e História, componentes curriculares que a formação universitária permitia, pela área de Humanas. Em 1993 efetivou-se como professor de História em Americana, tendo trabalhado em Escola Padrão e um mês depois foi selecionado para exercer a função de professor coordenador do Ensino Fundamental, mantendo também aulas do Ensino Médio. Seguiu até o primeiro semestre, momento em que se efetivou como professor de Filosofia e se afastou como vice-diretor. Em 1995 foi designado como diretor e dois anos depois atuou como Assistente Técnico Administrativo (ATA) no Setor de Pagamento da Diretoria de Ensino de Americana. Sua efetivação como diretor deu-se em 1998, mas afastou-se do cargo para continuar exercendo a mesma função anterior de ATA. No período 1999/2002/2003 o diretor se afastou por várias vezes para substituição na função de Supervisor de Ensino (SE). A partir do segundo semestre de 2003 e até o presente momento da pesquisa, encontra-se no exercício de seu cargo como diretor de escola.

Segundo o diretor, a inclusão da escola se deu por imposição, já que era obrigatório; a escola teria que assumir a gestão mais por conveniência, porque não havia ninguém empolgado com o Programa, ainda se mantém uma restrição quanto a esse tipo de Programa. Houve uma reação muito negativa por parte dos diretores porque o trabalho seria voluntário, com a responsabilidade sobre o Programa, após uma movimentação ampla, foi implantada uma ajuda de custo no valor de R\$ 400,00 mensais ao diretor, ou seja, ao gestor do PEF.

A Comunidade recebeu o PEF sem muito envolvimento, pois as famílias não apareciam. Apenas os jovens e as crianças vinham participar das atividades mais como um espaço de recreação e esporte, já que a região é carente desses centros de cultura e lazer e o PEF era a única opção para eles.

A divulgação do PEF foi feita junto aos alunos, por meio de algumas faixas, comunicados aos pais, mantendo-se a escola aberta para que viessem saber sobre o Programa. No início o PEF teve bastante receptividade por parte dos jovens e das crianças do bairro e pelos alunos da própria escola. As atividades, nessa época, ainda eram sem organização; os espaços eram utilizados para atividades livres.

Segundo o diretor, a divulgação oficial do PEF, no início, foi feita pela própria SEE, pelos canais de comunicação de massa da região, pelos avisos e comunicados internos dirigidos aos pais, principalmente por meio das reuniões, com o objetivo de não só convidar a comunidade para participar, mas para descobrir voluntários para o programa.

A participação da comunidade intra escolar (professores, funcionários) continuou fraca do início aos dias atuais, pois existe muita resistência por parte dela quanto ao serviço voluntário e muitas vezes pela falta de disponibilidade das pessoas para trabalhar aos finais de semana. Com exceção de uma funcionária, que além de ser professora readaptada na escola é também zeladora e se envolve bastante com o programa, os outros funcionários pouco participam. Da mesma forma não há uma participação maior de toda a comunidade escolar no desenrolar dos projetos, até porque alguns não acreditam no programa, não concordam com a forma com que o PEF foi colocado na rede. O diretor acrescentou que algumas atividades são determinadas pela coordenação regional do PEF, que por sua vez, recebe orientações nesse sentido da coordenação central e que outras atividades são escolhidas pelos próprios educadores de acordo com a disponibilidade de voluntários. Há escolinhas de esportes, jogos de salão, atividades de tênis de mesa, dança, curso de música e aulas de informática na SAI,

em parceria com uma Escola de Informática da cidade que oferece cursos de iniciação para os alunos e seus familiares. Há também a Escola da Juventude, um curso de Ensino Médio desenvolvido com o uso virtual da Internet, além dos cursos de artesanato e o Curso preparatório para o vestibular direcionado aos alunos do Ensino Médio, oferecido pelos professores da unidade escolar, que se revezam nas aulas das diversas áreas para atendimento aos alunos. Também acontece a oficina de padaria artesanal, mas que ainda é pouco freqüentada pelas mães.

O diretor informa que o PEF não contribuiu para a maior participação e envolvimento da comunidade nos Colegiados. Acrescenta que as famílias participam dos Colegiados quando há muita insistência por parte da Direção. No começo, eles foram até resistentes quanto a essa participação, mas depois de montados os Colegiados, eles procuraram não faltar às reuniões e até justificando suas ausências. A partir do momento em que as pessoas passam a fazer parte dos Colegiados, elas se empenham, procurando se inteirar dos problemas, propondo soluções e deliberando com relação às atividades da escola e ao zelo ao patrimônio. Ainda é problemática a questão do acompanhamento no desempenho escolar dos filhos.

De acordo com o diretor, os órgãos centrais costumam orientar nas campanhas pontuais, principalmente nas campanhas do agasalho, no recolhimento de alimentos, no Agita Família, que é um apêndice do Agita Galera.

Geralmente, o educador profissional, o professor de apoio e os universitários recebem orientações locais da Coordenação Regional para as atividades, que por meio de oficinas, orienta como devem acontecer nos espaços da escola, principalmente aquelas que são programadas e ditadas pela SEE.

Com relação às verbas, a fala do diretor confirmou que não há participação da comunidade local e nem mesmo os professores e funcionários decidem sobre o seu uso. Geralmente, a discussão sobre o uso da verba gira em torno dele, como diretor da escola e

gestor do programa, e daqueles que executam o PEF e de acordo com as necessidades dos voluntários. Se há necessidade imediata para alguma atividade e, desde que esta tenha baixo investimento, há a participação da A.P.M. para a aquisição de alguns materiais básicos, porém, o maior volume vem do próprio sistema.

Se considerarmos mudanças no relacionamento com a comunidade local, segundo o diretor, não houve alteração; se houve, não foi substancial. O que ele salienta como destaque/benefício foi a vinda de dois ex-alunos como universitários do PEF, mas a participação de um deles deixou a desejar com relação ao desempenho. A comunidade, quando incentivada pela direção, já era razoavelmente “participativa” e, assim, não houve melhoria nessa condição de participação, após a implementação do programa.

O diretor acredita que essa estabilidade na participação por parte das famílias, deve-se ao fato da ausência de chefes de família e assim, em grande parte, são só os filhos que comparecem para realizar as atividades, que se concentram mais no eixo esportes. Há, sim, uma contribuição do programa no alívio das tensões no lar, porque permite que os filhos se desloquem para a escola com o intuito de realizar as atividades. O diretor confirma que não há modificação na relação escola/comunidade, pelo fato da escola estar aberta aos finais de semana.

No que diz respeito aos alunos, o diretor também declara que não há modificação nas relações aluno/escola porque a escola já mantém, há bastante tempo, esse padrão de "permitir aos alunos a participação e a realização de atividades em seus espaços". Ele explica que neste ano de 2006 apareceram alguns conflitos na escola, principalmente, devido à matrícula e acolhimento de alunos de outros bairros no Ensino Médio. Esses alunos não são do entorno da escola e sim da região, e não estão habituados às regras de convivência da escola. Eles alunos formam grupos que não apresentam as mesmas características daqueles que

freqüentam o programa no final de semana, assim, não há melhor interação escola/alunos e a escola vai administrando seus conflitos e os problemas de indisciplina.

No que se refere à depredação do prédio escolar, a escola não apresenta esse problema, nem antes e nem depois do PEF. Os alunos e a comunidade não têm o costume de fazer depredações, apenas algumas poucas pichações, o que foi resolvido com um projeto de grafiteagem.

Um tema abordado hoje pelo Programa é a “Cultura de Paz” e quando perguntado sobre esse assunto, o diretor diz que isso é "questionável", por se tratar de uma campanha necessária, mas ideológica. O discurso difere na ação, pois há falta de serviços básicos por parte do Estado em todos os segmentos. As escolas precisam ser mais bem estruturadas, os bairros precisam ter lazer, atendimento médico, suporte ao trabalhador desempregado. Assim, o discurso da Cultura de Paz traz, no momento, serviços a mais para toda a escola.

Questionado sobre o que acha do PEF como uma política pública, o diretor respondeu que é uma política compensatória, pois é mais um programa de caráter assistencialista social; ele vem prover as escolas da falta de espaço organizado no bairro, como praças de esportes e centros comunitários que ofereçam cultura e que é de responsabilidade do Estado. Salienta ainda, que é uma política que facilita um pouco o acesso dos alunos do Ensino Médio ao Ensino Superior, via pagamento de bolsas.

Com relação à avaliação do PEF, o diretor comenta que não possui nada formalizado/registrado sobre essa questão. Informa que, no último SARESP, teve um item relacionado a isso, mas que é respondido pelos alunos e não pelos pais e que essa informação a SEE não retorna para a escola.

Comentou, também, que a única avaliação que costuma fazer é a informal, por meio de conversa com os pais. Destaca que o PEF é bom porque a escola tem estrutura para

oferecer lazer nos finais de semana, e os pais encontram certa tranquilidade, porque tem educadores e universitários acompanhando as atividades.

3.4.3. Entrevista com o Educador Universitário

O aluno está no quarto ano do Curso de Ciências Sociais e já atua há três anos no PEF na função de educador universitário. Quando perguntado sobre o seu envolvimento no programa, respondeu que, além de ser universitário, se envolve, especificamente, no projeto "Sindilata" que realiza com os alunos da escola e pessoas da comunidade. Trata-se de um projeto em que todos utilizam latas diversas para montarem uma "orquestra" chamada por eles de "Bate Lata". São aproximadamente 20 pessoas envolvidas desde o começo do projeto. E acrescenta que, para desenvolver esse projeto inspirou-se em Paulo Freire, pois participa de uma ONG que valoriza as crianças e por trás de cada aluno há um cidadão. Foi sempre a favor de abrir a escola para a comunidade. Nesse projeto, segundo ele, pode-se desenvolver com os alunos: o cognitivo, a percepção motora, o psicológico, o raciocínio.

Continuando a entrevista, perguntamos se ele acha que o educador universitário tem papel importante no Programa. Sua resposta foi que sim, que na verdade "ele é um divisor de águas". Não adianta a escola estar aberta, com espaços abertos, é preciso "produzir cultura" e saber o que vai ser articulado nela, quais as ações positivas e negativas que podem ter. Daí a participação importante do educador universitário para dar todo o suporte técnico.

Quando perguntamos se o PEF conseguiu trazer a comunidade para a escola, o educador universitário afirmou que sim, com certeza.

Procuramos questionar sobre o que ele entendia por "participação" da comunidade, assim foi a resposta: " Entendo por interação: a comunidade tem que ver uma escola em que ela pode participar, questionar, cobrar também e ter a responsabilidade sobre esta escola que,

como instituição do Estado, pode oferecer uma boa qualidade de ensino, boa qualidade pedagógica, desde que a comunidade cobre, questione, participe ". O universitário acrescenta que : "por exemplo, ele gostaria de realizar um campeonato na escola entre os professores do ensino fundamental. Às vezes a gente observa aqui na região, que os alunos adolescentes têm dificuldade de acesso a outros tipos de programas. Então, a comunidade tem que usar esse espaço da escola como interação".

Quando perguntado sobre que tipo de participação a comunidade tem no final de semana ele respondeu:

A participação é atuante e mais corpo a corpo. A gente sabe que essa lacuna que fica, esse espaço entre a escola e a casa, deve ser preenchido .O aluno é alvo de drogas, de pessoas que influenciam no negativo. Se esse espaço pode ser preenchido com a família, naturalmente, tudo se torna mais fácil. O professor a gente sabe que é um ser humano, um cidadão que, muitas vezes, chega cansado, fatigado até para resolver problemas não consegue ou não está preparado, teve uma jornada de trabalho grande. A participação da família é importante justamente para interagir com esses problemas socioculturais e econômicos que atrapalham.

Na pergunta sobre como ele vê a participação da comunidade a partir do PEF, ele responde que "a questão merece uma reflexão maior, pois vai depender da proposta da direção da escola. Se a direção estiver aberta às opiniões da comunidade, tudo se torna mais fácil. Existem muitas escolas fechadas que ficam ilhadas. A Escola tem que interagir com a comunidade".

O universitário declara que foi importante para a comunidade a abertura desse programa, que é " o primeiro passo para quebrar aquela estrutura que vem lá da ditadura militar" que assim "vão quebrando resistências", mas "que os resultados são a longo prazo". Perguntamos o que ele achava desse programa como política pública e assim foi sua resposta "é uma questão para a gente refletir num contexto maior...; primeiro temos que fazer um trabalho de conscientização na comunidade... ; que a escola é quem tem que fazer isso...; que pode despertar para a criatividade...; que é necessário explicar a que órgãos as pessoas têm que recorrer ,quando a comunidade quer algo para seu bairro, ex.: asfalto, esgoto, energia".

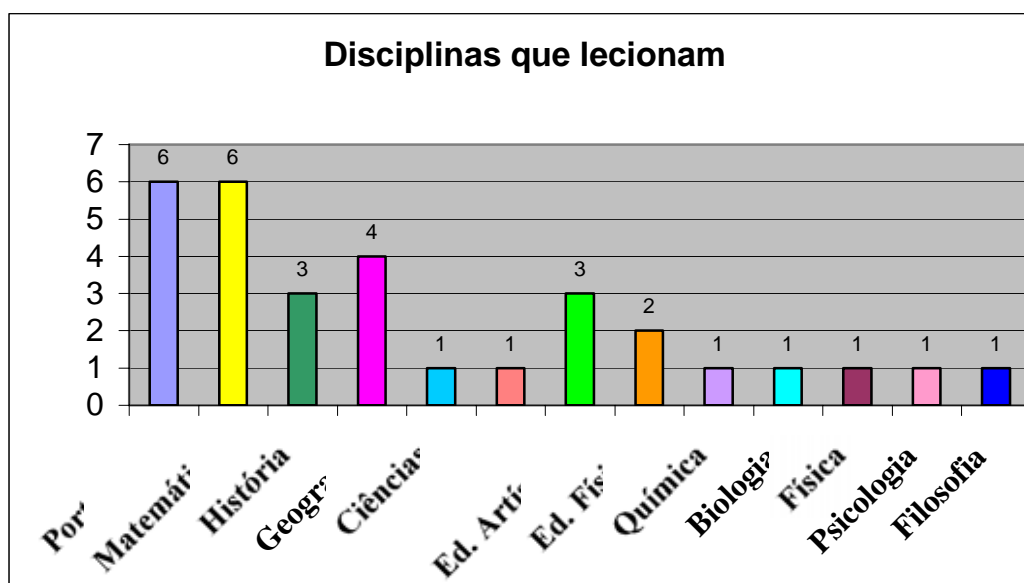
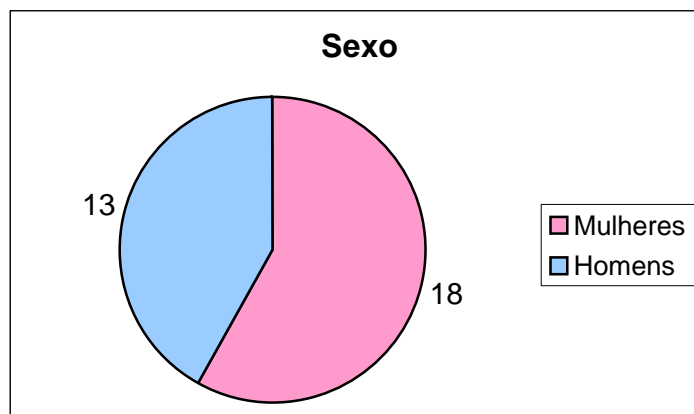
Ele comenta, inclusive, que algumas ONGs se propõem a fazer isso, mas que outras, ao invés de desenvolver filantropia, desenvolvem "pílantropia". Ele acha que "a sociedade precisa estar organizada, exatamente para cobrar das autoridades, como é a passagem dos recursos, verificando no que eles são usados". Acrescenta ainda em sua fala que "as entidades tem que ser sérias no desenvolvimento do seu trabalho porque política é coisa séria".

Contudo, em outro momento, o universitário, continuando a falar sobre o programa como política pública diz que "o diabo é velho" e que, "naturalmente, a gente sabe dos interesses que a "categoria" tem, porque ela não dá ponto sem nó". Mas, acrescenta que é importante a vinda desses programas para a comunidade porque, mesmo sabendo que há interesses de alguns grupos, por trás, sempre ajuda o povo a perceber as relações, a questionar e ver os problemas de corrupção e ser mais crítico.

3.4.4. Pesquisa com os Professores da escola

A escola conta este ano, segundo o Anexo 2006 do Plano de Gestão, com um quadro composto por 62 professores efetivos e 9 professores eventuais. Com sede nesta instituição são 42 professores, dos quais 33 estavam no Planejamento 2006 nesta escola, enquanto que os outros o faziam em outra unidade escolar.

Com autorização do diretor, utilizamos esse momento para aplicarmos um questionário (anexo), com 6 perguntas aos 31 professores convocados, já que 02 deles responderam ao questionário como Profissionais do PEF.

a) **Dados dos Sujeitos****Gráfico 2 – Dados dos Professores quanto ao sexo e à disciplina que lecionam**

O questionário era composto de seis questões variando desde o sexo e a disciplina que lecionam; o entendimento que eles têm do PEF; as perspectivas de seu envolvimento com o PEF; o envolvimento com a comunidade; a opinião sobre o Programa, se este favorece a construção da autonomia e da gestão democrática na escola, bem como o que eles consideram como participação da comunidade para uma gestão democrática. Para melhor compreensão

dividimos as respostas, considerando os aspectos positivos e negativos enfocados pelos professores e ressaltando que eles poderiam dar várias respostas à mesma pergunta.

b) Entendimento sobre o Programa Escola da Família

Responderam positivamente a esta questão o equivalente a 29 professores enquanto que dois professores responderam de forma negativa. Um dos professores, além de achar que o PEF é uma transferência de responsabilidade do Estado para a escola, como consta no quadro, também respondeu que "este projeto é uma faca de dois gumes porque ele pode tanto elevar como denegrir a imagem da unidade escolar". O segundo professor que respondeu de forma negativa salientou que, embora, conheça pouco sobre o programa, acha que ele, de forma superficial, procura resgatar a comunidade nos finais de semana, mas que não se tem efetiva adesão da comunidade.

Os que responderam salientando aspectos positivos demonstraram conhecer razoavelmente o programa. Encontramos as mais diversas respostas, alguns apontando que o PEF possibilita um maior envolvimento escola e comunidade; outros que ele é somente para atividades de lazer e para o desenvolvimento de projetos comunitários, para reunir amigos e para maior valorização da escola. Um dos professores acha que ele representa "a escola saindo dos seus muros e integrando-se com a comunidade".

Quadro 10 – Aspectos Positivos do PEF

ASPECTOS POSITIVOS	RESPOSTAS
Integração/envolvimento entre família e escola (encontros educacionais e atividades recreativas)	9
Espaço aberto à comunidade com oferecimento de lazer, recreação, cultura, projetos comunitários	7
Valorização e fortalecimento da escola (aquisição e ampliação de conhecimentos), proteção contra roubos e danos ao patrimônio	4
Socialização - Produtividade - Progresso da Comunidade	4
Oportunidade aos jovens tirando-os das ruas, reduzindo os riscos, oferecendo atividades prazerosas, aprendizagem e oportunidades de emprego	4
Escola como agente transformador/acolhedor	1
TOTAL	29

Para a mesma questão 02 professores responderam negativamente:

Quadro 11 – Aspectos Negativos do PEF

ASPECTOS NEGATIVOS	RESPOSTAS
Transferência da responsabilidade do Estado para a Escola. É programa forçado, imposto, cujos gastos deveriam ser reavaliados	1
De forma superficial procura resgatar a comunidade nos finais de semana, mas não tem a adesão efetiva da comunidade.	1
TOTAL	2

c) Perspectivas de envolvimento no PEF

Tivemos como perspectivas favoráveis de envolvimento no PEF, o equivalente a 18 respostas.

Quadro 12 – Perspectivas Favoráveis de envolvimento no PEF

PERSPECTIVAS FAVORÁVEIS	RESPOSTAS
Boas perspectivas, bom envolvimento, incentivo aos alunos, diminuição do índice de violência	4
Pretensão de oferecer/me envolver no curso pré-vestibular	3
Já estou envolvida efetivamente	2
Melhores possíveis com a intenção de colaborar e somar	2
Apresentar projetos com objetivos culturais	1
Promover a consciência do ser humano na construção de uma sociedade melhor	1
Planos e projetos de participação	1
Talvez como voluntário	1
Positivo. A escola está conciliando atividades	1
Que o PEF alcance seus objetivos e que os próximos governantes não deixem acabar	1
Pela participação da comunidade a escola pode buscar mais compromisso com alunos e familiares visando a qualidade no ensino público	1
TOTAL	18

A maioria dos professores, quando questionados, respondeu que pensa de forma positiva em se envolver no programa porque acha que pode conciliar atividades que ocorrem durante a semana com aquelas desenvolvidas pelo PEF. Mas o que aconteceu na realidade da escola, foi o envolvimento somente daqueles que dão aulas no curso preparatório para o vestibular, com alunos do Ensino Médio. Professoras disseram que "gostariam de vir para participar da oficina da Padaria Artesanal". Um professor comentou que "pretende se envolver e espera que o programa alcance seu objetivo e que os próximos governantes não deixem que ele acabe só porque não faz parte de seu governo". Na verdade, esse professor tem a visão de que cada governante tem seu programa e que o problema está na descontinuidade na execução de políticas públicas. Cada governante quer trazer a sua marca, implementando novos projetos e/ou programas.

Uma das professoras é favorável porque acredita que “a abertura desse programa pode reduzir os índices de violência”, enquanto que outra respondeu que “também procura incentivar os alunos a virem participar nos finais de semana”.

É assim o registro da resposta de um outro professor a essa questão: “pretendo entregar um projeto com objetivo cultural, mas, o problema maior, é que não posso esquecer que moro em um país capitalista e que a questão do voluntariado é muito explorada”. Esse comentário faz-nos refletir a respeito de que os professores até têm vontade de participar, mas também têm a consciência do abandono da responsabilidade do Estado para com os problemas sociais, colocando na Rede de ensino projetos como este. Os professores se comportam com desconfiança com relação às políticas públicas.

Com relação às perspectivas desfavoráveis tivemos 13 respostas.

Quadro 13 – Perspectivas Desfavoráveis de envolvimento no PEF

PERSPECTIVAS DESFAVORÁVEIS	RESPOSTAS
Nenhuma pretensão de participar aos finais de semana	5
Não tenho horário, não posso assumir mais esse compromisso.	2
Precisa ser repensado	1
Voluntário sim, escravo não	1
A maneira como foi proposto é discutível, os projetos são superficiais	1
Difícil devido à distância entre a escola e a minha residência	1
Não sou relógio que trabalha de graça; deveria haver incentivo do governo para quem se envolve	1
Não respondeu	1
TOTAL	13

d) Envolvimento da Comunidade com o PEF

Tivemos 25 respostas caracterizando positivamente.

Quadro 14 – Caracterização Positiva do envolvimento da Comunidade

CARACTERIZAÇÃO POSITIVA	RESPOSTAS
Excelente. Alunos, ex-alunos, pais participam, adquirem conhecimento e valorizam a escola	2
Participação boa com a família bem atuante	3
O maior envolvimento é de alunos e ex-alunos	2
Agora é que os pais estão começando a se envolver, aumentando a cada dia	3
Produtiva e super participativa	2
Há interesse, há integração escola-comunidade e oportunidade de atividades culturais até então impossíveis aos alunos	2
Há envolvimento necessário para que se quebrem barreiras e se construa uma nova consciência, onde a escola deixe de ser depósito de alunos	1
Solidariedade; querer que os pais sejam cidadãos melhores e mais conscientes	1
Algumas escolas estão conseguindo parcerias e desenvolvendo projetos para os pais	1
Muito positivo pela diversidade de atividades	1
Muito bom porque os pais tem pouco tempo para os filhos e para a escola dos filhos. O PEF proporciona essa oportunidade	1
Ótima idéia. Juntos para aprender e desenvolver atividades	1
O PEF é bem recebido pela comunidade	1
União entre todos	1
O envolvimento é maior nas escolas periféricas	1
Parece ser bom	1
Satisfatório	1
TOTAL	25

Como se constata nas respostas ao questionário, os professores acham que o Programa tem seu aspecto positivo; que pode haver envolvimento da comunidade; que é necessário esse envolvimento para se quebrar barreiras e melhorar as relações. Salientam ainda que, embora haja uma diversidade de atividades, os espaços da escola são mais utilizados para a realização de atividades desportivas, principalmente o futebol, e que há pouco interesse em outras atividades. Também registram que as famílias ainda não comparecem aos finais de semana que há pouco envolvimento deles e, que o programa ajuda os pais, que não têm tempo para os filhos, na questão de saber onde os jovens se encontram (na escola).

Encontramos 6 respostas caracterizando negativamente o envolvimento da comunidade.

Quadro 15 – Caracterização Negativa do envolvimento da Comunidade

CARACTERIZAÇÃO NEGATIVA	RESPOSTAS
Há resistência por parte dos alunos que só querem jogar e não participam de outras atividades	2
Falta de voluntariado	1
Insignificante, sem grande envolvimento. A idéia é boa, mas a prática é superficial	1
Nas escolas centrais o envolvimento é bastante superficial e prejudicado	1
Fraco, pois não tem objetivo claro e relevante e, por isso, não pode ter sucesso real	1
TOTAL	6

Enfatizamos aqui a fala de um dos professores que sempre se coloca, nas suas respostas, contra o programa, menciona que considera o PEF “mediocre”, “que existe falta de voluntariado”, “embora apresente boa divulgação na mídia”. Outro professor responde que “esse é programa insignificante”, com “práticas superficiais” pelo menos na escola onde ele estava lecionando quando do início do programa, querendo dizer que não se tratava da escola objeto de pesquisa.

Um terceiro professor declara que “acredita que o programa possa dar certo em regiões periféricas e não nas centrais”, fazendo-nos concluir que ele acredita que projetos como o PEF, devam ser implementados em regiões mais carentes.

e) Abertura da escola para a comunidade, via Escola da Família, favorecendo a construção da autonomia e da gestão democrática da Escola

Foram 20 respostas favoráveis ao Programa como via para a construção da autonomia e da gestão democrática.

Apesar de apenas uma parte dos professores dessa escola participar aos finais de semana, como já dito, no curso preparatório para o vestibular, um número significativo deles acredita que o programa possa ser uma via que favorece a construção da autonomia e da gestão democrática, talvez por não perceberem a resignificação dada a esses conceitos, uma concepção correta de autonomia e de uma gestão compartilhada. Na visão de alguns, pelo fato de as famílias enxergarem a escola como “espaço delas”, e considerarem essa “abertura dos espaços” como algo que proporciona maior integração; isto já é possibilitar a construção de uma gestão diferenciada, talvez em razão de terem a escola como um local não muito receptivo à comunidade do entorno.

Os professores que não acreditam nessa possibilidade do programa favorecer a autonomia e a gestão democrática, parecem ter conhecimento de que existe uma gestão controlada do programa, que é necessário seguir normas, regulamentos, leis e planejamentos previamente feitos pelos órgãos centrais.

Destacamos aqui um professor que, embora tenha respondido acreditar que o programa favoreça a autonomia da escola, ao mesmo tempo coloca que “considera impossível, nos moldes como está planejado o sistema educacional”. Esta análise parece contraditória, o que demonstra que os professores ainda estão inseguros com relação ao PEF e desconfiam que algo pode estar por trás dessa implementação, e que, certamente, não é em seu benefício e nem da comunidade. Sentimos que alguns até têm medo de se envolver para não serem caudatários de um projeto para o qual não foram consultados, e até temem que possam vir a ser solicitados a desenvolver ações que não são incorporadas nas suas funções.

O problema não é a falta de unanimidade sobre o PEF e sim a maneira como foi implantado. Constatamos que, na sua maioria, os professores não são politizados e não têm a necessária visão crítica sobre o processo educacional em pauta.

Quadro 16 – Favorecimento da construção da autonomia e da gestão democrática

FAVORECIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA	RESPOSTAS
Sim, favorece, é importante para todos e a comunidade se torna mais participativa	3
Sim, pois são livres para a construção de projetos e deles participam direta e efetivamente	2
Sim, pois a comunidade pode se fazer presente pelo PEF dando sugestões para a melhoria da escola e criando mecanismos que ajudem a melhorar também a escola pública; favorecendo o desenvolvimento e a resolução de assuntos pertinentes à escola	3
Sim, o PEF visa maior integração, troca de conhecimentos e atividades que tornam a escola mais democrática	2
Sim, dá autonomia à escola para oferecer cursos que favoreçam os alunos e a comunidade	2
Há contribuição e possibilidade significativa à gestão democrática	2
A autonomia se faz presente pelo envolvimento do corpo docente e direção da escola	1
Sim, desde que a comunidade enxergue esse espaço	1
Sim, favorece o acesso e quebra barreiras	1
Sim, a abertura proporciona integração entre alunos, pais, ex-alunos para mostrar habilidades que podem ser úteis para suas pretensões futuras	1
Sim, pois a comunidade que participa respeita e se encaixa nas normas e regras da escola	1
A autonomia deveria ser em todos os âmbitos escolares e não só em relação ao PEF	1
Mais ou menos ¹⁷	1
TOTAL	21

Em contrapartida, foram 11 respostas desfavoráveis a essa construção .

¹⁷ A resposta “mais ou menos” foi considerada nos dois quadros 16 e 17, por isso da discrepância no total dos respondentes

Quadro 17 – Não Favorecimento da construção da autonomia e da gestão democrática

NÃO FAVORECIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA	RESPOSTAS
Não, somente se a escola pudesse planejar suas atividades sem ter que seguir leis, normas e planejamentos previamente estipulados	2
Não, não há autonomia; escola nenhuma tem	2
Não, a entidade por si já é da comunidade ou para a comunidade	1
Não, procura manter o controle da interação familiar	1
Está longe de ser alcançada, pois tudo é muito direcionado	1
Considero impossível na rede pública estadual, nos moldes em que está planejado o sistema educacional	1
Em parte se houvesse maior presença	1
Mais ou menos ¹⁸	1
Acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra	1
TOTAL	11

f) Participação da comunidade para uma gestão compartilhada

Nesta questão, fizemos 3 divisões de respostas: 1) aqueles que enfocaram participação; 2) aqueles que não acreditam nessa gestão compartilhada; 3) aqueles que vincularam a participação à gestão compartilhada.

¹⁸ A resposta “mais ou menos” foi considerada nos dois quadros 16 e 17, por isso da discrepância no total dos respondentes

1) Enfoque na participação:

Quadro 18 – Enfoque na Participação

ENFOQUE NA PARTICIPAÇÃO	RESPOSTAS
No querer, na vontade de melhorar, estar envolvido, descobrir a importância da sua presença para um bom desenvolvimento; pelo que se pode somar	3
Estar em permanente contato com a escola no sentido de buscar respostas aos problemas do cotidiano escolar, oferecendo sugestões, comprometimento, incentivo, colaboração e convívio, bem como oferecendo idéias para as questões materiais, físicas e culturais	3
Quando há interesse, troca de informações, conhecimentos e também um maior interesse dos pais em atuar dentro da escola; envolvimento nos projetos desenvolvidos	2
Pela presença marcante em reuniões e projetos da escola, pais fazendo parte do Conselho da Escola; maior abertura para troca de idéias	2
Só acontece quando a comunidade se sente parte da escola, ou seja, há integração e sentimento de pertencimento à escola	2
Que não esteja presente apenas na realização de cursos e tarefas, mas que esteja engajada na busca de prioridades e reais necessidades	1
Pela união, integração e compreensão de todos	1
Participando mais das atividades escolares e da vida do filho na escola	1
Oferecendo sugestões e críticas que possam fazer com que exista um crescimento da escola, com ações de apoio e colaboração para que qualquer projeto possa ser implementado e dê certo, algo que não dependa apenas do gestor da escola	1
Melhorando a escola, criando um espaço prazeroso para o desenvolvimento da aprendizagem e a integração entre as equipes	1
Uma escola aberta, que ouça a comunidade para juntas resolverem seus problemas	1
A comunidade deve estar atenta a tudo o que a escola faz, tanto com relação aos alunos, como em relação aos recursos financeiros	1
TOTAL	19

2) Não acreditam na gestão compartilhada

Quadro 19 – Não acreditam na gestão compartilhada

NÃO ACREDITAM NA GESTÃO COMPARTILHADA	RESPOSTAS
Já cheguei a oferecer um projeto que foi vetado pela direção da escola. Que autonomia se consegue com uma postura autoritária da direção e dos "mandos superiores"?	2
As pessoas não têm mais tempo e nem vontade de se envolver; não querem compromisso	1
Não é transformar a escola em grandes creches que fará a comunidade entrar para o âmbito escolar	1
TOTAL	4

3) Vincularam a participação à gestão compartilhada.

Quadro 20 – Participação vinculada à gestão compartilhada

QUANDO A PARTICIPAÇÃO SE TRANSFORMA NUMA GESTÃO COMPARTILHADA	RESPOSTAS
A comunidade discute com a escola, interfere e propõe soluções	1
Há distribuição de serviços das pessoas da comunidade para a escola	1
Há participação efetiva na administração da escola, acompanhando reuniões de A.P.M., Conselhos e até planejamentos	2
A comunidade interage nas ações desenvolvidas e estabelece um consenso para as decisões	1
Todos se comprometem em investir na escola visando colocar o cidadão para o mundo	1
As famílias se tornam mais presentes na escola. Essa presença faz com que todos olhem a escola com outros olhos, os olhos do querer bem, de conservar	1
Os pais são agentes participantes na vida escolar de seus filhos, acompanham, comparecem à escola, discutem com os professores e os ajudam a solucionar problemas e achar melhores caminhos	1
TOTAL	8

Como podemos observar, a maioria dos professores tem um conceito de participação diferente daquilo que foi estudado nos autores, não vinculando essa participação na tomada de decisões nos diversos aspectos que envolvem a gestão da escola e, alguns deles (8) acreditam que essa participação possa levar à gestão compartilhada.

3.4.5. Pesquisa com os Funcionários da escola

a) Dados dos Sujeitos

Quadro 21 – Dados dos Funcionários

Sujeitos	Sexo	Função na U.E.	Tempo na U.E.	Formação
Sujeito I	Masculino	Vice-diretor	09 anos	Superior
Sujeito II	Feminino	PEB I Readaptada	13 anos	Superior
		Zeladora	08 anos	

Nota: o vice-diretor foi considerado como funcionário da escola por ser um elemento-chave para a pesquisa, já que revezava seu horário com o diretor e esteve bastante envolvido com o programa.

b) O PEF como política pública

Quadro 22 – Política Pública

O PEF como Política Pública	
Sujeito I	O PEF é muito bom Precisa ser melhorado Exemplo: Arrumar as quadras
Sujeito II	Precisa maior participação da comunidade Com participação maior haveria mais cursos Conservação do patrimônio

c) A decisão de quais atividades realizar

Quadro 23 – Processo de decisões

A decisão de quais atividades realizar	
Sujeito I	A decisão é da comunidade junto com a equipe As atividades vão acontecendo de acordo com as necessidades dos participantes
Sujeito II	Quem decide é a equipe do programa Os cursos são oferecidos e desenvolvidos de acordo com a demanda

d) A Participação dos alunos

Quadro 24 – Participação dos alunos

A participação dos alunos	
Sujeito I	Uma grande maioria dos alunos gosta do PEF Outros não participam porque trabalham Houve melhora no comportamento
Sujeito II	Alguns alunos participam, mas são sempre os mesmos Por parte de alguns houve melhora no comportamento e aproximação Em outros casos ficou na mesma Em algumas situações houve até piora no comportamento

e) A participação da Família

Quadro 25 – Participação da família no Programa

A participação da família	
Sujeito I	As famílias se aproximaram pouco O trabalho deles dificulta a integração com a escola
Sujeito II	Não percebo muita diferença Não há muita participação Ela acontece apenas nas manifestações religiosas e no crochê

f) A aplicação das verbas do PEF na Escola

Quadro 26 – As aplicações das verbas do PEF

A aplicação das verbas do PEF	
Sujeito I	A Escola não tem autonomia para aplicar as verbas
	Elas já vêm com direcionamento de onde gastar
	Há necessidades que não são supridas
	Só os gestores de cada unidade escolar é que sabem melhor onde as verbas precisam ser aplicadas
Sujeito II	A Escola não tem autonomia para aplicar as verbas
	Sua aplicação já vem discriminada
	Cada escola deveria aplicar a verba de acordo com sua necessidade
	Muitas vezes tem o material comprado e a Oficina não acontece e vice-versa, tem a oficina, mas não há material para ser trabalhado.
	Quando há falta de material tem-se que recorrer aos recursos próprios da APM, o que aperta financeiramente a U.E.

Os funcionários que responderam ao questionário foram escolhidos por estarem há mais tempo na unidade escolar e conhecerem sua realidade antes e depois do PEF, além de estarem diretamente envolvidos com o programa.

O vice-diretor está há 9 anos nessa mesma escola e teve oportunidade de trabalhar com vários diretores. É uma pessoa que impõe bastante respeito aos alunos e é rigoroso com relação à disciplina deles, e a tudo que se refere ao patrimônio da escola.

A professora é readaptada nessa escola desde 1993, tornando-se também zeladora a partir de 1999. Segundo sua fala em uma de nossas visitas, ela ajuda

em todos os serviços que lhe são passados na escola porque gosta de trabalhar ali”, mencionando, inclusive, que “faz toda a parte do Conselho Deliberativo da A.P.M. da escola e, junto com os diretores executivo e financeiro, cuida das finanças, controlando a entrada e saída dos recursos financeiros, faz toda a contabilidade nos livros-caixa e apresenta os balancetes para todos os membros.

Como aspecto negativo do PEF o vice-diretor declarou “que o governo, antes de colocar esse programa, deveria ter reformado a quadra” e a zeladora mencionou que “precisaria ter cursos de maior interesse da comunidade, só assim, os pais e mães viriam mais para a escola” e que isso “até ajudaria a conservar o patrimônio”.

Na pergunta quanto à mudança de comportamento dos alunos, o vice respondeu que “uma grande maioria gosta do PEF, alguns só não participam por motivo de trabalho” e que “houve melhora no comportamento dos alunos”; enquanto que a zeladora respondeu: “alguns melhoraram e se aproximaram mais da escola, outros não, continuam os mesmos e existem ainda aqueles que pioraram”.

Nas observações “in loco”, constatamos que as famílias só vieram para o programa movidas pelas palestras do projeto “manifestação religiosa” da Igreja Assembléia de Deus que também tem o projeto “Escola Dominical” para as crianças; além de virem para os cursos do Ensino Médio “Escola da Juventude” e para as aulas de informática . Algumas senhoras comparecem para o curso de artesanato “tricô e crochê”.

Quanto à decisão sobre as atividades, houve uma contradição nas respostas: o zelador diz “que a comunidade é quem decide junto com a equipe”, enquanto que a zeladora responde: “é a equipe do programa”.

Quanto à aplicação das verbas, tivemos a resposta do vice-diretor dizendo que: “sabe sim, das verbas, mas que a escola não tem autonomia para aplicá-las” e ainda “ninguém melhor que os gestores para saber onde precisa aplicar as verbas”.

Ambos confirmaram que a verba já vem direcionada em que gastar. Assim se expressa a zeladora: “em minha opinião, deveria deixar a critério da escola para aplicar de acordo com a necessidade. Tem material comprado que não tem oficina e aparece oficina que não tem material. Aí tem que gastar verba da A.P.M. - recursos próprios – e isso aperta financeiramente a U.E.”.

Numa de nossas visitas à escola, em conversa informal com esses funcionários, eles mencionaram que alguns alunos, além de usarem o espaço da escola para se encontrarem com

os amigos, também usam-no para fazer suas confidências, contando problemas de relacionamento em casa, brigas com namorados e namoradas, problemas de desemprego e, as meninas, até problemas de gravidez.

3.4.6. Pesquisa com os Profissionais do PEF

a) Dados dos Sujeitos

Quadro 27 – Dados dos Profissionais

Sujeitos	Sexo	Função no PEF	Formação
Sujeito I	Masculino	Educador Profissional	Educação Física
Sujeito II	Masculino	Professor de Apoio	Educação Artística

b) Sobre o PEF

Quadro 28 – Opinião sobre o PEF

O que acha do PEF	
Sujeito I	Programa que veio resolver problemas sociais e de espaço (lazer) Beneficia a comunidade e a própria escola
Sujeito II	O melhor projeto desenvolvido na Educação nos últimos 20 anos

Quadro 29 – Aspectos Positivos do PEF

Aspectos Positivos do PEF	
Sujeito I	Promoção da cidadania Trabalho de natureza educativa e transformadora
Sujeito II	Trabalho educacional Oportunidade de aprender e de lazer Oportunidade para voluntários

Quadro 30 - Aspectos Negativos do PEF

Aspectos Negativos do PEF	
Sujeito I	Resistências camufladas
Sujeito II	Equipe reduzida Falta de material para oficinas

c) Participação da Comunidade**Quadro 31 - Participação da Comunidade e Frequência**

Participação da Comunidade e Frequência	
Sujeito I	A maioria da comunidade local não frequenta a escola A frequência é boa, mesmo tendo outras escolas próximas
Sujeito II	A participação é bastante significativa A frequência funciona de acordo com os projetos

d) Participação dos Professores e resistências

Quadro 32 - Participação dos Professores e Resistências

Participação dos Professores e Resistências	
Sujeito I	<p>Temos professores interessados em participar e professores que atuam</p> <p>O que falta é tempo</p> <p>As resistências existem, mas são camufladas</p>
Sujeito II	<p>Tivemos no 1º semestre cursinho pré-vestibular</p> <p>Ainda há muita resistência</p>

e) Comportamento dos alunos

Quadro 33 – Comportamento dos Alunos

Comportamento dos Alunos	
Sujeito I	<p>A integração está sendo cada vez maior.</p> <p>A disciplina melhorou</p> <p>Contudo sempre houve os baderneiros que não aceitam ajuda</p>
Sujeito II	<p>Muita melhora, pois como sabem que vão usar a escola no final de semana passaram a preservá-la.</p>

f) Trabalho de adesão de Voluntários e Parcerias

Quadro 34 – Adesão de Voluntários e Parcerias

Adesão de Voluntários e Parcerias	
Sujeito I	<p>Através de convites diretos às pessoas interessadas</p> <p>Convites às empresas que querem contribuir com o Programa</p>
Sujeito II	<p>Ouvindo os participantes através de pesquisa</p>

g) **A Escola e a Autonomia sobre as atividades e verbas****Quadro 35 – Autonomia sobre Atividades e Verbas**

Autonomia sobre Atividades e Verbas	
Sujeito I	Nós temos toda a autonomia de espaços, materiais, eventos e festas Toda a verba destinada, a nossa equipe decide como utilizá-la
Sujeito II	Acredito que sim, que temos autonomia, pois não tivemos nenhum problema até o momento

h) **A “Cultura de Paz” divulgada pelo PEF****Quadro 36 – A Cultura de Paz do PEF**

Cultura de Paz	
Sujeito I	É o processo de combater a violência e desigualdades Incluir a sociedade, desenvolver o ser humano de forma íntegra Respeitar as diferenças e a diversidade cultural Proporcionar e dar condições para que todos tenham oportunidades Oferecer espaços para poder desenvolver cidadania
Sujeito II	É você ter oportunidades e ocupação para não procurar formas de pensar no ruim É ter oportunidade educacional

Os dois profissionais selecionados para responder as nossas perguntas o foram por critérios de atuação e disponibilidade para colaborar com nossa pesquisa. Pelas respostas apresentadas no questionário, um deles se mostrou bastante otimista com relação ao programa, como registrado em “é o melhor projeto desenvolvido na educação nos últimos 20 anos” e ainda “a comunidade viu no programa uma última oportunidade de aproximação e relacionamento com a escola”. O segundo profissional indica alguns problemas encontrados no cotidiano para o desenvolvimento do programa e, assim se expressou: “resistências de

professores existem, mas são camufladas” e ainda “ existem alunos que ainda são bardeneiros e não aceitam ajuda”. Com relação à verba, este último confirma “é a equipe que decide como utilizá-la”, sem mencionar em algum momento que há participação da comunidade freqüentadora e dos professores da escola nas decisões para a aplicação das verbas.

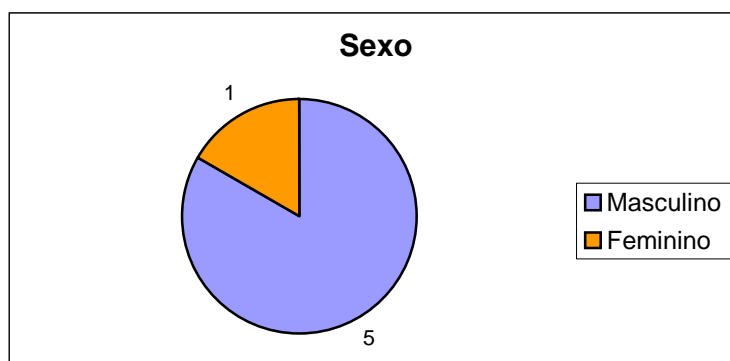
3.4.7. Pesquisa com a Comunidade – primeira turma

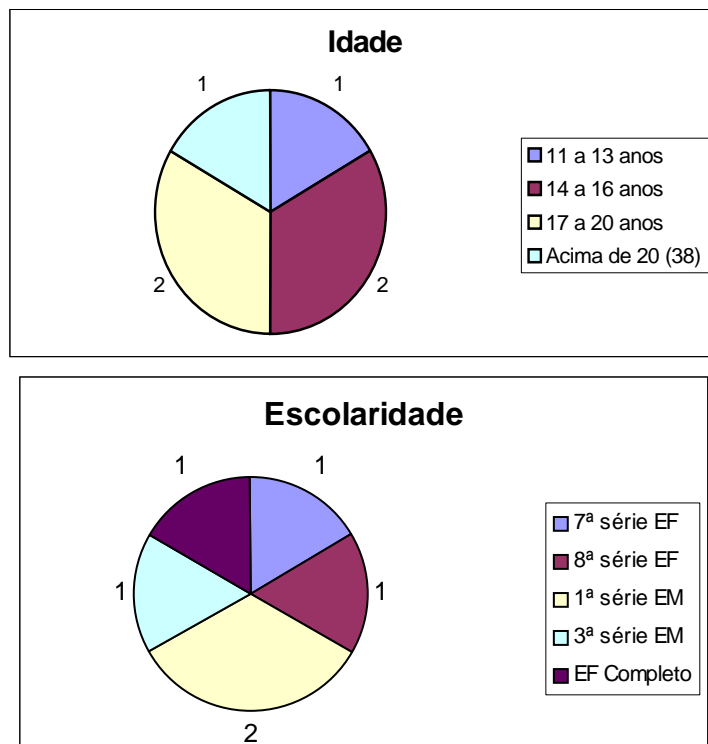
Chamamos essa de **1ª turma** porque, no decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de aplicar questionários a outras pessoas da comunidade, variando a faixa etária e o tipo de participação que a pessoa tinha no PEF, com o intuito de ampliar nosso campo de pesquisa. Essa primeira turma respondeu ao questionário no início da pesquisa e a segunda no final de 2006.

Participaram dos questionários um total de 16 pessoas pertencentes à comunidade.

a) Dados dos Sujeitos

Gráfico 3 – Dados da Comunidade quanto ao sexo, idade e escolaridade





b) Sobre o PEF

Gráfico 4 – O que conhece do PEF

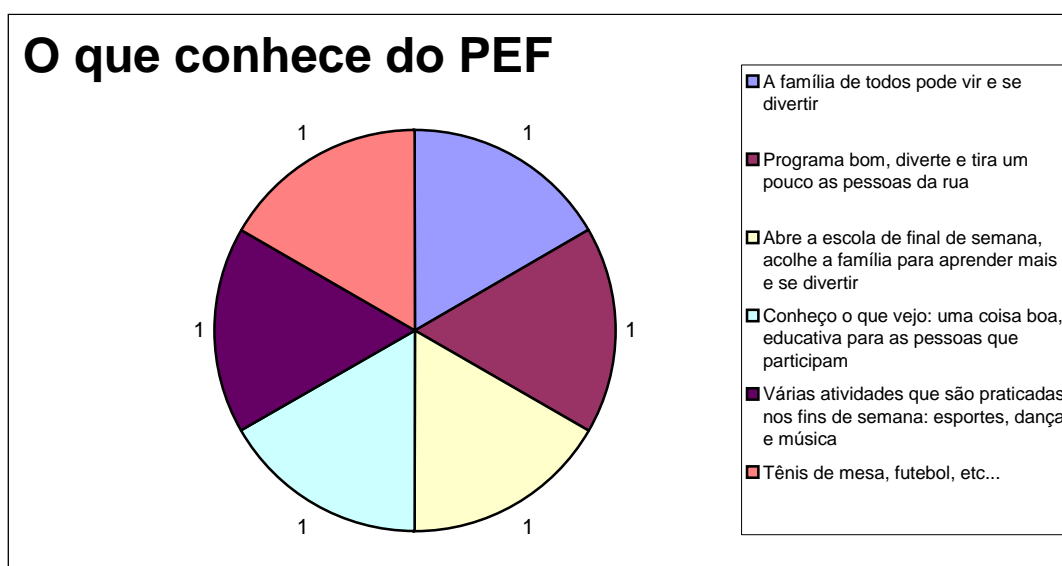


Gráfico 5 – O que acha do PEF

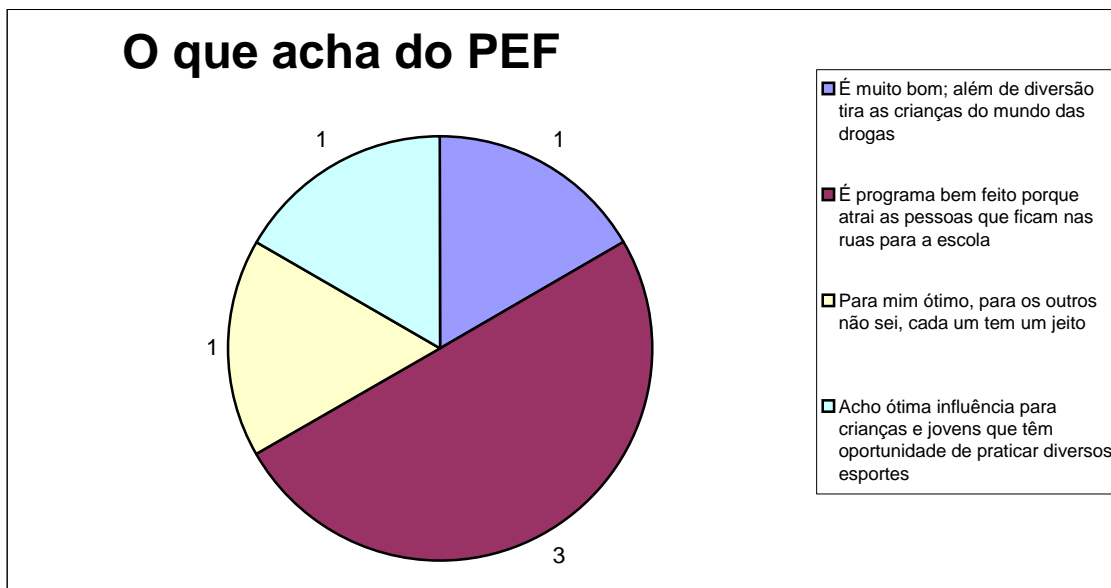
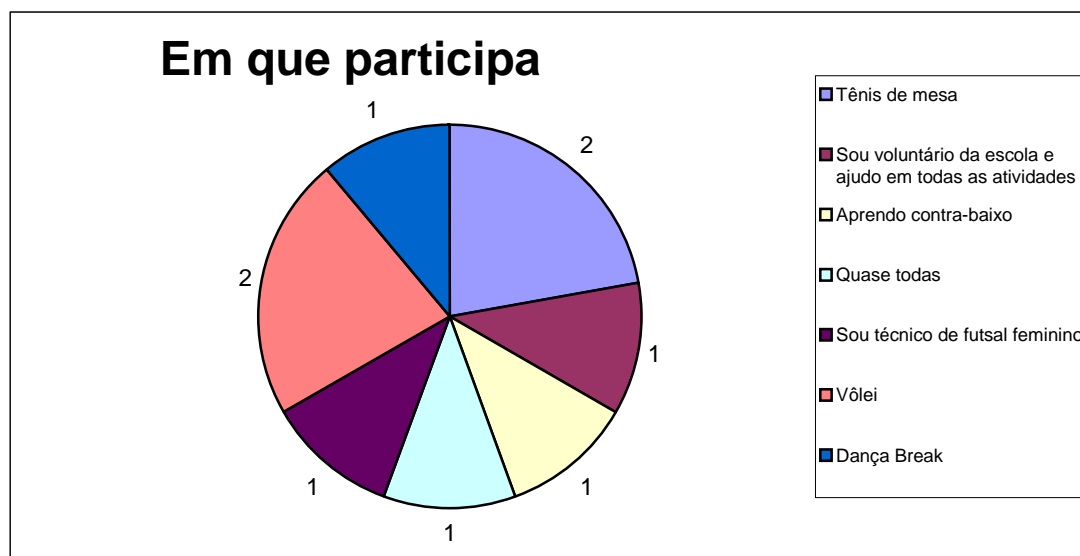


Gráfico 6 – Em que participa no PEF



c) Relacionamento da Comunidade com a Escola depois do PEF

Gráfico 7 – Relacionamento Comunidade-Escola

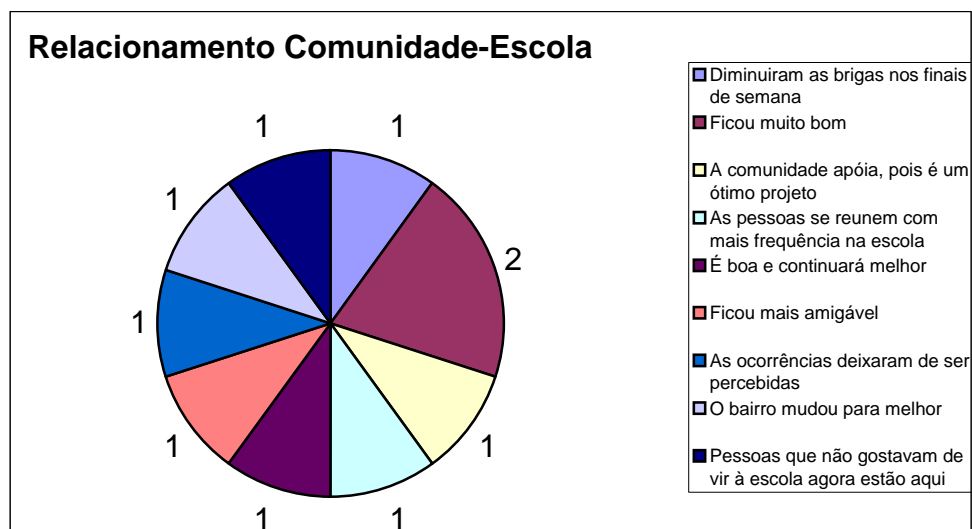


Gráfico 8 – Como a Comunidade toma conhecimento do PEF

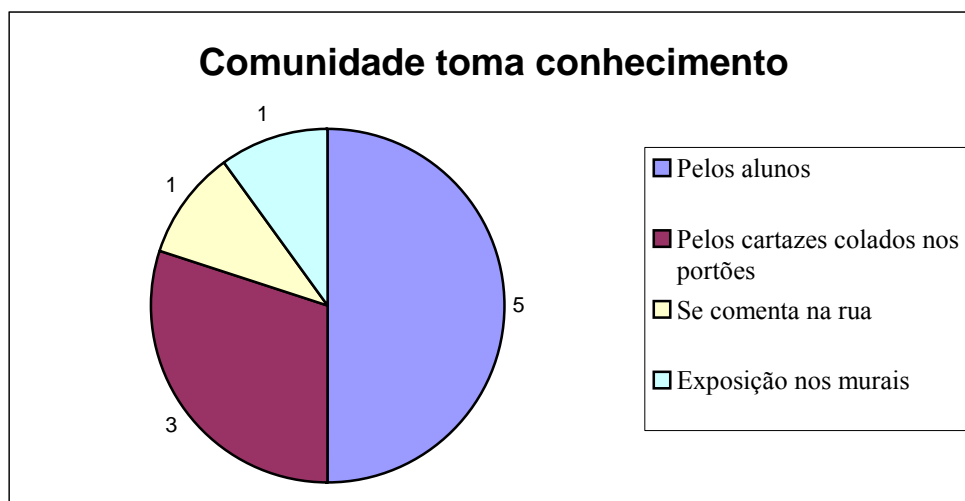
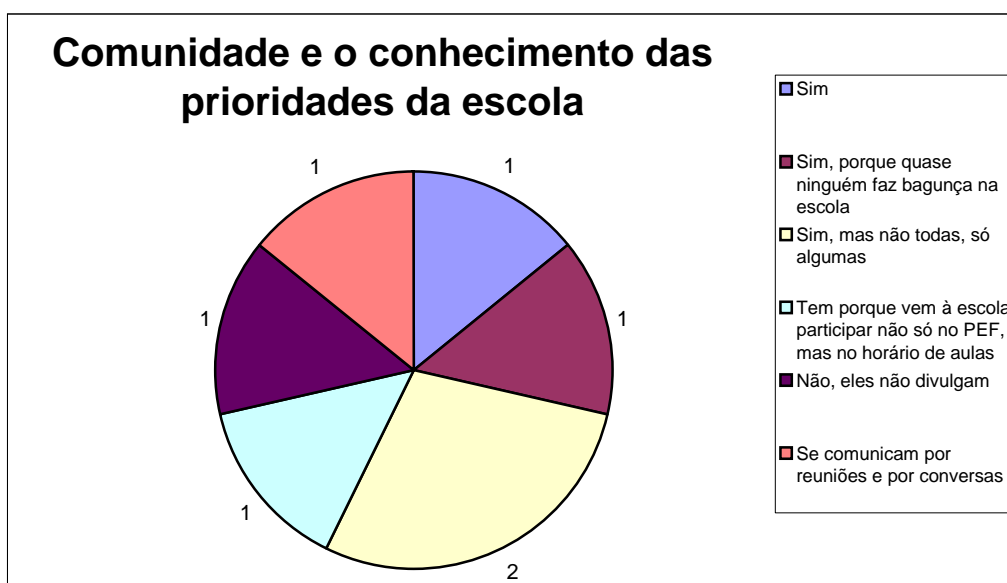


Gráfico 9 – Se a Comunidade toma conhecimento das prioridades da escola



Em sua maioria, a comunidade demonstrou “gostar do programa”, achando-o “bom”, principalmente porque tira as crianças da rua e porque abre espaços para diversão e recreação. Não houve menção quanto ao objetivo de uma maior participação nas tomadas de decisão sobre outros aspectos da escola.

Na pesquisa realizada, vários alunos enalteceram as aulas de informática e de Ensino Médio, o que nos leva a concluir sobre a necessidade de o Estado assegurar esse direito aos trabalhadores.

d) Interação Direção, Profissionais do PEF e Comunidade

Gráfico 10 – Interação Direção – Profissionais do PEF - Comunidade



Quanto ao relacionamento com a comunidade e se houve mudança após a implementação do programa, alguns chegaram a responder que “ sim, houve mudança porque a escola ficou mais amigável”; “ as ocorrências contra a escola deixaram de ser percebidas”, “muitas pessoas que não gostavam de vir à escola, hoje estão aqui” e ainda há aqueles que disseram: “ melhorou sim, diminuíram as brigas de final de semana, ficou mais legal”.

e) Qual a razão de o Governo abrir as escolas aos finais de semana

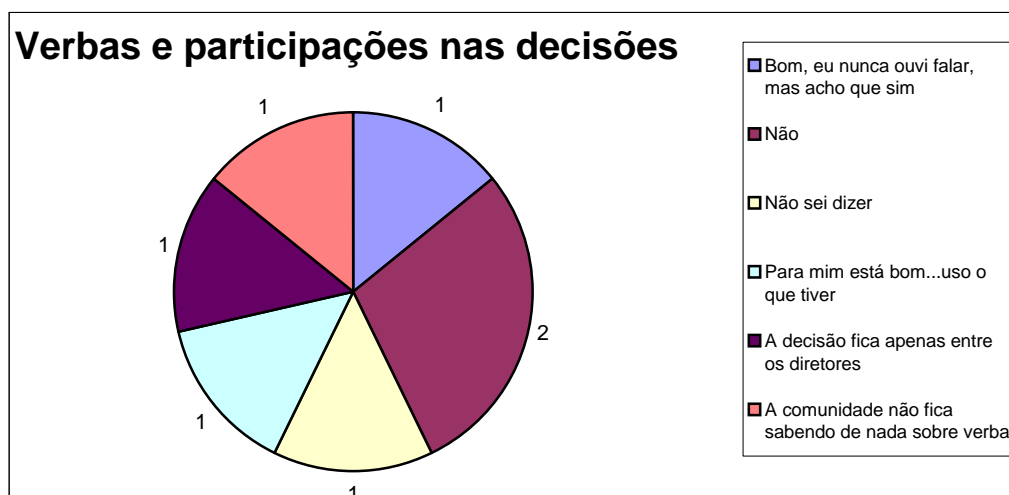
Gráfico 11 – Abertura da escola aos finais de semana pelo Governo



Há uma certa ênfase nas respostas de que o PEF veio para tirar as crianças da rua, confirmando os dados coletados no Plano de Gestão da escola, de que a comunidade possui condições sócio-econômicas de baixa renda, - o que impulsiona a maioria dos pais a trabalharem fora e serem obrigados a deixar as crianças sozinhas durante todo o dia. Aqui encontramos também a confirmação de que o bairro não tem locais de lazer e de que as crianças não têm o que fazer por falta de áreas de lazer no bairro.

f) Esclarecimento sobre as verbas e se a Comunidade participa das decisões

Gráfico 12 – Verbas e participações nas decisões

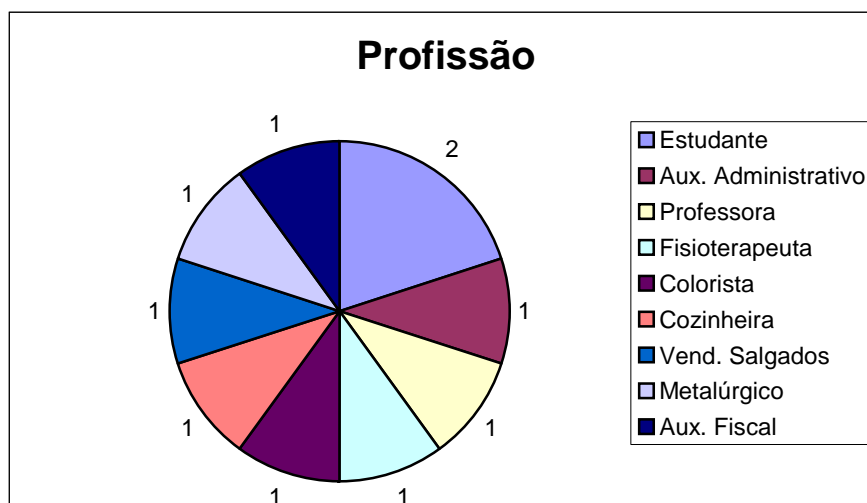
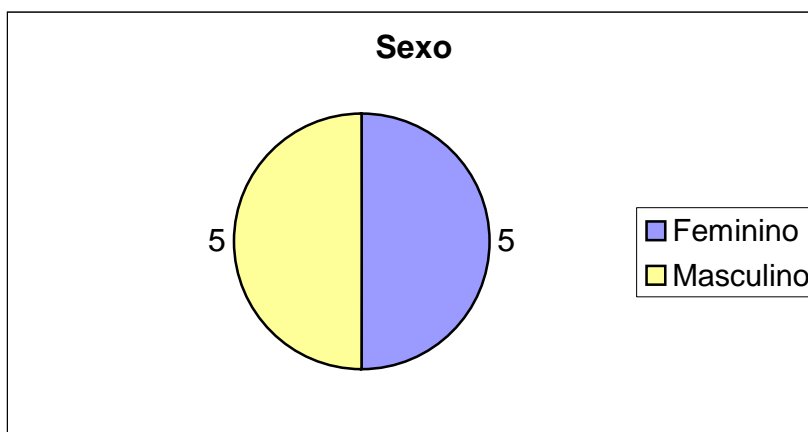


Quanto ao esclarecimento sobre as verbas houve predominância da resposta negativa, denotando um total desconhecimento da comunidade com relação a essa questão por declarações como: “a comunidade não fica sabendo de nada” e “eu nunca ouvi falar disso”.

3.4.8. Pesquisa com a Comunidade – segunda turma

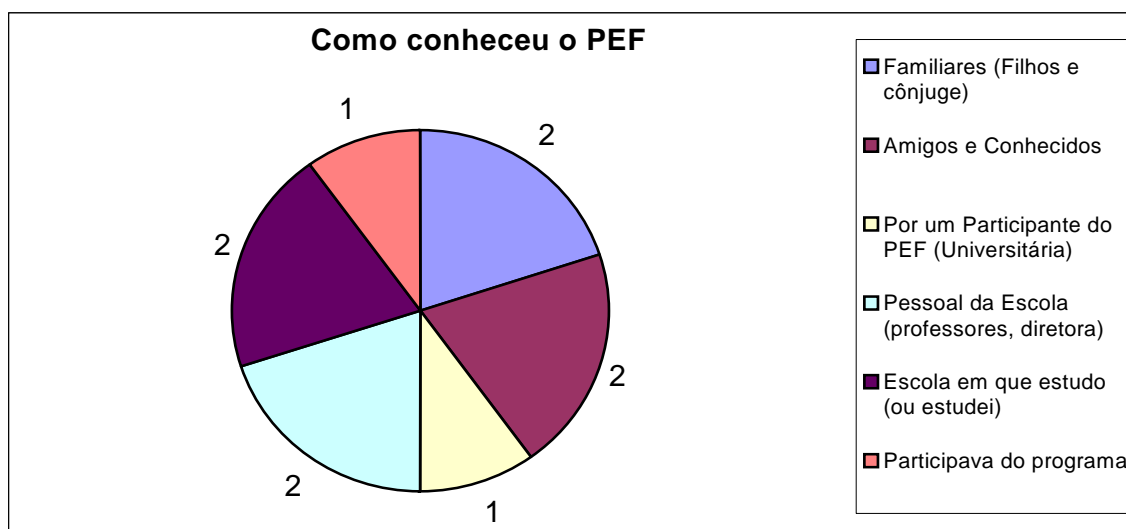
a) Dados dos Sujeitos

Gráfico 13 – Dados da Comunidade –segunda turma – quanto ao sexo e profissão



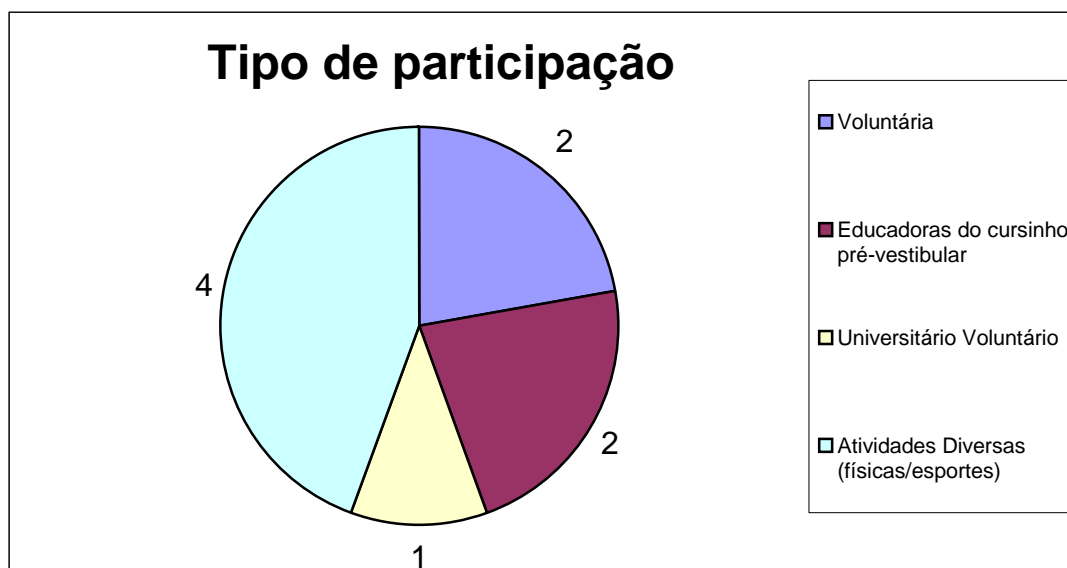
b) Como conheceu o PEF

Gráfico 14 – Como conheceu o PEF



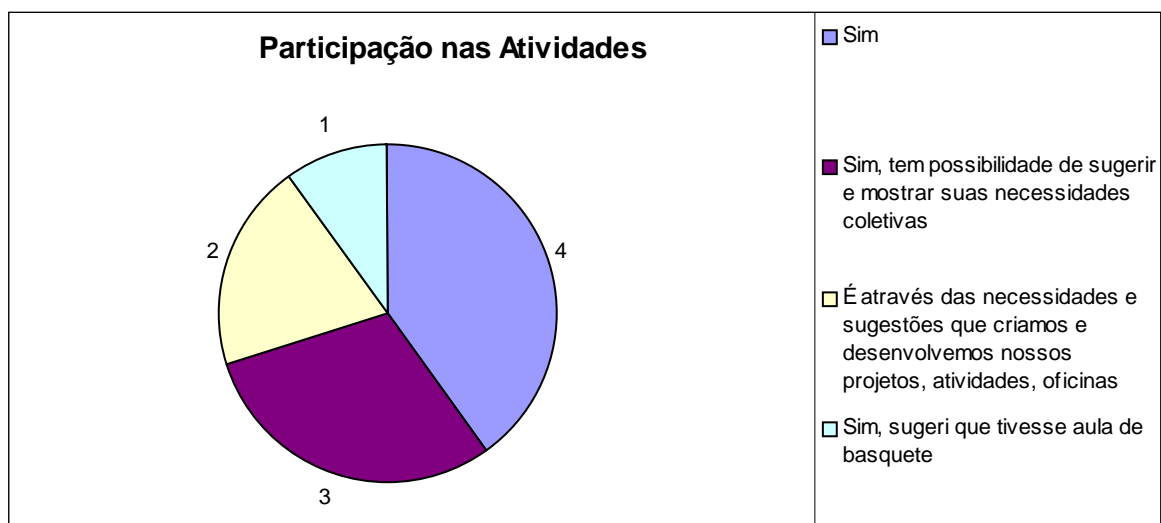
c) Tipo de participação no PEF

Gráfico 15 – Tipo de participação no PEF



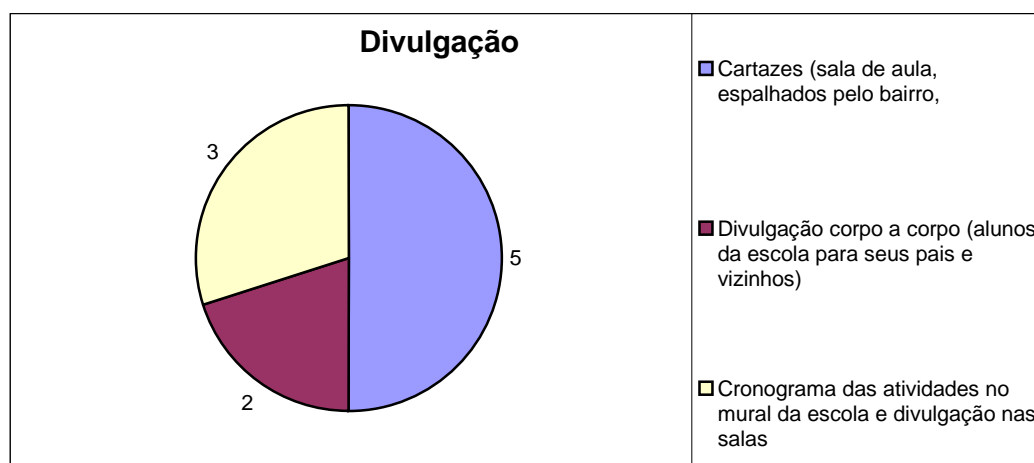
d) Participação da Comunidade na escolha das atividades

Gráfico 16 – Participação nas atividades



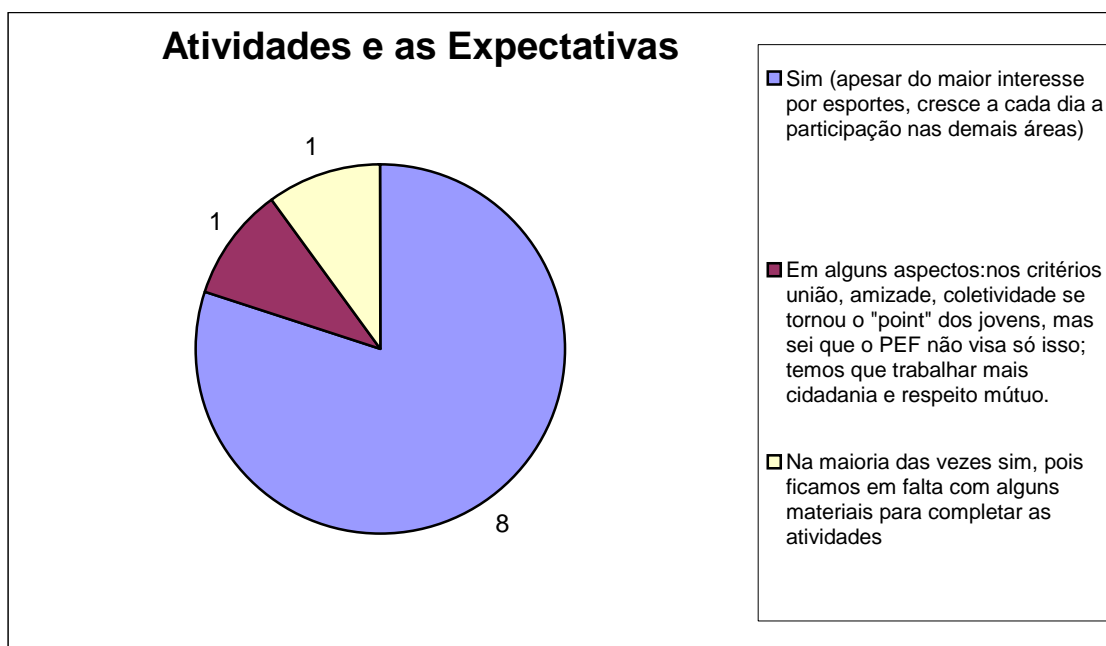
e) Como a comunidade sabe sobre as atividades

Gráfico 17 – Divulgação



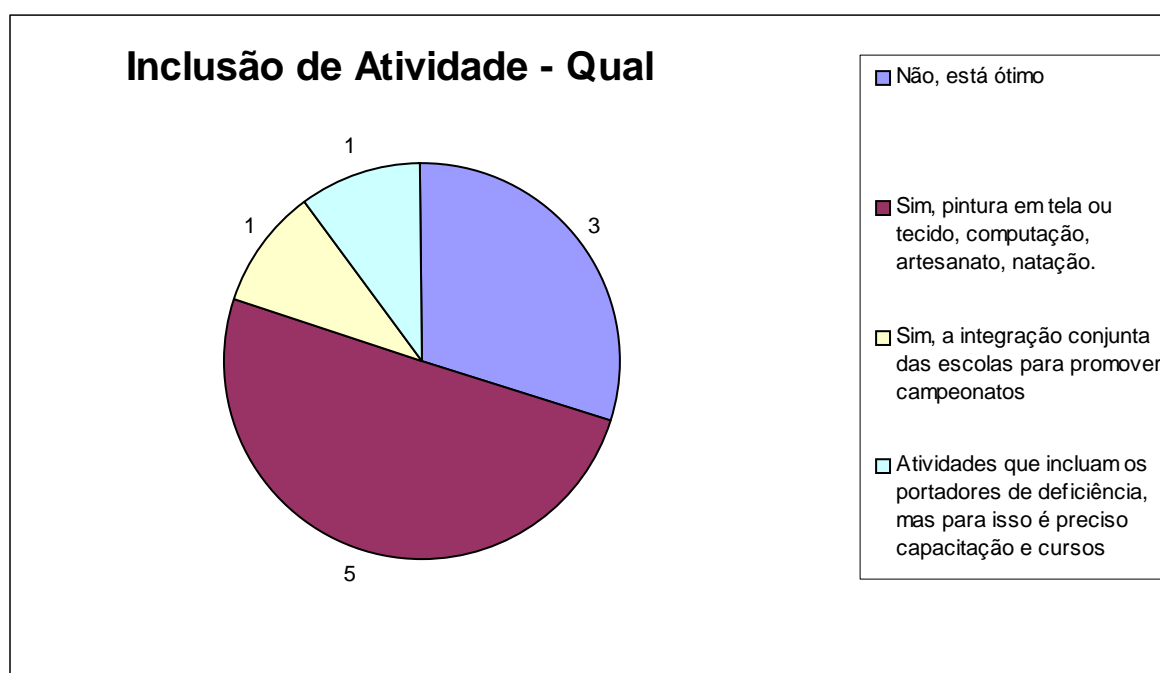
f) Atividades propostas e as expectativas

Gráfico 18 – Atividades e expectativas



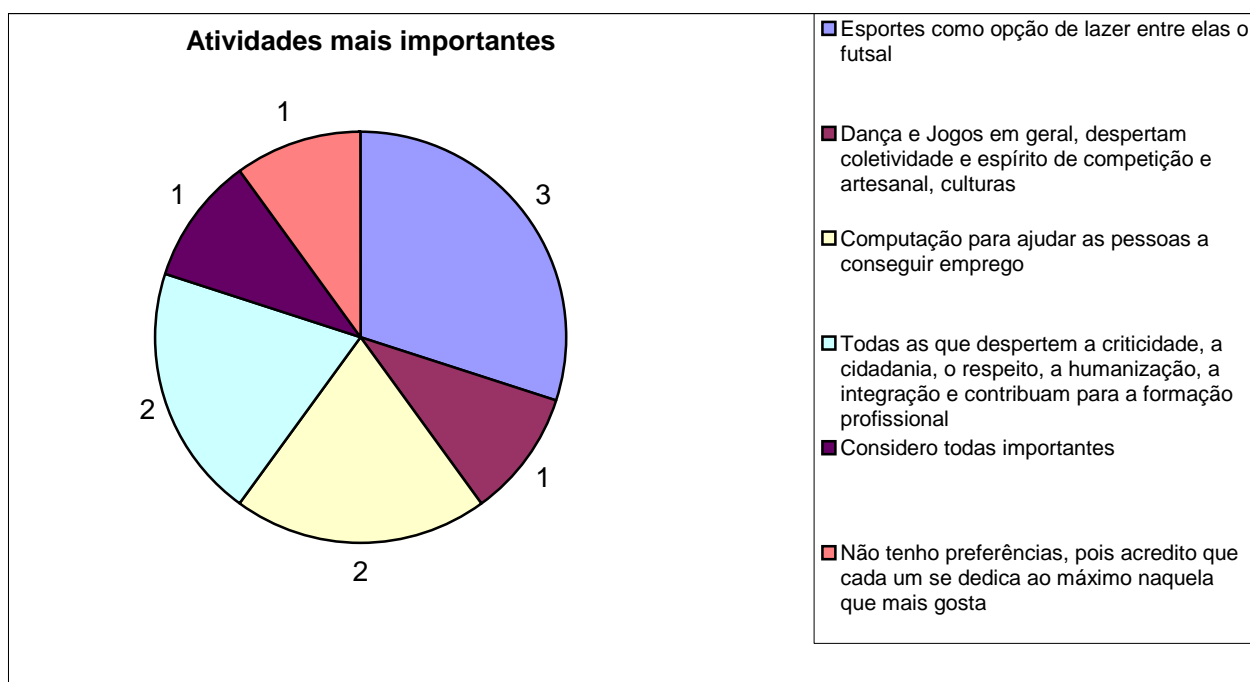
g) Inclusão de atividade. Qual?

Gráfico 19 – Sugestão de atividade



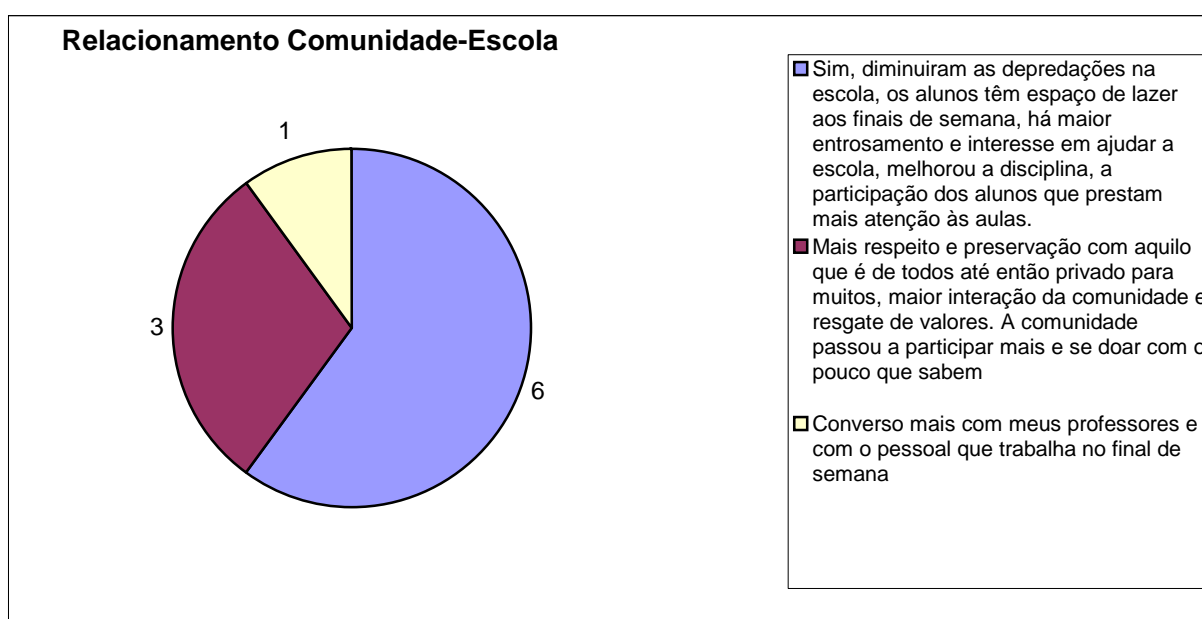
i) Atividades mais importantes

Gráfico 20 – Atividades mais importantes



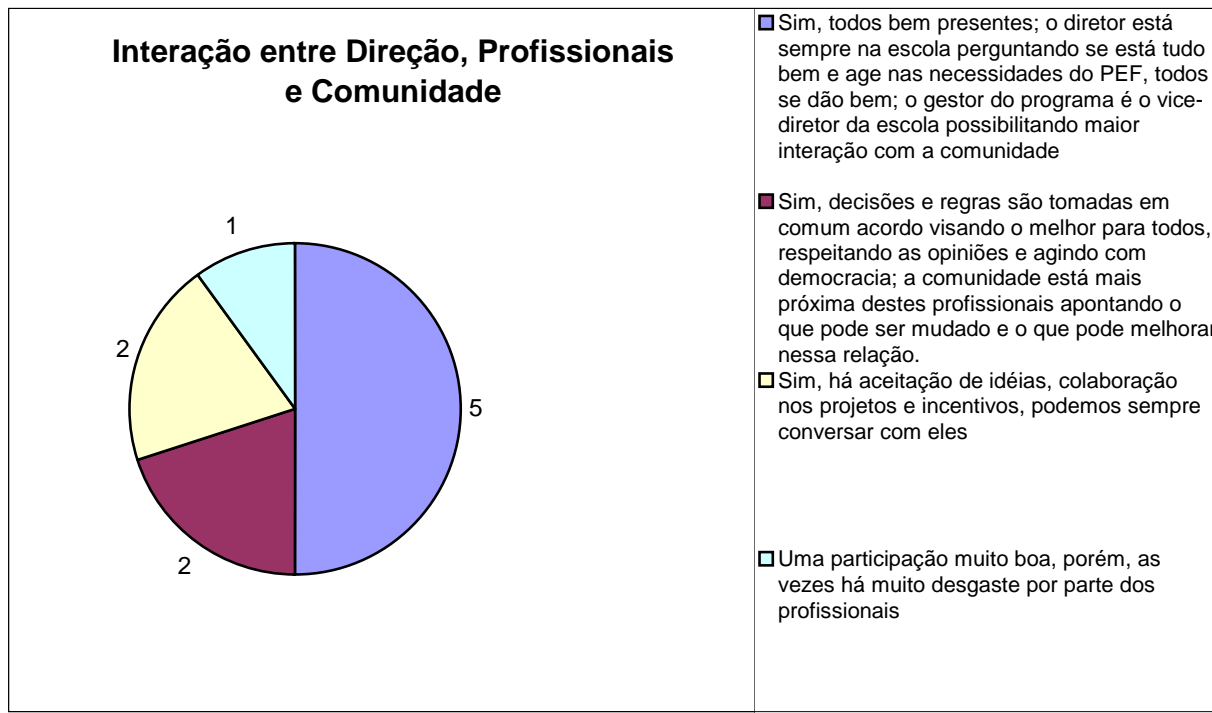
i) Relação Comunidade-Escola após o PEF

Gráfico 21 – Relacionamento Comunidade-Escola



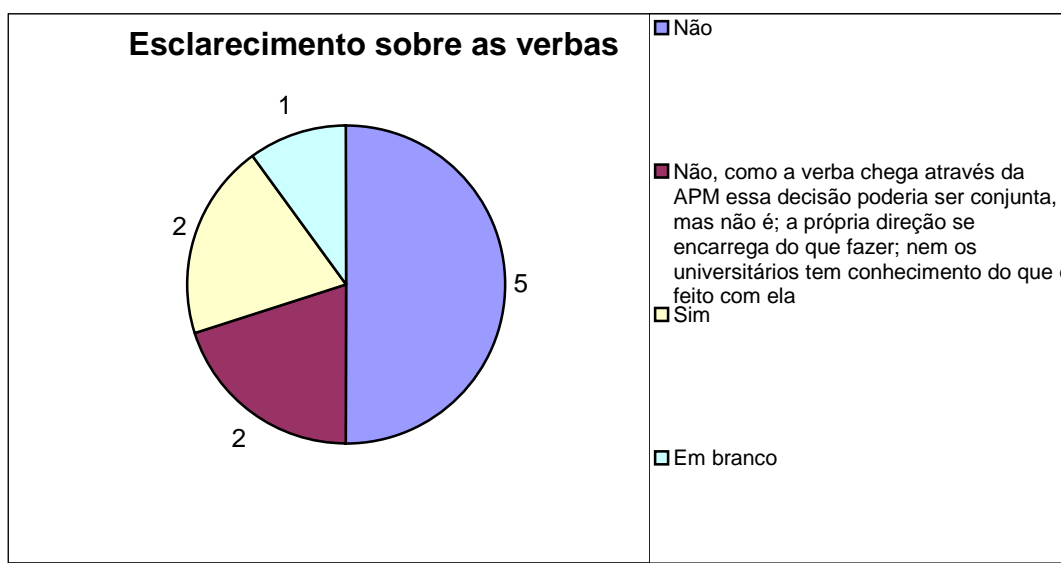
j) Interação entre Direção e Profissionais do PEF com a Comunidade

Gráfico 22 – Interação entre Direção, Profissionais e Comunidade



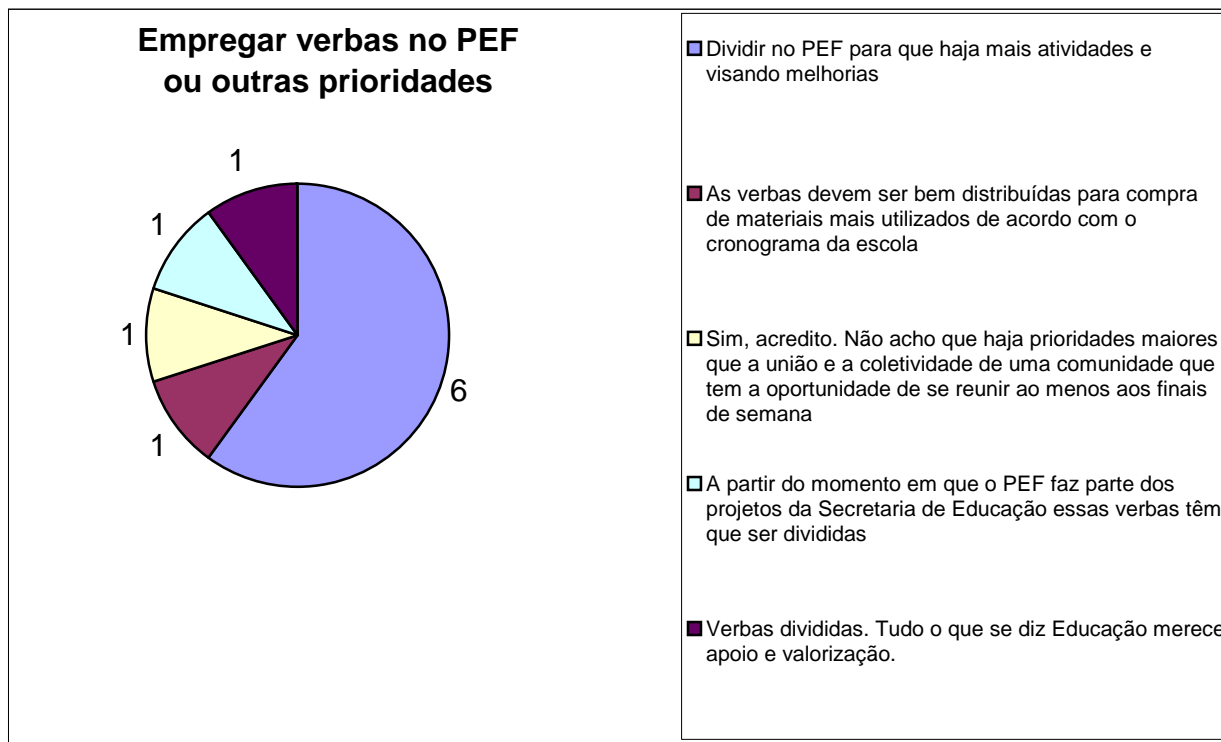
l) Esclarecimentos sobre as verbas

Gráfico 23 – Esclarecimento sobre as verbas



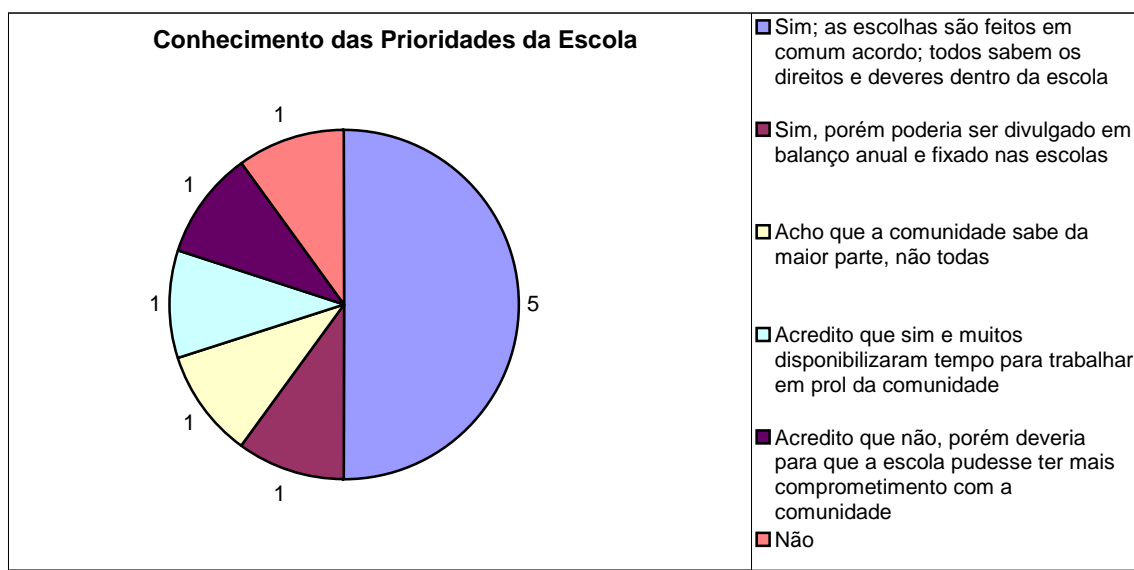
m) Como acham que as verbas são empregadas no PEF (indiquem outras prioridades)

Gráfico 24 – Emprego das verbas



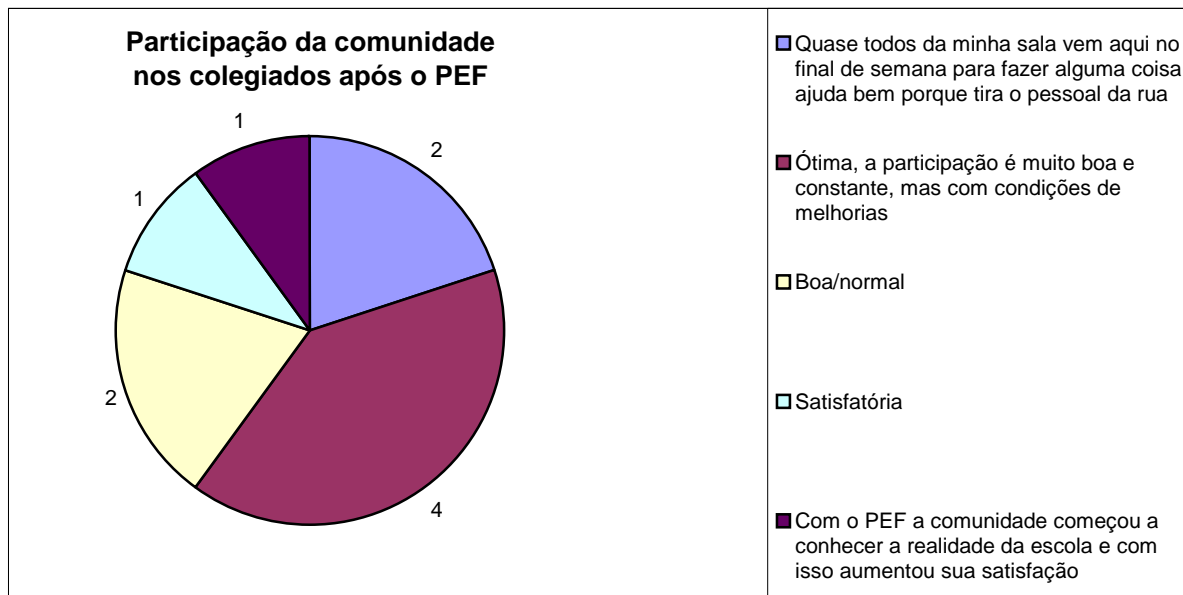
n) Conhecimento da comunidade sobre as prioridades

Gráfico 25 – Conhecimento das prioridades da escola



o) Participação da comunidade nos colegiados da escola depois do PEF

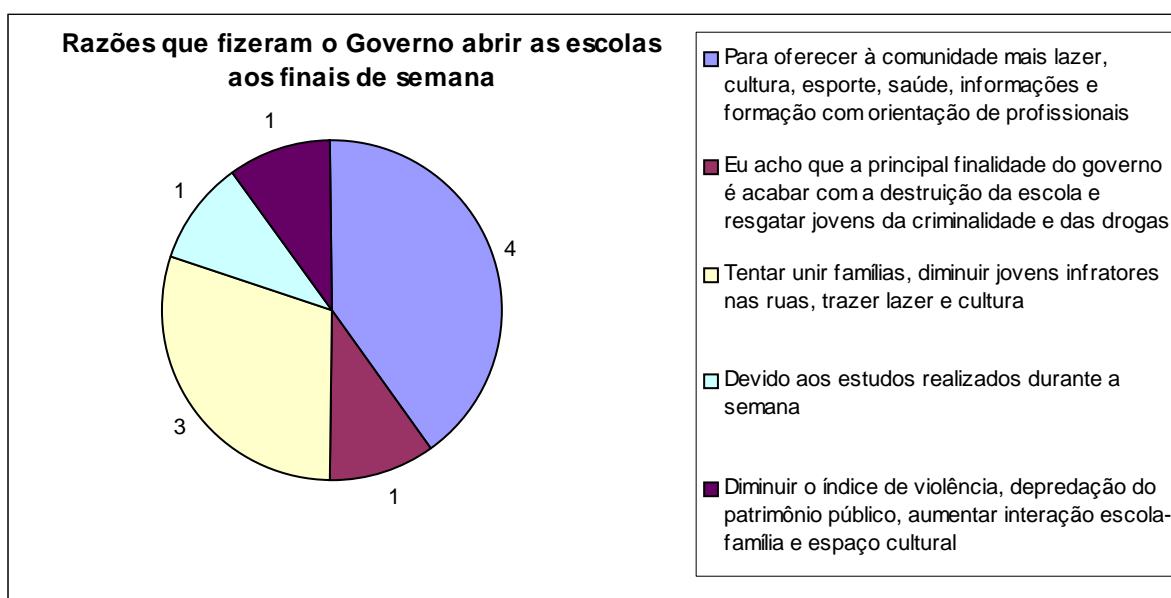
Gráfico 26 – Participação da comunidade nos colegiados depois do PEF



A maioria das respostas obtidas nessa questão não são elucidativas quanto à influência do PEF na participação da comunidade nos colegiados

p) Razões que fizeram o governo abrir a escola aos finais de semana

Gráfico 27 – Razões que fizeram o governo abrir a escola aos finais de semana



Quando perguntamos para a primeira turma por que eles acham que o governo decidiu abrir as escolas aos finais de semana, prevaleceram respostas como “para trazer os jovens para a escola”; “porque na rua as crianças não têm o que fazer”; “para dar mais interesse aos alunos” ; “porque nos finais de semana, os pais estão livres e podem trazer seus filhos para se divertir”, deixando bem claro que o bairro é carente de áreas de lazer e de outros serviços sociais e confirmando o mencionado no Plano de Gestão que os bairros do entorno da escola são carentes de atividades culturais, e que a principal aspiração da comunidade é uma praça de esportes para práticas desportivas monitoradas, para se evitar a ociosidade das crianças.

Na segunda turma questionada para a mesma pergunta saíram respostas como: “para oferecer atividades com orientação de profissionais”; “para unir as famílias”; “para acabar com a destruição dos prédios” e “para diminuir a violência”. Em nenhum momento, constatou-se alguma resposta no sentido de mostrar que o Estado deixa de oferecer esses serviços para a comunidade, e nem que utilizar os espaços públicos é direito dos cidadãos. As pessoas nada comentaram sobre o pagamento de impostos e seu direito adquirido de ter esses espaços, e/ou sobre a necessidade de sua participação efetiva nos momentos decisórios.

Na questão sobre as verbas, tanto a primeira turma que integrava mais alunos da escola e ex-alunos, quanto a segunda com pessoas “de maior escolaridade”, incluindo aqui alguns que até prestam algum tipo de serviço à escola, a resposta continuou sendo negativa: “que não sabem nada da verba”; que “isso é por conta da direção”. Apenas um deles respondeu: “que a verba chega para a A.P.M. e a decisão deveria sim ser em conjunto, mas não é. “Que a direção se encarrega disso”.

Na pergunta sobre o que eles gostariam de incluir como atividade do PEF, um dos respondentes registrou que “é necessário a inclusão de atividades para portadores de deficiência”.

No questionamento sobre se houve melhora na relação escola/comunidade, apareceram respostas como: “diminuiu a depredação da escola”; “houve mais interesse em ajudar a escola” e ainda “mais respeito e preservação com aquilo que é de todos”

Na pergunta pertinente ao conhecimento deles sobre as prioridades da escola, a maioria respondeu que “sim”, entendendo que sabem, pelo fato de o diretor colocar os balancetes à disposição da comunidade. Para eles isso é fator suficiente para serem sabedores das prioridades, mesmo não tendo participado de sua definição. Um deles, inclusive, sugeriu que: “deveria ser mais divulgado e colocado cartaz no quadro da escola”. Vejam que eles confundem a prestação de contas à comunidade com o “participar” das reuniões que determinam essas prioridades.

3.4.9. Gráficos com os mapas de participações na escola

Gráfico 28 – Mapas de participações nas atividades da escola em 2004

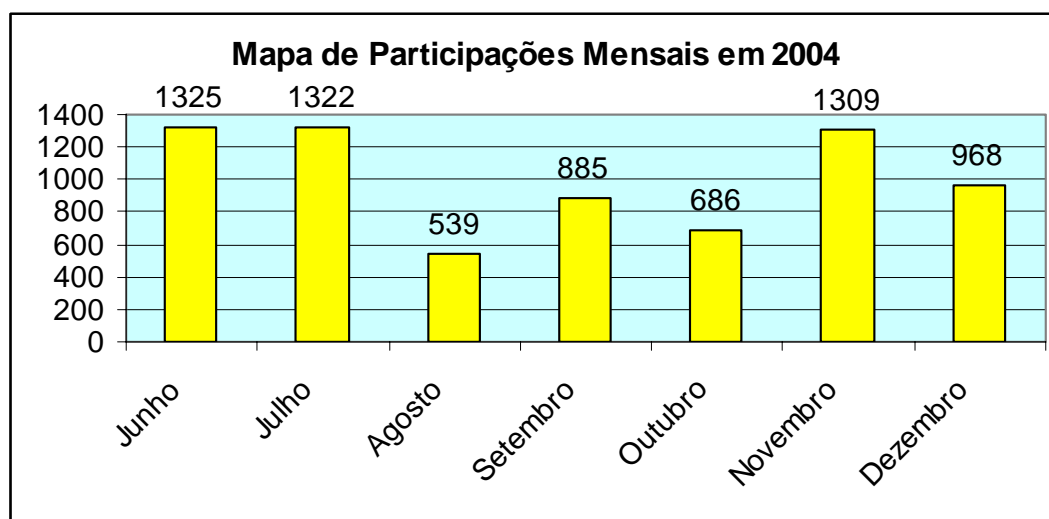


Gráfico 29 – Mapas de participações nas atividades da escola em 2005

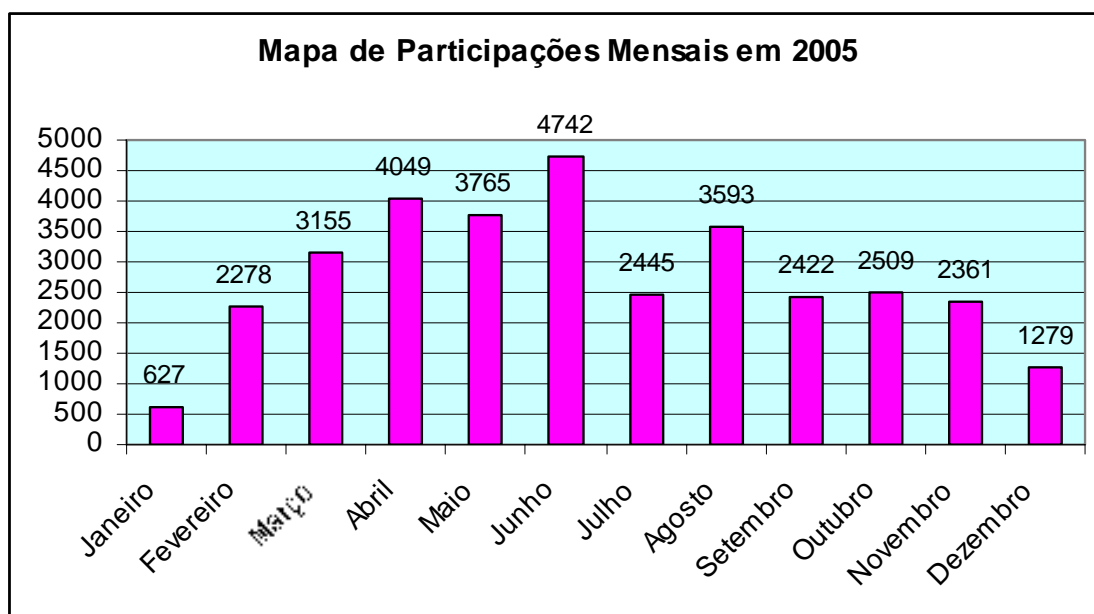
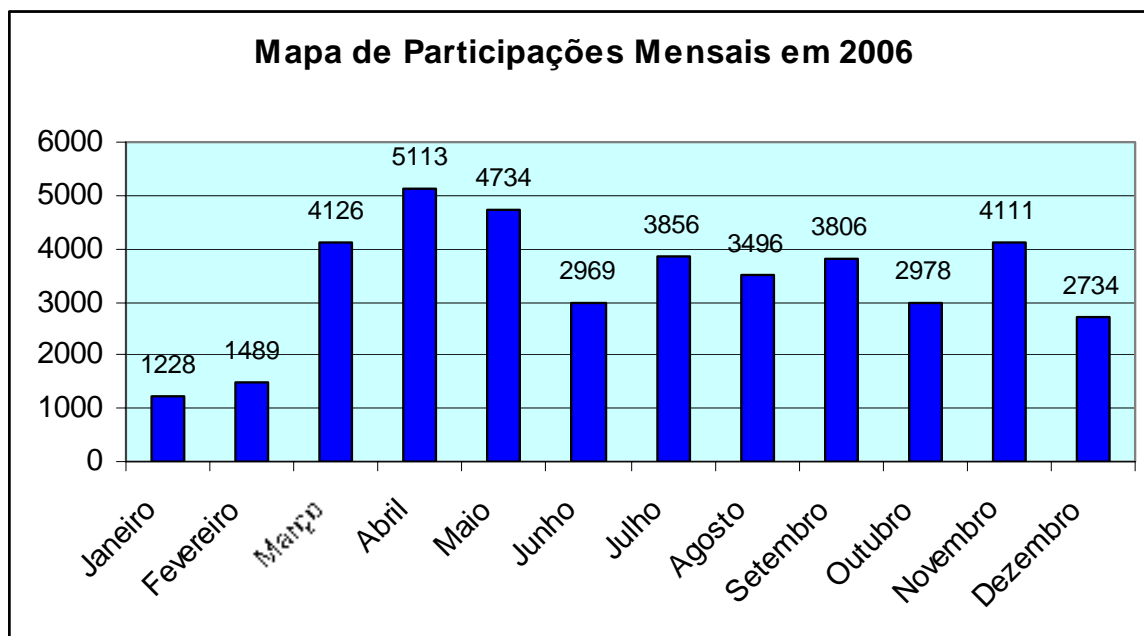
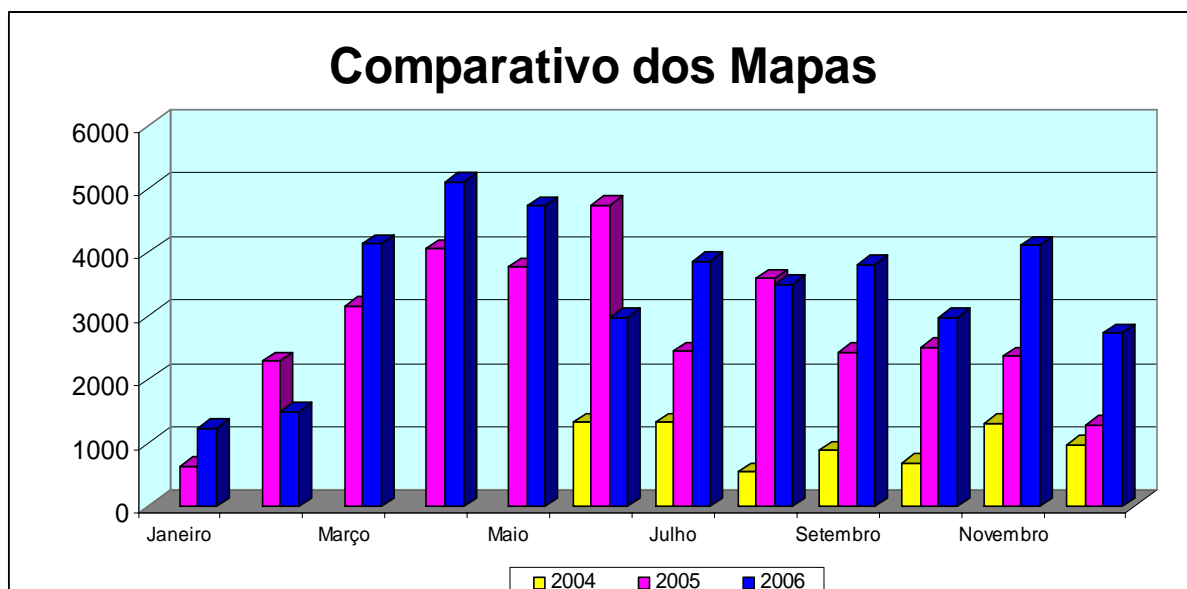


Gráfico 30 – Mapas de participações nas atividades da escola em 2006



3.4.10. Gráficos comparativos dos mapas de participações nas atividades da escola nos três anos

Gráfico 31 – Comparativo dos mapas



3.4.11. Gráficos das Participações nas atividades por Eixos

Gráfico 32 – Participações por Eixos em 2004

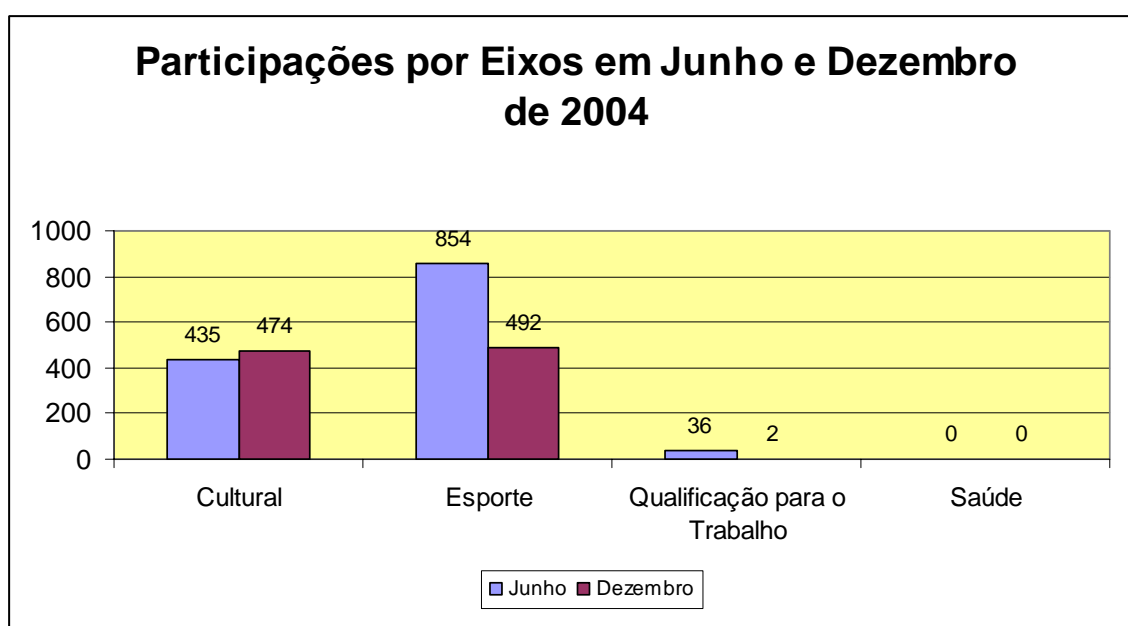


Gráfico 33 – Participações por Eixos em 2005

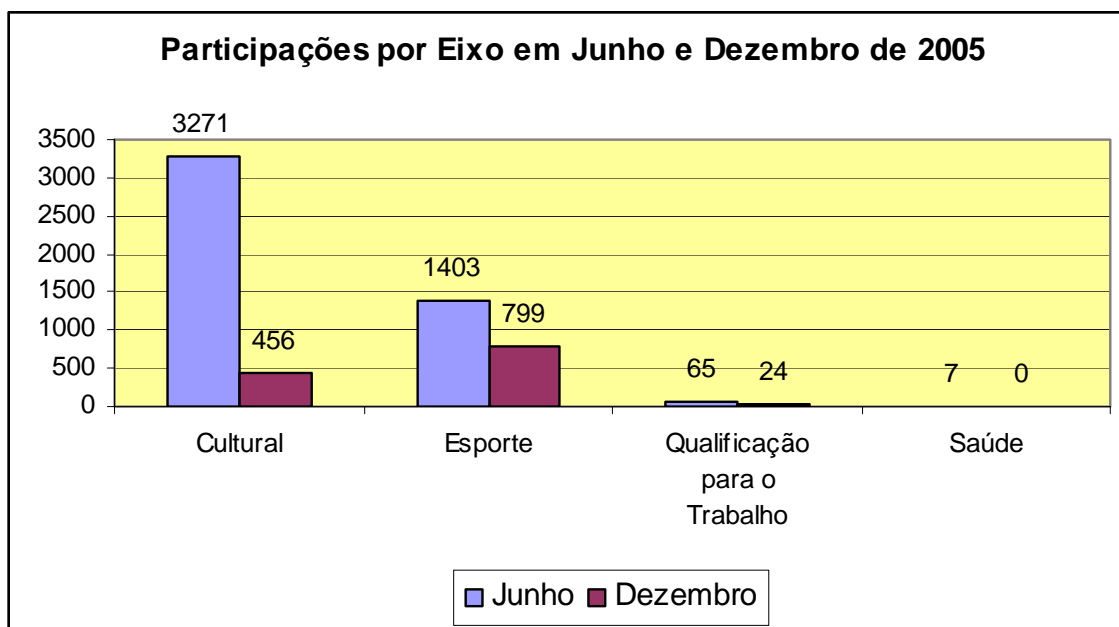
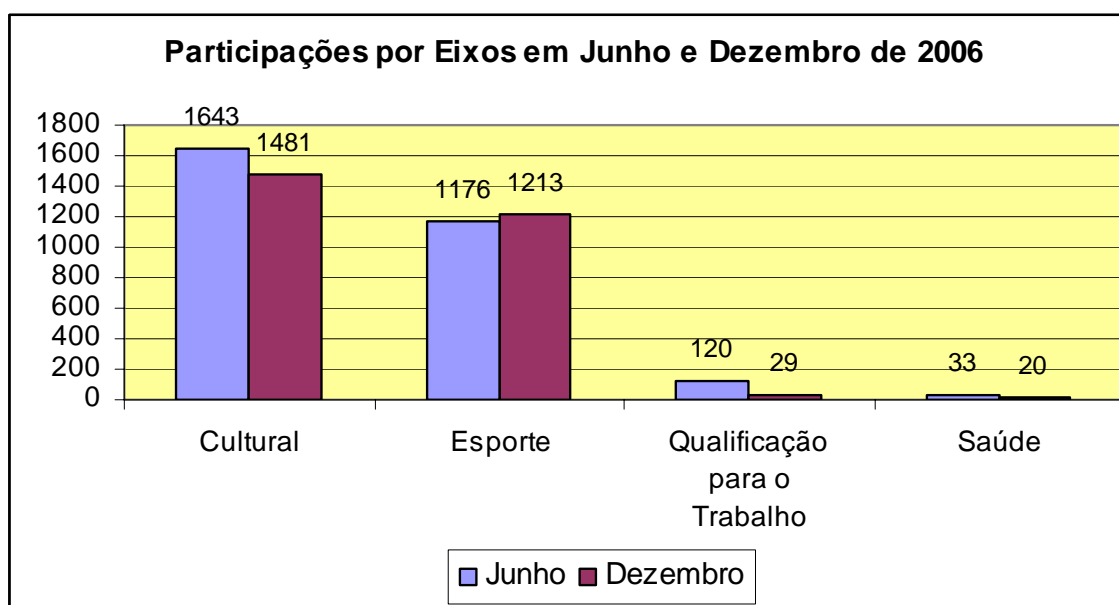


Gráfico 34 – Participações por Eixos em 2006



3.4.12. Gráficos Comparativos das Participações por Eixos

Gráfico 35 – Comparativo por eixos - Junho dos 3 anos

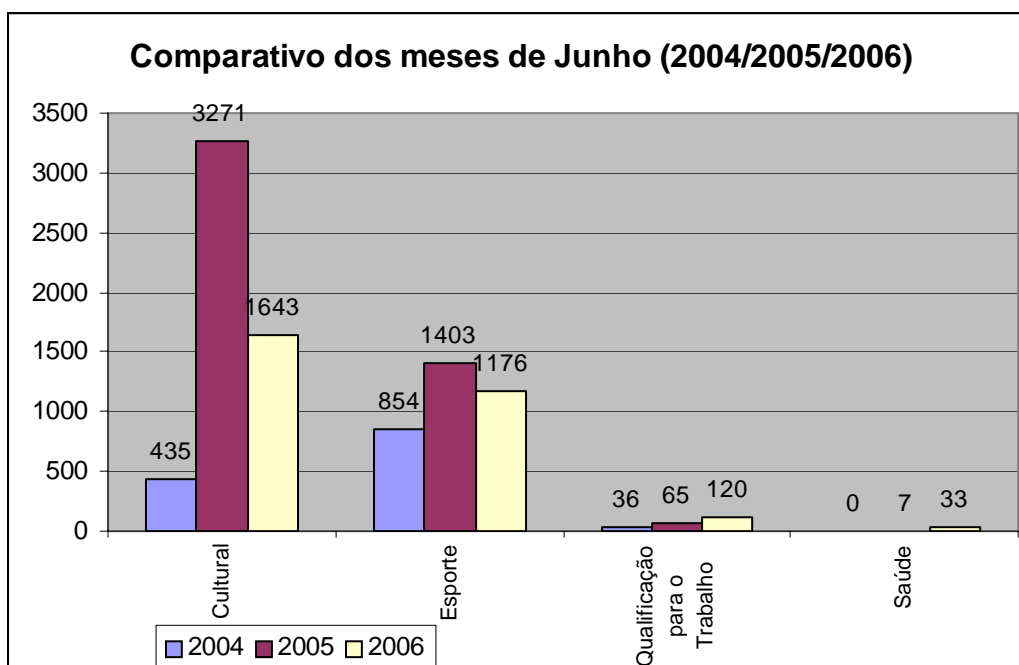
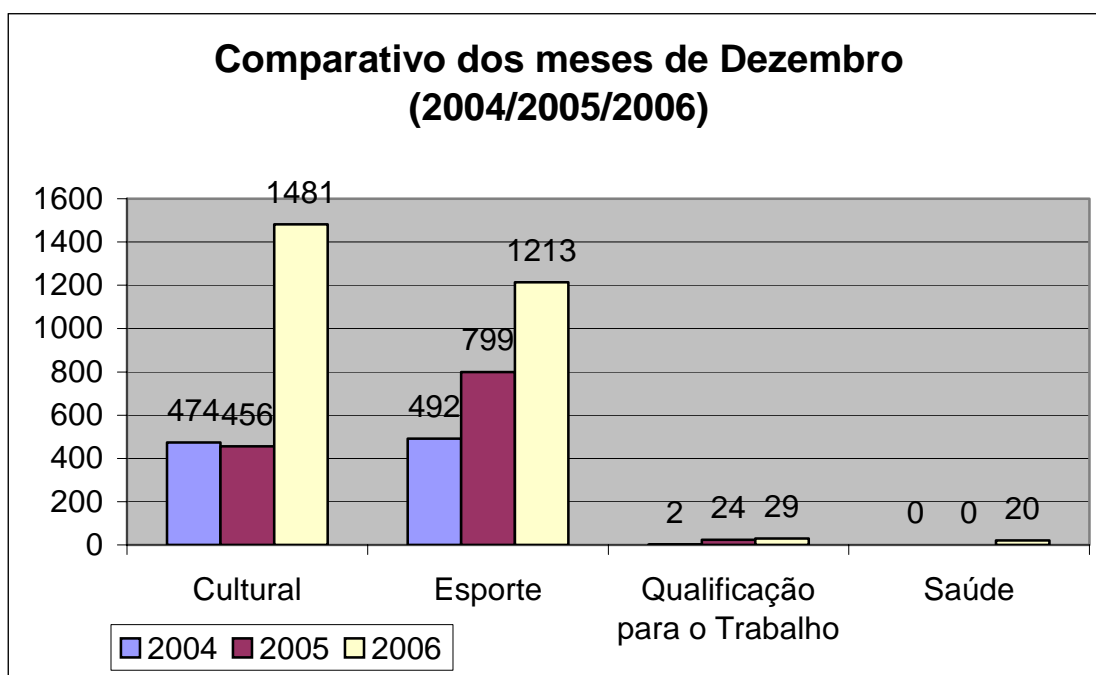


Gráfico 36 – Comparativo por eixos - Dezembro dos 3 anos



Refletindo sobre os dados coletados na escola pesquisada, devemos mencionar que, levando em conta os números apresentados para o ano de 2004, podemos afirmar que houve um significativo aumento nas participações dos alunos, ex-alunos e comunidade nos anos subseqüentes de 2005 e 2006, demonstrando que as pessoas do entorno da escola e os alunos passaram a comparecer nos espaços escolares. Percebemos uma valorização por parte dessa comunidade, desse espaço para recreação, lazer e outras atividades desportivas e culturais. Isto pode estar diretamente ligado à falta de áreas de lazer e centros culturais no bairro.

Foi constatado também que nos meses de Dezembro, nos três anos, acontece uma sensível redução na freqüência da comunidade intra e extra-escolar, talvez pelo fato de que as crianças, nesse período, encontram-se em férias escolares e já estão cansadas “de ir à escola”.

Ressaltamos que dentre os eixos pesquisados: cultura, esportes, qualificação para o trabalho e saúde, o que mais predominou no programa foram atividades relacionadas aos esportes e à cultura, não havendo quase nada de qualificação para o trabalho e saúde que mereça registro. Isto significa que o PEF não conseguiu atingir os objetivos propostos nessas áreas, até por falta de voluntários e de parceiros que pudessem se propor a fornecer cursos gratuitos.

3.5. Considerações sobre o PEF e sobre sua proposta de gestão democrática

Considerando que o processo de pesquisa enfoca três aspectos da gestão democrática: a descentralização, a autonomia e a participação, achamos pertinente comentar sobre cada um deles.

Estudos acadêmicos demonstram a importância da descentralização do processo educacional, para que a escola ganhe mais autonomia quanto ao seu processo de ensino; quanto à aplicação de seus recursos financeiros; quanto à sua forma de gestão; quanto aos métodos de avaliação, e quanto aos projetos nela desenvolvidos.

Assim, foi mister fazer uma análise desse aspecto expresso nas políticas e nas reformas educacionais, principalmente a partir da década de 90, verificando se esse processo tem como consequência a construção da autonomia da escola.

“Descentralização da gestão” deveria ser entendida como a transformação tanto da instituição quanto de seus processos, como meio para a melhoria das condições de funcionamento da escola, do ensino e da gestão educacional tendente para uma linha democrática e participativa.

Tudo isto, associado ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do estabelecimento de ensino, com ênfase na necessidade e na importância das decisões serem tomadas e assumidas no coletivo, com valorização e mobilização de toda a equipe intra e extra-escolar, resultando na construção de uma gestão democrática.

Contudo, uma visão dessas, focada numa gestão compartilhada, só é possível se for desenvolvida num ambiente dinâmico de educação que estimule a participação de educadores e usuários e que valorize as capacidades e aptidões dos participantes.

A garantia do envolvimento de ambas as partes (escola/comunidade), incluindo aqui funcionários, pais, alunos e membros da comunidade local em torno de um objetivo comum, é um mecanismo que aponta para a instalação da democracia na escola. As pessoas não apenas cumprem as obrigações colocadas nos estatutos das entidades colegiadas e auxiliares da escola (Conselho de Escola, Conselho de classe e série, Grêmios Estudantil, A.P.M), mas reconhecem uma identidade comum no seu trabalho com o grupo e o compromisso com a educação.

Essa preocupação nos leva a refletir sobre o que ressalta Mendonça:

Apesar de os colegiados escolares serem constituídos por representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas. A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto que, muitas vezes, os objetivos dos

diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial de decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos (MENDONÇA, 2000, p.412).

A gestão educacional participativa cultiva relações democráticas; fortalece princípios comuns, norteadores da construção da autonomia da escola. Essa proposição de autonomia não deve eliminar a vinculação da unidade de ensino com o sistema educacional que a sustenta, e com a responsabilização do Estado para com os serviços da educação.

Analisando o Programa Escola da Família como política pública e como contribuição para a mudança da gestão nas escolas públicas paulistas, podemos dizer que os dados empíricos não demonstraram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas, e nem uma maior capacidade de ação das escolas, que possam reforçar a idéia de uma gestão democrática. Os resultados encontrados sobre as ações que acontecem no programa, não confirmam que se transferiu mais poder para as unidades escolares ou que se abriram mais espaços para a comunidade participar efetivamente das tomadas de decisão.

Os órgãos centrais que administraram o PEF, (SEE/SP e a equipe de Coordenação Geral do Programa) não abriram mão de seu dirigismo e continuaram a ter influência excessiva sobre a escola, tanto sobre as atividades realizadas, quanto na aplicação dos recursos recebidos para a sua implementação e desenvolvimento. No decorrer do trabalho pudemos elencar vários comunicados enviados à Coordenação Regional que confirmam o direcionamento das atividades, estabelecendo limites e verdadeiramente barrando a autonomia da escola.

Os discursos de seus mentores eram sempre favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização dos projetos da escola, contudo, muito do que se propalava não passava de pura retórica, já que no PEF havia muito controle e muita cobrança dos profissionais que nele atuavam.

Na realidade, não se deu a tão proclamada “autonomia” para as escolas desenvolverem seus projetos, tal era o volume de orientações para a realização de atividades previamente decididas pela organização central do programa.

A idéia disseminada de parceria entre a escola pública e a comunidade, como forma de descentralização e autonomia, restringiu-se somente às ações de captação de recursos para realização das atividades, como é o caso específico de alguns projetos dentro do programa como o SPA escola; as Padarias Artesanais ; o Game SuperAção ; o Agita Galera, Agita Família e as diversas Campanhas para arrecadação de agasalho, de farinha de trigo para a confecção de pães, entre outras.

Embora os comunicados sobre os recursos financeiros fizessem a menção de que: **“a participação democrática de todos educadores na definição da aplicabilidade da verba determinará diretrizes para que projetos sejam apoiados” (COMUNICADO Nº 389/2005 DE 9/12/2005)** (grifo nosso), a pesquisa demonstrou que as decisões não eram compartilhadas pelos usuários do PEF que não escolhiam as atividades. O mesmo pode-se dizer dos profissionais envolvidos no programa, uma vez que nem sempre podiam escolher as atividades ou desenvolvê-las a contento, pois como nos disse uma entrevistada, às vezes, faltava material para os trabalhos programados, enquanto existia para aquelas que a escola não desenvolvia. Constatamos que os usuários não tinham participação nas decisões sobre a aplicação das verbas. Não havendo, então, ampliação dos processos decisórios e participativos e alteração nas estruturas de poder. A comunidade se inteirava das atividades do programa por meio de cartazes e divulgação em sala de aula para os alunos da escola, mas a decisão do que iria acontecer ficava por conta das orientações recebidas da coordenação central ou regional e, quando ficava a cargo da escola, eram os profissionais do PEF (gestor/educador profissional) que tomavam essa decisão.

Quanto aos recursos financeiros direcionados para a unidade escolar, muito se enfatizava que eles se destinavam a projetos de interesse das comunidades locais, contudo, as respostas dadas nos questionários aplicados na escola, objeto dessa pesquisa, demonstraram que a informação quanto à verba era totalmente desconhecida da comunidade local, e, em alguns casos, até dos universitários que atuavam no PEF. Muitas vezes, a decisão sobre sua aplicação ficava restrita ao diretor da escola e ao educador profissional, sem haver consulta à comunidade escolar e local. Os freqüentadores do programa não eram ouvidos e não opinavam sobre essa questão.

O processo de prestação de contas é rígido. É necessário o registro de tudo em relatórios e em planilhas colocadas no site do PEF. Os educadores profissionais têm a função de conferir todos os materiais da escola e assinar, juntamente com o diretor, o documento que confirma se a aquisição dos materiais está ou não dentro dos padrões determinados.

Essa descentralização financeira pode assim ser chamada de “descentralização da escassez”, porque a escola tinha que adquirir muitos materiais para os diversos projetos com pouco recurso, e com o fator agravante de que muitos materiais não tinham a permissão para serem adquiridos com a verba, a qual vinha mais ou menos direcionada, quanto ao seu uso. E a escola, tida agora como autônoma, via-se obrigada a decidir sobre sua aplicação, e obedecendo normas determinadas para compra e prestação de contas. Além de ter que recorrer a outros meios para conseguir recursos para aquisição de produtos não permitidos mas necessários para a continuidade dos projetos. A ajuda da comunidade era sempre incentivada.

Os repasses financeiros recebidos para o PEF e direcionados à A.P.M., sempre estiveram atrelados às normas de prestação de contas determinadas pela FDE/SEE, e só podiam ser utilizados para itens previamente determinados pelos órgãos centrais. As verbas eram, portanto, rigorosamente controladas e fiscalizadas. O excesso de burocracia dificultava

sua aplicação e não contribuía para um melhor desenvolvimento do trabalho das escolas, até porque muitos materiais necessários para as oficinas programadas lá na ponta não podiam ser adquiridos e outros, que nada tinham a ver com os projetos planejados pela escola, eram sugeridos para compra e estavam na lista de aprovados. As reclamações nesse sentido eram constantes.

Para apreciação quanto a essa questão, colocamos parte do **Comunicado 389/2005** :

[...] informamos que, por decisão do Sr.Secretário da Educação...será disponibilizada...na conta da A.P.M. das escolas participantes do Programa Escola da Família,a verba para projetos locais, condizente a bens de consumo e serviços...

[...] solicitamos aguardar o envio da Normativa com os procedimentos a serem respeitados. Paralelamente, a captação e conquista de novos parceiros deverá continuar para que o Programa cumpra suas metas com sucesso, realizando a divisão de responsabilidade social entre escola e comunidade (COMUNICADO Nº. 389/2005 DE 9/12/2005).

No caso do PEF, os processos ditos como “descentralizadores” não chegaram a dar poder para as unidades escolares ou mesmo promover uma melhor articulação entre elas e as bases locais. O que houve foi uma melhor utilização dos “espaços escolares” para recreação, atividades desportivas, palestras e cursos diversos.

A estratégia da descentralização também adquire grande importância, quando realmente se oferece aos pais a possibilidade de participar de momentos de reflexão sobre a melhor educação dos filhos; de planejar os projetos para a escola, de construir e executar a sua proposta pedagógica e de avaliar os resultados, propondo e redirecionando ações juntamente com a comunidade escolar. Esse processo é uma construção a longo prazo já que a comunidade e os usuários da escola não têm a cultura de participar.

Quanto à autonomia, citamos Paro (1997, p.11) quando cita que: “Conferir autonomia à escola deve constituir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras”

O autor chama atenção para o tipo de autonomia advinda das atuais políticas educacionais , também chamada de “autonomia do abandono” em que:

o Estado simplesmente se desincumbe de seu dever de financiar o ensino deixando a escola a sua (má) sorte ou buscando soluções paliativas e parciais nas formas de privatização do ensino público que favorecem apenas os interesses particulares e restritos desta ou daquela empresa privada. A autonomia de que falamos exige a descentralização efetiva de todos os recursos que podem ser geridos pela escola, exigindo desta a prestação de contas direta ao Estado e criando mecanismos institucionais que viabilizem a fiscalização pelos usuários, da aplicação dos recursos disponíveis (PARO,1997, p.110).

A análise dos dados coletados no PEF demonstrou que a escola não teve autonomia nem mesmo para desenvolver suas atividades aos finais de semana e que, muito do que acontecia nos seus espaços, era direcionado pelos órgãos centrais. Os inúmeros comunicados que chegavam da coordenação central do Programa para a Coordenação Regional e que, automaticamente, eram repassados para as unidades escolares, determinavam a programação e a realização de eventos e/ou atividades pontuais, indicando o controle sobre o desenvolvimento do programa.

Há muito, as escolas clamam por autonomia e as legislações vão nessa direção, pelo menos em seus textos, mas projetos são implantados e retirados da rede sem trazer essa conquista. Seria necessário que a escola representada pela sua comunidade escolar e usuária tivesse autonomia para decidir sobre os seus projetos, sobre as demandas de seus freqüentadores e não somente para resolver, sozinha, os problemas e conflitos do seu cotidiano. Uma autonomia que permitisse decidir sobre suas prioridades, sobre o tipo de formação que se deseja para seus alunos, enfim, sobre seu projeto pedagógico. Não se pleiteia uma autonomia para só “executar” o já decidido e nem uma autonomia que permita o afastamento do Estado de sua responsabilidade para com a educação, e sim uma autonomia para planejar, implementar, executar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa verdadeira autonomia abriria espaços para um efetivo acompanhamento do processo de gestão da escola em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa, financeira, de recursos físicos, de recursos materiais e humanos, de resultados, de desempenho dos seus professores e dos alunos; um acompanhamento que partisse daquilo que

a equipe escolheu como o caminho a ser trilhado por todos: educadores, educandos, pais, funcionários, equipe gestora e comunidade. Falamos de uma autonomia que traga possibilidades aos usuários da escola de redirecionar suas ações, de rever métodos e processos, de uma efetiva participação nas tomadas de decisões e não apenas no papel de fiscalizadores do processo, como quer o governo.

Com relação a essa autonomia, importante salientar a citação de Mendonça:

[...] as referências à *autonomia* escolar nas legislações e normas dos sistemas de ensino são feitas de maneira vaga. De modo geral, enunciam a autonomia como um valor mas não estabelecem mecanismos concretos para sua conquista efetiva. Medidas de reestruturação burocrática que permitam o funcionamento dos órgãos hierarquicamente superiores a partir das necessidades e projetos gerados pela escola. O próprio Regimento Escolar, expressão jurídica por excelência da unidade escolar, é um exemplo de sua falta de autonomia, já que na maioria dos casos, tem forma única estabelecida pelas administrações centrais e aprovadas pelos órgãos normativos dos sistemas, em flagrante desrespeito às características pedagógicas e culturais específicas de cada escola, na sua relação com as comunidades locais (MENDONÇA, 2000, p.416).

O discurso dos que fazem as políticas educacionais é no sentido da descentralização com mais participação e co-responsabilidade da comunidade na educação, mas, de fato, é uma descentralização que não dá condições para que a escola alcance sua própria autonomia.

A estrutura organizacional e funcional do PEF ainda requer que se dê satisfação de todas as atividades, oficinas e eventos que acontecem na escola, exigindo inclusive registros da frequência da comunidade, dos educadores do programa, do gestor e registro de todo o cronograma da escola, mencionando-se, os eixos em que cada atividade se inclui. Dentro de um esquema tão bem montado para monitorar o programa, como podemos dizer que a escola tem autonomia para desenvolver o “seu” programa escola da família?

A coordenação regional do Programa faz um acompanhamento rígido da frequência do gestor (diretor/ coordenador ou vice-diretor) que precisa cumprir pelo menos as 4 horas pelas quais é contratado. E, diga-se de passagem, que muitos problemas foram relatados com referência a essa questão, principalmente porque a maioria dos gestores não se classificava como “a favor” do programa e foram desde o início, obrigados a trabalhar nele. Muitos se

sentiam “vigiados” quando da visita dos coordenadores, do ATP e/ou do supervisor. Pela análise de um documento, então em poder da coordenação regional, nos foi possível confirmar que a orientação era para que realmente todas as unidades escolares aderissem ao programa e assim era sua redação: **“a escola que não entrar no programa poderá se enquadrar na insubordinação”** (documento entregue pela Coordenação Geral do PEF aos Supervisores do programa, como orientação interna).

Ao gestor era possível ter três (3) faltas no semestre, consideradas a partir de sua entrada no programa, e as ausências que ultrapassavam esse limite eram caracterizadas como faltas, resultando em desconto do valor correspondente ao dia.

A coordenação central do PEF também exigia que se relatasse tudo o que acontecia nos espaços escolares, principalmente se algo havia saído errado, como brigas e outros conflitos, porque a orientação era para que se evitassem a divulgação de notícias ruins na mídia.

O recomendado para todos da coordenação regional e local era para que nada de “anormal” se deixasse acontecer nos espaços das escolas, que pudesse chamar a atenção da mídia, de forma negativa. Quando algo saía errado e não era possível ter o controle sobre o fato ocorrido, todos os envolvidos tinham que se explicar junto aos órgãos centrais.

Com tantos pormenores sobre o desenvolvimento do programa e tendo como foco de estudo a reflexão sobre sua contribuição para uma gestão democrática, gostaríamos de enfatizar o que afirma Mendonça:

Apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergirem para a autonomia da escola, esta ainda tem desempenhado um papel periférico nos sistemas ... as burocracias centrais e intermediárias, a despeito dos projetos de descentralização e autonomia, expandem-se cada vez mais, dificultando o trabalho das escolas e justificando-se por meio da criação interminável de projetos para serem realizados pelas unidades. Ao lado do excesso de intervenção, a falta de suporte material e logístico prejudica a conquista da autonomia escolar (MENDONÇA, 2000, p.415-416) .

Falar sobre “**participação**” da comunidade não é nenhuma novidade e esse é um assunto que se tornou relevante, principalmente para atender ao imperativo da Constituição Federal de 88 sobre a gestão democrática do ensino público, e tema muito discutido entre os educadores a partir de quando se começou a estudar a democratização da gestão escolar.

A criação obrigatória de órgãos colegiados deliberativos nas escolas públicas foi o caminho encontrado para a implantação do que se chama de “participação” ou de “gestão compartilhada”.

Inovações participativas vêm aparecendo, com destaque para as formas de participação por representatividade da comunidade nesses Conselhos escolares deliberativos, e/ou mesmo por meio de alguns projetos que a SEE-SP tem colocado na rede, em parceria com outras instituições da sociedade civil, como é o caso do Projeto Amigos da Escola tão divulgado pela rede Globo de televisão; Comunidade Presente; Parceiros do Futuro e o aqui pesquisado Programa Escola da Família.

A participação de que falam os órgãos centrais é a do voluntariado e de parceiros que, por meio de projetos, procuram incentivar a colaboração e cooperação da sociedade civil, de grupos sociais ou de indivíduos que se sujeitam a desenvolver qualquer tipo de trabalho voluntário nas escolas públicas. O PEF trouxe muito essa questão da demanda por captação de voluntários e de parceiros.

O PEF é uma política pública do Estado de São Paulo para o setor educacional que busca voluntários e parceiros, como parte de um projeto neoliberal de Estado, que investe os pais e a sociedade da responsabilidade pela educação e outros serviços sociais, como possibilidade de afastamento do próprio Estado das políticas sociais. Ao direcionar para as famílias e comunidade a solução de problemas sociais e de seus próprios problemas, consegue-se “democraticamente” reduzir a intervenção do Estado nessas questões.

Uma tônica constante no programa é a chamada de empresas privadas e ONGs para se tornarem parceiros na gestão da escola, com apresentação de propostas de trabalho e realização de projetos nos espaços escolares.

Diferentes interesses políticos se incorporam nessa questão de terceirização do serviço público de educação e do discurso da participação da comunidade na gestão da escola, e que se apresenta como o caminho para uma melhor qualidade de ensino, para melhores resultados educacionais, mas que podem ser também uma forma de conter e inibir outras demandas sociais dos usuários.

Todo esse discurso de democratização da gestão quer fazer crer que é possível resolver a diversidade de problemas que a escola enfrenta, como falta de recursos materiais, humanos e financeiros, problemas com os prédios escolares, problema do excessivo número de alunos por classe, formação e salário dos professores, carga horária excessiva de trabalho, relações de poder no interior da escola, formas de tomada de decisões. Trata-se do tema da participação como se ele fosse a chave para a solução dessas questões.

A proposta de participação da comunidade intra e extra escolar precisa ser redimensionada para que realmente repercuta em avanço no processo democrático de administrar as escolas.

Nesse sentido, o estudo não confirmou que o Programa Escola da Família tenha contribuído para esse avanço, porque o que se concretizou com sua implementação foi apenas a “abertura dos espaços escolares” e o que o programa divulga como “participação”, ou seja, “milhões de participações” (assim era colocado na mídia), são apenas participações nas atividades e nas oficinas dos diversos eixos do PEF, com mais ênfase nos esportes, até porque o bairro tem falta de espaços de lazer.

Não se constatou na pesquisa que o programa atendeu às características e demandas da comunidade do entorno da escola, fator esse que deveria ter merecido a atenção dos seus

mentores e organizadores. As políticas públicas colocadas para invocar a participação da comunidade não consideram que muitos dos seus indivíduos ainda não sabem como “participar” porque não foram acostumados a isso, além de enfrentarem resistências para tal participação, tanto dos administradores das escolas como de professores e funcionários.

No Programa Escola da Família até mesmo professores, funcionários e merendeiras contratadas pela Prefeitura do Município, não poderiam ser consideradas favoráveis ao PEF e muitas atitudes eram tomadas a fim de boicotá-lo. No relato de uma gestora, ela acredita que houve um arranjo entre as merendeiras para deixar comida estragando na geladeira da escola e colocar-se toda a culpa nos profissionais do programa, a fim de que a diretora (também não muito a favor do PEF) proibisse a circulação desses educadores no ambiente da cozinha.

Assim como nos colegiados, há muito que se fazer para melhorar a participação das famílias na escola. Esse “fazer de conta que participa” também aconteceu no PEF quando se registrava números irreais de participação para superdimensioná-la. Isto começou a ocorrer, principalmente, a partir da informação de que a verba direcionada para o Programa estava diretamente ligada à frequência da comunidade. A coordenação central teve que, por várias vezes, visitar algumas unidades escolares onde isso ocorreu, constatando o fato.

Não foi tarefa fácil para os profissionais do programa trazer a comunidade para dentro da escola e conquistá-la no sentido de se inscreverem para a realização de oficinas e cursos. Sabemos que isso ocorre também quando se quer que ela participe dos conselhos escolares e das associações de pais e mestres, e que muitos participantes desses conselhos são escolhidos a dedo pelos que dirigem as escolas, até pelo critério de não serem questionadores. Alguns só comparecem para assinar as atas de reuniões sobre os assuntos tratados e não participam das discussões registradas. Muitos pais são, na maioria das vezes, chamados a executarem planos e projetos e mesmo para participarem de eventos que já foram previamente decididos em nível central e, com certeza, para contribuírem financeiramente.

A realidade apontada pelos dados coletados na pesquisa sobre o PEF e sua contribuição para a gestão democrática, é que a comunidade local não se envolve na decisão sobre as atividades desenvolvidas, na aplicação das verbas e no cronograma preparado para cada final de semana. O fato de as escolas estarem abertas aos finais de semana não aumentou a participação da comunidade na gestão da escola e nem a sua participação no cotidiano da semana. O que se teve foi apenas a ocupação da comunidade nos espaços escolares, sem haver participação nas tomadas de decisão sobre assuntos relacionados às diversas dimensões que envolvem o processo educativo (gestão de pessoas, participativa, de recursos, de resultados, etc).

A preocupação da SEE/SP com relação ao PEF era garantir a frequência da comunidade no interior da escola e sua participação nas atividades dos finais de semana, a fim de poder fazer um discurso na mídia de que esse é o caminho democrático para a gestão da escola, para a redução da violência, e até para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo seus mentores, o envolvimento das famílias garante o sucesso da educação.

Avançar no processo político e melhorar as relações no interior das unidades escolares, permitindo uma participação efetiva dos usuários na partilha de poder, nas tomadas de decisão, são caminhos para democratização do ensino e da gestão escolar, mas não fazem parte dos programas de governo. O que se tem é a implementação de projetos que simulam essa participação. O “faz de conta” que ocorrem mudanças na gestão da escola para uma forma democrática, contribui para desfocar o alvo das atenções da má qualidade de ensino público e de outros problemas sociais.

Enfatizamos que os entrevistados na pesquisa e respondentes dos questionários aplicados confirmaram que o PEF conseguiu tirar as crianças das ruas, mas não confirmou que há participação efetiva dos envolvidos e nem que os mesmos tiveram uma melhor compreensão da realidade escolar e das relações do seu cotidiano. Não se garantiu a

autonomia da escola nem na gestão , nem no desenvolvimento dos seus projetos dentro do programa. Também não se fortaleceu a presença dos pais nas reuniões pedagógicas. Os jovens foram os que mais se mobilizaram e participaram do PEF, atraídos pelas atividades esportivas e outras faixas etárias chegaram a participar das oficinas de “padaria artesanal”, “tricô e crochê” e outros artesanatos. Alguns poucos fizeram o curso de Ensino Médio pela Escola da Juventude e curso de informática. Contudo, não se conseguiu mobilizar a comunidade para momentos de tomada de decisões que resultassem numa maior autonomia da escola. A comunidade não foi reconhecida no seu papel incondicional para que acontecesse a gestão democrática.

O PEF não se concretizou como um caminho para a democratização da gestão escolar, constituindo-se na apropriação pela comunidade dos espaços da escola e mesmo assim apenas nos finais de semana, embora possa ter contribuído para se estabelecer uma nova relação escola/comunidade. Tratou-se de uma política pública pontual que, ao final do ano de 2006, teve sua organização redimensionada, com redução de pelo menos 50% das escolas em algumas localidades e de até 70% em outras, como foi o caso da Diretoria de Ensino-Região de Americana.

O Programa Escola da Família, pode-se dizer, **não teve seus objetivos declarados, plenamente alcançados**, por tratar-se de uma política pública pontual, sem continuidade e que representou mais uma ação focal de um sistema político-partidário (PSDB).

Para ilustrar essa questão de descontinuidade das políticas, ressaltamos o que Mendonça cita sobre isso:

[...] em relação à questão da descontinuidade na execução de políticas públicas, o problema se localiza na pessoa do governante , mais que no grupo político ou no partido que lhe dá sustentação. Uma análise das políticas educacionais adotadas pelo Estado de São Paulo entre os anos de 1967 a1990 realizada por José Roberto Rus Perez indicou que, do ponto de vista partidário o Estado teria tido condições de ensejar a continuidade, o que ,no entanto, não ocorreu.” e “a descontinuidade de políticas põe em xeque a visão de que a lei é um instrumento que garante a permanência dos mecanismos de gestão democrática (MENDONÇA, 2002, p437-439).

É um engodo considerar que “abrir espaços” para a realização de atividades, e “permitir” a entrada da comunidade escolar e local sejam fatores e mecanismos inerentes à gestão democrática, se não convergirem para a autonomia da escola.

Mecanismos de controle para aplicação das verbas, sobre a freqüência da comunidade, sobre a realização das atividades, justificavam-se como meios para avaliar o desempenho do Programa na rede pública, embora se observasse controle também sobre a freqüência dos profissionais e dos gestores. As atividades que aconteciam aos finais de semana tinham seus registros em forma de projetos separados por eixos.

Havia um excesso de intervenção da Coordenação Central do Programa naquilo que estava programado na escola, porque muitos e-mails e comunicados chegavam de forma inesperada indicando algumas atividades, das quais podemos citar:

Comunicado n º78/05 - de 22/3/05 sobre Agita Galera/Agita Família solicitando que, nos dias 03/04/05 se inclua nas grades de atividades do PEF, atividades comemorativas do Programa Agita Família, em parceria com o CELAFISCS, por força do decreto 46.664/02 que instituiu no Estado de São Paulo, o "Dia Estadual da Atividade Física". Esta ação já havia acontecido em 2004 com sugestões para caminhadas, gincanas, festival de pipas, passeio ciclístico , ginástica, dança, alongamentos, Lien Ch'i. Também foi solicitado o registro no relatório semanal do PEF;

Comunicado no. 215/05- de 5/7/05- pedindo a participação da escola no dia 12/07/05 na ação "Dia do Gesto de Solidariedade", para arrecadação de farinha de trigo na comunidade com uma meta de 100 toneladas. O evento maior aconteceu no Palácio dos Bandeirantes quando se confirmou a arrecadação de 122 toneladas de farinha;

Comunicado no. 124/05- de 20/4/05- pedindo a participação da escola no evento de 7/05/05, depois adiado para 22/5, em comemoração aos 100 milhões de participantes no programa

desde sua implantação, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e PROERD. Nesse comunicado confirma-se a redução do índice de violência nas escolas, em torno de 20,2%;

Comunicado no. 142/05 de 4/05/05 informando sobre a videoconferência "Selo Escola Solidária 2005", para a Coordenação Regional do PEF e para os diretores, e solicitando a inscrição das escolas. Parceria essa com o Instituto "Faça Parte";

Comunicado no. 149/05 de 12/05/05 - sobre o evento temático do Projeto "Amigos da Escola" da Rede Globo de Televisão com o título "Diversidade Racial" - ação de incentivo à participação da comunidade, por meio de trabalho voluntário e de estímulo para ampliar as parcerias. Nesse comunicado confirma-se que o "Escola da Família" já conta com 42 mil voluntários cadastrados; pede a participação de alunos e professores e convoca a comunidade a participar como voluntária e parceira da escola;

Comunicado no. 226/05 de 20/7/05 - solicitação à coordenação regional e às escolas para a realização de uma ação grandiosa até o dia 21/08/05, em comemoração aos 2 anos de existência do PEF. As festividades tiveram o tema de "Reinventando a escola". Esse evento em nível central que aconteceu em 11/09/05, teve o nome de "II Congresso Escola da Família" e além de apresentar relatos de experiências de sucesso das escolas, também foi muito divulgado na mídia;

Comunicado no. 248/05 de 2/08/05 - pedindo a inscrição das escolas para participação no Concurso Fotográfico "O Olhar dos Participantes";

Comunicado no. 249/05 de 2/08/05 - pedindo a participação das escolas no evento "Cria Esperança" que seria realizado em 07/08/05. Para esse evento algumas diretorias tiveram que levar crianças acima de 12 anos com autorização dos pais;

Comunicado no. 318/05 de 03/10/05 sobre o Circuito do "Game SuperAção Jovem" do Instituto Ayrton Senna- com a participação de jovens em iniciativas e ações para melhorar as unidades escolares.

Além desses eventos, o Programa Escola da Família tinha que fazer distribuição; colocar cartazes e fazer divulgação de outros projetos como a Campanha do Agasalho, o Pinte a Escola nas Férias, o Projeto de Primeiros Socorros, Campanha contra Dengue, evento de agradecimento ao voluntariado, a padaria artesanal com distribuição de pães para a comunidade e as diversas etapas para criação e divulgação do mascote do Programa.

Podemos citar também o Comunicado 379/05 de 1º de Dezembro de 2005 que confirmava que o programa Escola da Família, apresentando como fundamento a disseminação da Cultura de Paz e princípios que norteiam uma escola mais democrática e cidadã, precisava enfrentar mais o desafio de fortalecer e implantar os Grêmios Estudantis nas escolas estaduais. Os discursos oficiais enfatizam que era necessário propiciar aos jovens o exercício do protagonismo juvenil, despertando neles a consciência política sobre si e sobre a comunidade onde vivem; contudo, muitos desses jovens eram chamados para colaborar com ações que se refletissem em alguma melhoria para a escola e para os prédios escolares.

A valorização do trabalho das escolas, a descentralização e a autonomia das unidades escolares não passaram de retórica. Tantos eventos eram solicitados e tal a falta de suporte material, logística e recursos que prejudicava em muito o trabalho das escolas.

O PEF, com certeza, não criou mecanismos para uma efetiva gestão democrática porque a comunidade escolar e local continuou alijada dos processos de decisão e, da mesma forma, como antes do programa, a marcar presença somente em eventos, comemorações, contribuições e para executar aquilo que já estava previamente decidido pelos órgãos centrais.

O Programa, se acompanharmos os discursos de seus mentores, fora implantado para viabilizar a criação de projetos nas escolas partindo de suas necessidades e demandas, e sempre permitindo a participação da comunidade. Mas uma participação diferente do conceito de “participação” ressaltado por Paro como “a partilha do poder”.

Podemos considerar que, ao abrir as portas para a entrada da comunidade para a realização de atividades, surge a possibilidade de se caminhar para a conquista da autonomia, como sugere Paro:

A participação de pais (e especialmente mães, como tem sido mais freqüente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido (PARO, 1997, p.51) .

A pesquisa aponta que a abertura da escola à comunidade pode constituir-se em um dos passos para o processo de construção da autonomia, ainda não concretizada. Foi significativa a abertura no sentido de que as famílias pudessem conhecer seus espaços; o que a escola realiza; seus professores, seu alunado e os freqüentadores de final de semana e poderia ter possibilitado conhecer também suas prioridades.

Embora a direção da escola ,objeto de estudo, não tenha confirmado a hipótese de a comunidade passar a se interessar mais pela escola a partir do PEF, consideramos que é a partir de pequenas ações aos finais de semana que ela poderia estar fazendo intervenções no processo global de seu funcionamento. A atuação das famílias , dos pais e a democratização dos espaços, poderia ter tido impacto na democratização da gestão, até porque seu uso é contraditório e pode abrir brechas para efetivas participações.

Como aspecto positivo do Programa, observamos que a escola passou a ser vista como espaço de socialização muito importante, diferente do espaço da sala de aula em que muitos não são ouvidos e nem percebidos. No PEF descobriram-se talentos, voluntários e abriram-se possibilidades de criação e de participação nas atividades, embora se limitasse a isso.

Há que se salientar que o programa pode ter sido usado como forma de escamotear a desresponsabilização do Estado em relação à Educação. Muitos recursos ainda faltam para as escolas, a verba é precária e muitas ações são cobradas dos professores, dos gestores, dos funcionários e até das famílias para que a educação aconteça lá na ponta. O Estado pode estar

usando desta via para atrair e chamar as famílias na contribuição e cooperação financeira e administrativa da educação.

Precisamos tomar muito cuidado para não permitirmos que o Estado convoque as pessoas da comunidade e o terceiro setor para cumprir com aquilo que é de sua obrigação, porque educação é política social de responsabilidade do Estado.

Salientando que o Conselho de Escola e a A.P.M. são canais para a democratização da gestão escolar, podemos dizer que o PEF também poderia ter sido uma instância para efetivar uma gestão democrática nas escolas públicas, se a participação da população não se restringisse à participação em atividades e cursos. Ele poderia ter sido um mecanismo de partilha do poder, do planejar, do avaliar e não só do executar os projetos da SEE. Se implementado nessa linha, talvez o PEF pudesse ter colaborado para a melhoria da qualidade de ensino. Poderia, inclusive, ter influência no processo de ensino e aprendizagem se colocado como um programa de estudos contínuos para a população, com cursos regulares, com currículo contextualizado. Assim, poderia ter contribuído para a escola cumprir sua função social de ensinar e formar culturalmente o cidadão.

Mas não da forma como o PEF se instalou nas escolas, somente com oficinas de padaria artesanal, cortes de cabelo, cursos de culinária, pintura em tecido. Mesmo no curso “Escola da Juventude” para o Ensino Médio, os estudos eram feitos de forma aligeirada, não aprofundando nenhum tipo de formação ao indivíduo, e se reduziram à momentos estanques de aprendizagem, que não garantiram emprego e nem sobrevivência para nenhum dos seus frequentadores. Digamos, uma pseudo-profissionalização.

Necessário se faz refletir sobre esse desvio da função social de ensinar da escola.

Quanto à cultura de paz, tanto divulgada e que pretendia reduzir os índices de violência nas escolas públicas paulistas, podemos dizer que tivemos acesso às avaliações externas sobre o Programa como aquela feita em 2003 pela UNESP/IAGE (Grupo de Pesquisa

Informática aplicada à gestão educacional), apresentada no site do programa em 19/12/2003 e já comentada no capítulo II. No relatório final dessa avaliação foram apontados os objetivos da pesquisa, a metodologia, as dificuldades, os elogios e as sugestões, numa escala de resposta entre “péssimo, ruim, regular, bom e ótimo”. A conclusão da pesquisa foi a seguinte: 38,9% apresentaram as dificuldades com verbas e materiais e 17,9% com pessoal, apoio e segurança. No quesito sugestões, apareceu um índice de 32,8% para mais verbas e materiais e 10,6% para mais pessoal e voluntários. Nas considerações finais a pesquisa divulgou que foram trabalhados 23 fatores correspondentes a itens de avaliação, sendo que 13 situaram-se na faixa “bom” e dez situaram-se na faixa “ótimo” e que não foram observados índices nas categorias “péssimo”, “ruim” ou “regular”.

RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO

- ❖ Institucionalização das Escolas como equipamentos culturais e de lazer nos finais de semana, de forma a assegurar o acesso da comunidade, principalmente das parcelas menos favorecidas, a informações e serviços de grande relevância.
- ❖ Melhorar, onde necessário, as possibilidades de divulgação, acesso, segurança e alimentação para os participantes.
- ❖ Estudar a possibilidade de oferecer algum tipo de benefício ao voluntário que presta serviços na escola, de forma a contribuir para sua permanência no programa.
- ❖ Propor ações de parceria entre os diretores e professores da escola e os educadores do programa, de forma a diminuir a distância entre a escola da família e a escola de segunda à sexta-feira.

Diante das recomendações acima emitidas após essa pesquisa, questionamos :

O redimensionamento do programa, reduzido em diversas unidades escolares pelo atual governo, pertencente ao mesmo partido político que o anterior (PSDB), explicita a descontinuidade administrativa?

Não teria sido mais um Programa Focal, que o governo tanto alardeou, tendo inclusive dele se utilizado em campanhas políticas?

Como podem governos do mesmo partido (PSDSB) ter tão diferentes concepções e avaliações sobre o programa?

Outras divulgações apareceram na mídia apoiando a iniciativa do PEF, como apontam alguns trechos da reportagem “As escolas mais inovadoras”, de Paloma Cotes da Revista Época, Edição 435 de 18/09/2006 .

“As escolas mais inovadoras”, ÉPOCA analisa a abertura das escolas públicas aos fins de semana :

“Quais são e onde estão os melhores exemplos para a educação no Brasil”? Por todo o país, educadores, estudantes e pais buscam saídas para os problemas da educação. No sistema público, a violência e os índices de repetência e evasão são endêmicos.

Num mundo globalizado, em que a educação adquiriu um papel estratégico para o desenvolvimento das nações, algumas escolas brasileiras encontraram soluções simples que, se replicadas, poderiam mudar o quadro da educação no país. ...instituições que trabalham com o incentivo à educação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Fundação Roberto Marinho.

Na primeira reportagem, analisamos os melhores exemplos no ensino público, selecionados pela Unesco: o adotado na rede pública do Estado de São Paulo. A idéia era aparentemente simples e até óbvia: abrir as escolas aos fins de semana, para a comunidade de alunos, pais e vizinhos. Desde 2003, a rede de 5.306 escolas, com mais de 6 milhões de alunos, passou a abrir as portas aos sábados e domingos. Uma experiência inédita no mundo. A prática começa a mostrar resultados fortes o suficiente para mexer nas estatísticas de violência. O número de ocorrências policiais no entorno da escola caiu 36% com o programa.

A redução da violência foi conseguida graças ao esforço conjunto de professores, diretores e alunos e contou com a participação de toda a comunidade em volta da escola.

A inspiração para o projeto de abrir as portas da escola surgiu em 2000, quando os técnicos da Unesco observaram o primeiro Mapa da Violência, com um perfil das vítimas do país. Os jovens de 15 a 24 anos são os que mais morrem e também os que mais matam. O estudo revelou que 60% dos homicídios que envolvem jovens ocorrem aos sábados e domingos, justamente quando eles estão menos ocupados.

Com a abertura aos finais de semana, surgiram histórias como a da escola João Kopke, que fica na Cracolândia, região do centro de São Paulo

dominada pelo tráfico de drogas. Após a abertura dos portões para a comunidade de alunos pobres, alguns já aliciados pelo tráfico, imigrantes bolivianos, moradores de rua, a escola comemorou um semestre sem roubos nem invasões.

“Além de reduzir a violência, o programa pode melhorar a qualidade do ensino”.

Ainda nessa reportagem aparece a pesquisa feita pelo IAS:

“Mais aberta e menos violenta”:

Uma pesquisa feita pelo Instituto Ayrton Senna mostrou os efeitos positivos da abertura de 2.102 escolas aos fins de semana com a adoção de projetos especiais. Em um período de três anos, houve redução de...

63% no consumo de entorpecentes

63% no porte de armas

57% nas ameaças a professores

55% nas agressões físicas

43% nas depredações

42% nos furtos e roubos

Fonte: Instituto Ayrton Senna

Em contraponto a isso, outras notícias apareceram na mídia sobre atos violentos ocorridos nos finais de semana, para a solução dos quais não se tinha o respaldo da SEE, que acabava por não achar o responsável pelo fato. Não havia mecanismos que garantissem a segurança para as pessoas.

Temos muitos depoimentos que aplaudem o fato de o Programa tirar as crianças da rua, mas nada se menciona sobre a segurança pública que é uma questão social que precisa ser resolvida. Não podemos descaracterizar a função da escola, colocando inclusive, outras funções para ela.

Quanto ao redimensionamento do PEF e sua redução na rede paulista de ensino, registramos a declaração dos órgãos centrais de que uma pesquisa fora feita por uma equipe técnica que avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo. Baseando-se no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e no Índice de Vulnerabilidade Juvenil, a pesquisa trouxe resultados que indicavam a necessidade de redefinição do programa e redução no número de escolas estaduais participantes, no sentido de garantir que as ações e investimentos

permanecessem nos locais necessários. Contudo, como houve reclamações sobre o fechamento do PEF em alguns locais, as ações tiveram que ser redirecionadas e revistas, o que permitiu, no decorrer do processo, a abertura de novas escolas e o fechamento de outras, com a condição de que a Diretoria de Ensino não fizesse alteração no número de escolas permitidas para sua região.

O documento do Governo do Estado/Secretaria de Estado da Educação apontou como critérios para a seleção das que deveriam permanecer no programa e daquelas que deveriam ser excluídas: dados comprovados de vulnerabilidade social e juvenil, dados censitários como nível de frequência às atividades nas escolas e existência de equipamentos, e instalações alternativas nas proximidades das unidades escolares que abrem as portas aos finais de semana. Na época do redimensionamento, a “atual” equipe central confirma que as metas seriam mantidas, assim como as bolsas de estudo dos universitários. Contudo, registramos que muitos bolsistas perderam o vínculo com o programa, porque a SEE/SP não renovou o convênio com um grande número de instituições de ensino superior, por falta de atendimento às regras do contrato inicial.

O redimensionamento do PEF não se constituiu em objeto de nossa pesquisa, mesmo porque esse fato é recente, mas não poderíamos, nesse trabalho, deixar de mencioná-lo e até mesmo de sugerir nova pesquisa que o contemple. Há de se ressaltar nesse redimensionamento do Programa a descontinuidade administrativa, até quando o mesmo partido se mantém no governo.

O redimensionamento do Programa foi alvo de notícias na imprensa que inclusive apresenta a charge:

MAIS UMA REALIZAÇÃO DO GOVERNO...



Figura 9 – Charge sobre o PEF

Fonte: Jornal Todo Dia de 11/01/07.

É necessário sim, ter a escola mais aberta à comunidade escolar e à população, mas de uma forma que essa abertura traga impactos nos resultados escolares, na redução da evasão dos alunos, enfim, num melhor aprendizado para nossas crianças. O Programa e as propostas de trabalho para ele deveriam refletir em melhores indicadores para a escola. A escola não pode abrir mão daquilo que é realmente seu papel essencial.

Ações pontuais não trarão maior eficiência e eficácia ao processo de aprendizagem ou na melhoria da gestão da escola. É preciso ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e não só de execução da política educacional.

É necessário que se avalie essa política de educação que se prende a ações pontuais para as classes trabalhadoras, mas que não apresentam resultados positivos na formação do cidadão e na sua inclusão social.

O autor aponta que esse descompasso se verifica inicialmente pela ausência de políticas públicas e que se manifesta no âmbito das unidades escolares.

As políticas educacionais não podem se prender a determinações sociais mais amplas, mas às práticas escolares e à realidade concreta onde elas se manifestam.

É complicada a instalação de um processo que se apresenta como democrático, como é o caso do Programa, mas que acaba, de repente, excluindo a comunidade escolar dos processos decisórios.

Consideramos que é possível se caminhar para uma gestão compartilhada nas escolas públicas, e que a melhor maneira de realizá-la é estabelecendo uma sinergia entre a equipe de profissionais atuante na escola e a comunidade de seu entorno, levando-se em consideração o ambiente cultural, as demandas e o contexto local. O talento e a energia de todas as pessoas e o envolvimento delas no ambiente educativo são recursos poderosos para dar vida e transformar uma organização escolar. A participação conjunta dos usuários e da equipe escolar, de modo sinérgico, com certeza, pode fazer acontecer uma gestão diferenciada e democrática.

O que não podemos deixar é que questões emergenciais e vitais como é o caso da educação sejam retiradas da responsabilidade do Estado, em nome de uma gestão democrática que conchama pela cooperação das famílias. A escola precisa de recursos financeiros para viabilizar suas propostas de ensino e tornar possível uma educação de qualidade, e essa é uma questão social de compromisso do Estado.

Acreditamos que todos são responsáveis e devem participar ativamente do processo educativo e ter o compromisso sério e determinado de fazer educação pública com qualidade,

mas isso só será uma conquista, se houver o total compromisso também do Estado e dos que conduzem a Secretaria de Educação e as políticas públicas educacionais. Não o será, com certeza, através de projetos pontuais, como é o caso do PEF e de outros colocados na rede de forma estanque sem consulta às bases. Precisam se efetivar ações com objetivos concretos e legítimos em que as pessoas acreditem e façam cumprir não por “obrigação”, mas por identidade, por vislumbrar neles a possibilidade de alcançar o objetivo maior, que é a construção de uma educação com qualidade para a grande maioria da população trabalhadora.

Para isso, necessário se faz construir essa visão compartilhada de educação e de gestão.

Consideramos relevante a dinamização e a participação de órgãos colegiados como o Conselho de Escola e instituições auxiliares como as A.P.M.s, conselhos de pais, conselhos de classe/série com alunos e pais, mesmo que representados e eleitos por seus pares, para participar efetivamente das reuniões pedagógicas, de planejamento, de execução e de avaliação sobre o processo de ensino e de aprendizagem. É preciso oportunizar a esses indivíduos momentos de partilha de decisões, de ter vez, voz e voto. Todos precisam assumir juntos os compromissos e os objetivos elencados para a educação de cada escola.

A gestão da escola se caracterizará como participativa e democrática quando a comunidade escolar e a local puderem compartilhar responsabilidades em torno de objetivos comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental que norteou este estudo foi investigar a gestão das escolas públicas paulistas, a partir da política que implementou o Programa Escola da Família e determinou a abertura das escolas aos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais, de qualificação para o trabalho e de saúde. O objetivo principal foi verificar se o programa contribuiu para a construção da gestão democrática nas instituições escolares decorrente da participação da comunidade.

Ao cotejar os pressupostos teóricos apontados nas produções acadêmicas sobre os termos participação, autonomia, descentralização e gestão democrática com os documentos oficiais que conceberam o PEF e as formas de operacionalizá-los, constatamos que eles foram notadamente resignificados pelo poder público (SEE/SP).

Os dados coletados na escola objeto da pesquisa, EE Parque das Flores, apontaram aspectos positivos no que se refere à utilização dos espaços e ambientes da escola pela comunidade intra e extra-escolar, para a participação nas diversas atividades propostas pelo programa. A boa aceitação do PEF pela comunidade é explicada nas respostas dos pesquisados, quando os mesmos indicaram que “é bom porque tira as crianças da rua”; “porque os jovens têm onde se reunir”; “porque as famílias ficam sossegadas porque têm onde deixar os filhos”; “porque as crianças não têm nada para fazer”, afirmações essas que apontaram a falta de áreas de lazer e de atividades culturais no bairro. Carências essas ratificadas pelos dados que levantamos sobre a inserção da escola no bairro. A situação existe em decorrência de uma total despreocupação das autoridades estatais, em seus diversos níveis do sistema, no atendimento às demandas básicas da população.

O Programa apresentou-se como possibilidade de a comunidade escolar e de seu entorno “adentrar os espaços escolares” para participar dos diversos projetos que ali

acontecem, embora eles não representem necessariamente os anseios e as demandas dessa comunidade. A centralização das decisões tanto em relação às atividades, quanto ao aspecto burocrático, administrativo e financeiro do programa impossibilita atender especificidades locais.

Os discursos oficiais sobre o Programa enfatizam a descentralização, a autonomia da escola, a participação da comunidade, mas o que se constatou nas diversas medidas tomadas em sua operacionalização é que os órgãos centrais e a Coordenação Geral do Programa, com suas diversas orientações, determinavam a realização de eventos pontuais que limitavam a atuação da escola.

Quanto à redução dos índices de violência e da depredação do patrimônio escolar, o PEF aponta que os objetivos foram alcançados e os dados oficiais apresentados aos educadores e à mídia indicaram que houve uma sensível diminuição (30%) inclusive, com queda nos registros de boletins de ocorrência sobre furtos e roubos; embora na escola pesquisada as entrevistas confirmassem que esse problema não existia.

O PEF configurou-se como uma política “focal” que teve, a princípio, resistências por parte dos gestores e professores, mas com impacto positivo junto à comunidade do entorno e aos alunos, que não estavam acostumados à socialização dos espaços das escolas públicas. Um dos seus objetivos, a democratização da gestão e das relações famílias/escola/comunidade, que embora não explicitados no Manual Operativo do PEF, sempre foi ressaltado nos documentos oficiais e nos textos elaborados pela Coordenação Geral do Programa, mormente aqueles publicados pela Revista Idéias 32, editada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Pelos dados da pesquisa, podemos afirmar que o PEF acabou se efetivando apenas na abertura dos espaços. Ademais, funcionou como mecanismo para garantir o retrocesso do Estado no seu papel de provedor de políticas sociais,

transferindo para as comunidades, a responsabilidade pela captação de voluntários, parceiros e recursos.

O estudo das ações do Programa Escola da Família demonstrou que ele não trouxe a conquista da gestão democrática e nem estimulou a participação de educadores e usuários, numa efetiva partilha de poder; na prática ele apenas transformou os espaços escolares em centros comunitários e/ou espaços para cursos aligeirados, não se consolidando como um instrumento para materializar a norma constitucional da gestão democrática. A população também não decidia a respeito das atividades e nem sobre a maneira de utilizar o espaço escolar, apenas optava por uma das formas de uso propostas. Alguns professores da escola pesquisada somente se envolveram no cursinho pré-vestibular e com mais frequência no primeiro semestre de 2006. Não se registrou a presença deles em nenhuma outra atividade e ou oficina realizada aos finais de semana.

A inserção de novos atores no cenário educacional e nos espaços das escolas públicas, por meio do programa e por meio de ações voluntárias e parcerias, é certamente uma proposição que resignifica os conceitos de autonomia, descentralização e participação; amplia os espaços para o setor privado e para ONGs e indica ser um caminho proposto para que o Estado se afaste de suas responsabilidades sociais.

Ao se proceder à análise do Programa Escola da Família como política pública que, no discurso e nos documentos oficiais, é declarado como canal de contribuição para a mudança da gestão nas escolas públicas paulistas, pode-se dizer, pelos dados obtidos na pesquisa, que não ocorreram mudanças significativas na gestão da escola tão-somente pelo fato de as portas estarem abertas para a comunidade. As observações empíricas sobre as ações que acontecem no programa confirmam que não se transferiu mais poder para as unidades escolares e nem se configurou uma gestão compartilhada. A autonomia que a escola ganhou foi para “ir atrás de seus próprios interesses e recursos”, captar voluntários e parceiros da região, aceitar doações,

ter liberdade para aceitar os trabalhos emergenciais e pontuais das ONGs e até para terceirizar alguns serviços para a comunidade ou outros setores da sociedade, não acarretando ônus para o Estado.

Uma verdadeira autonomia, seja ela por meio do programa em estudo ou por outros mecanismos participativos, poderia vir a contribuir para a construção de uma gestão democrática com a efetiva participação da comunidade escolar e dos usuários nos debates e nas decisões sobre questões pedagógicas, administrativas, financeiras, de recursos físicos e de resultados. O PEF poderia constituir-se em um canal que levasse a esse tipo de prática, pois a ocupação dos espaços escolares pode contribuir para que a comunidade, ao desvelar a cultura da organização e tomar contato com suas carências e contradições, com suas possibilidades e limites, organize-se para reivindicar dos poderes constituídos os seus direitos.

Nessa visão, as famílias passam a conhecer melhor as prioridades da escola, sua cultura, sua gestão e até se inteirar do ensino e aprendizagem e amadurecer com relação ao processo educacional. Nesse aspecto, achamos que o PEF tem esse potencial. A apropriação dos espaços, dos códigos, da cultura escolar é passo importante para exigir seus direitos e reivindicar suas necessidades e instrumento poderoso para a gestão democrática.

Entretanto, na pesquisa realizada a comunidade demonstrou não saber nada sobre as verbas, não escolher as atividades e os cursos e muito menos participar do planejamento das oficinas de acordo com suas necessidades, embora aponte muitos aspectos positivos no Programa, principalmente no que se refere às atividades diversas que são monitoradas por profissionais, o que garante a segurança de seus filhos. A pesquisa demonstra ainda que a questão da exclusão da comunidade nos processos decisórios não é sequer levantada por ela.

Nossa pesquisa considerou os dados coletados, no nível micro da escola, mas que podem ser transportados ao nível macro do sistema, tendo em vista que a Organização Central

operacionalizou o Programa da mesma forma em todas as escolas públicas paulistas participantes e, conseqüentemente, dado as mesmas orientações por meio de Comunicados.

A participação aqui sugerida é da partilha do poder e de novas relações entre escola e comunidade, que não esteja tão-somente pautada no uso dos espaços escolares como áreas de recreação, de esportes e oficinas, mas que contribua para desencadear ações coletivas mais democráticas que possibilitem a reflexão de todos que fazem educação. É a participação de pais e comunidade ao lado dos educadores, alunos e funcionários, no gerenciamento da escola com reivindicações, sugestões e decisões, que possibilita a concretização do imperativo constitucional da gestão democrática.

Os dados levantados na pesquisa, tanto documental como empírica, indicaram que no PEF há uma resignificação da participação social na escola pública que encobre os interesses do setor privado, favorece o afastamento do Estado das ações sobre educação e dá a falsa impressão de participação.

Fatores políticos, econômicos e sociais redefinem as relações entre Estado e sociedade civil, entre setor privado e público, e reproduzem a participação comunitária na escola pública para mudanças significativas na sua gestão, nos resultados do ensino e na solução para a denominada crise do Estado, sem mencionar que essa atuação é bastante limitada e que não envolve as tomadas de decisão. Ademais, o PEF já nasce com essa marca, uma vez que foi imposto na rede e se apresenta mais como uma política social e não educacional, uma vez que se dá ênfase em atividades como esportes, lazer e cultura, tendo um caráter social e preventivo sem foco específico no aprendizado, a não ser quando se refere à informática. Não há interferência decisiva e positiva nos processos de gestão da escola, especialmente, como já dissemos na partilha do poder. A limitação maior do projeto refere-se a sua incapacidade de interferir na estrutura e funcionamento da escola, que não tem a ver só com partilha do poder, embora a inclua, mas com uma nova consciência do conjunto de seus atores a respeito do

papel da escola, da forma de organizá-la e do seu papel nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. O programa apresentou-se como uma estrutura paralela ao cotidiano e à gestão da escola.

Os documentos oficiais e discursos políticos enfatizam que esse novo gerenciamento da escola pública, com a participação das comunidades, traz o sucesso à educação, mas não revela que o Estado pretende minimizar o provimento de bens e serviços. Com esse objetivo, projetos pontuais são colocados e retirados da rede numa tentativa de implementar esse modelo participativo que ressignifica os conceitos de autonomia, participação, descentralização e gestão democrática. O Programa Escola da Família, com a democratização somente dos espaços que reconhece nas ações voluntárias e nos parceiros potenciais para melhorar o sistema educacional, não foge a essa regra.

Para que a gestão se caracterize como democrática, não basta estreitar laços com a comunidade, legalizar formas democráticas de participação, propiciar uma pseudo-participação social; há que se oferecer melhores condições para atuação mais efetiva em níveis decisórios que realmente interfiram no ensino público. Quanto a isso, a pesquisadora não encontrou nem na operacionalização do Programa, nem nos espaços cedidos, mecanismos que concretizassem a participação da comunidade escolar e local na gestão escolar, configurando uma gestão verdadeiramente democrática.

Muitos são os obstáculos como autoritarismo, patrimonialismo e centralidade de decisões, além de resistências à participação dos usuários, que desafiam o sucesso e a garantia da democratização da gestão escolar, mas uma coisa é certa, não serão projetos focais, sem continuidade na rede, que trarão essa conquista.

Para concluir, afirmamos que projetos focais e/ou emergenciais como o PEF, não trarão por si só a gestão democrática da escola pública, nem resolverão os problemas que nela existem. Mormente os projetos focais são ainda mais marcados pela descontinuidade

administrativa. O redimensionamento do PEF no atual governo paulista, embora tenha sido concebido em um governo do mesmo partido que o teve como “menina dos olhos”, constitui-se em mais um exemplo. É preciso políticas públicas mais consistentes no que se refere à inclusão da sociedade no gerenciamento da escola, coerentes no discurso e na prática e compromissadas com mudanças na gestão, no processo educativo e na melhoria da qualidade de ensino. Necessário se faz propiciar condições de efetiva participação da comunidade escolar e dos usuários da escola nos processos decisórios da gestão educacional, e não somente ampliar os espaços para o setor privado e para a sociedade civil que possa minimizar o papel do Estado.

Importa, sim, envidar esforços para a implementação de políticas públicas que viabilizem a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão educacional, voltadas para a linha democrática, que inclua todos os segmentos usuários nas decisões, para o sucesso da educação. Isto significa cunhar na política dos sistemas de ensino do Estado de São Paulo para a educação a ruptura com práticas seletivas, excludentes, autoritárias, verticalizadas, que favorecem a classe hegemônica, ampliam os espaços do terceiro setor e efetivamente dificultam às pessoas a participação social e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa M. de Freitas. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)**. 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo - SP, 202p.

ADRIÃO, T. M. de Freitas; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: PORTELA DE OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa M. de F. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, Coleção Legislação e Política Educacional, 2002.

ADUSP. Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo . **Constituição Estadual do Estado de São Paulo**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/arquivo/ConsEst/Default.htm>. Acesso em 20 nov 2004.

_____. **Plano Estadual de Educação - Proposta da Sociedade Paulista**. São Paulo, 14 de outubro de 2003. Projeto de Lei nº 1074/03. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/arquivo/ConsEst/Default.htm>. Acesso em 12 out 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos da. **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004. 191p.

ARAÚJO, Ulisses F. **A Construção de Escolas Democráticas**: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002. 160 p.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

AUSTIN, James E. Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor. São Paulo: Futura, 2001. In MARTINELLI, Antonio Carlos. **Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social. Escola da Família. Revista Idéias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola: um reexame. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo: FEUSP, v.1, n.1, 1993.

AZANHA, José Mário Pires. Políticas e planos de educação no Brasil. In: **Educação: Temas Polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.231 p.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da informação ao conhecimento: a ressignificação da escola. **Revista Comunicação e Educação**, ECA/USP. São Paulo:Segmento, ano VIII, n. 22, p. 7 – 16, set/dez/ 2001.

BANCO MUNDIAL. **El Desarrollo en la Practica** - Prioridades y Estrategias para la Educación - Examen del Banco Mundial. Banco Mundial. EUA: 1996. 194 p.

BARBOSA, Paulo A. P. A escola da cidadania. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. 7. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, Juan E. Díaz.**O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 85p.

BORDIGNON, Genuíno. (a) **Gestão democrática da educação**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/meio.htm>. Acesso em 19 dez 2005.

_____. (b). **Desafios da gestão democrática da educação**: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas. Disponível em [http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde /tetxt3 .htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt3.htm). Acesso em 19 dez 2005.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB). Diário Oficial da União, Brasília/DF: Gráfica do Senado, nº 248, p. 27833/41, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação** - Proposta da Sociedade Brasileira. II CONED, Belo Horizonte/MG, 09/11/1997 (PL nº 4155/98, Câmara Federal).

_____. **Plano Nacional de Educação**: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília/DF: MEC/INEP,1998.

_____. **Lei 10172** de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/leis.2001>. Acesso em 20 set 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Censo da Educação Superior 2004**. Resumo Técnico.INEP/MEC. Brasília, 2005. Versão preliminar. Disponível em [http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior /relatorio _tecnico.htm](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm). Acesso em 24 set 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997

CARDOSO, Aparecida. **Gestão Participativa numa Escola Comunitária**. 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação FE/UNICAMP, Campinas – SP. 108 p.

CASSASSUS, Juan. **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1990.

CEDES. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 23, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2002 (vários autores).

_____. Políticas públicas e educação **Revista Educação e Sociedade**. CEDES, ano XXI, n.55, p.30-41, novembro/2001, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2001 (vários autores).

_____. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino **Revista Educação e Sociedade**. CEDES, ano XXI, n.55, p.93-105, novembro/2001, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2001 (vários autores).

_____. O Cenário Político e Educacional dos anos 90: A nova Fragmentação **Revista Educação e Sociedade**, n.100, p.79-91, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 1997 (vários autores)

_____. Globalização e políticas educacionais na América Latina **Revista Educação e Sociedade** n.100, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 1997 (vários autores).

_____. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação **Revista Educação e Sociedade** n.100, p.11-36, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 1997 (vários autores).

_____. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1203-1225, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2004 (vários autores).

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: História e Gestão Educacional**. Campinas, SP: Autores Associados/Anpae, 2003. 148p. (Coleção Educação Contemporânea).

CONSED. Reflexões sobre o processo de gestão participativa. **Gestão em Rede**. CONSED, n. 52, p. 10 – 13, abr/2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CORDEIRO, Cristina. Do sonho compartilhado ao projeto construído. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. p. 377 – 423. 495 p. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17).

CURY, Carlos Roberto Jamil (1997). O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Gestão democrática da educação pública**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt1.htm>. Acesso em 19 dez 2005

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994. 142 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação É Conquista**: Noções de política social participativa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. 176 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt5.htm> Acesso em 19 dez 2005.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais e o neoliberalismo**: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista da USP, 2001. p.86-101.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1997. 170 p.

ESCOLA DA FAMÍLIA. **Idéias 32**. Edição comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

ESCOLA DA FAMÍLIA: **ESPAÇOS DE PAZ**. Oficinas – um convite para refletir e agir pela paz/ Secretaria da Educação – São Paulo: FDE/DPE/PEF, 2005 252p.

ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES NO BRASIL. MEC/INEP. Outubro/2003. 49 p.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 93 p.

FERNANDES, Mônica Abranches. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 1998.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**: Atuais Tendências, Novos Desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

FERREIRA, Sebastião. **A Progressão Continuada nas Escolas Estaduais e a Exclusão Silenciosa**. São Paulo: Scortecci, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e terra, 1998. 165 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, abr/2003. p. 93 – 130.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed. 2000. 136 p.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Gestão escolar: como transformar a rotina em desafio? **Revista de Educação e Informática.** São Paulo: FDE, nº 014, p. 19 – 28, dez/2000.

FUNDAÇÃO SEADE (SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS). 20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista. São Paulo: SEADE, p. 1 – 12, 185 – 206, 1998.

FURTADO, Érica Luisa Matos. **Políticas Educacionais e Gestão Democrática na Escola.** Dissertação (Mestrado) UNESP, Marília, 2005. 119p.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANA JR, Aurélio (Org.). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos.** Brasília: Instituto de estudos sócio-econômicos. 1998, p. 41.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas: Papyrus, 1994. 144 p.

IANNI, Otávio. Dialética e Ciências Sociais. **Série Cadernos PUC.** Nº 19. SP: EDUC. p. 93-105, 1984.

IANONNE, Leila R. Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32.** Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p. (Série: Questões da nossa época 77).

JORNAL A FOLHA DE SÃO PAULO. **Escolas estaduais vão abrir no fim de semana.** C.1, 16 Ago 2003 (2003, p.C 1).

_____. **Educação: por falta de público, Estado anuncia a desativação de programa que abre escolas nos finais de semana em 220 unidades.** C4. 09 Jan 2004.

_____. Propaganda: 6 mil escolas do Estado abertas nos fins de semana. Veiculada pelo Governo do Estado de São Paulo. Dez 2003.

JORNAL O DIÁRIO DE SANTA BÁRBARA D'OESTE. **Escolas abrem aos finais de semana.** Santa Bárbara D'Oeste, p.4. 17 Ago 2003.

JORNAL O LIBERAL. **Escolas estaduais ficam abertas hoje e amanhã.** Americana. Caderno Cidades, p.7. 16 Ago 2003.

_____. **Escolas são abertas ao público durante os finais de semana.** Americana, p.7. 17 Ago 2003.

_____. **95% aprovam a Escola da Família na região.** Americana. Caderno Cidades, p.8. 31 Ago 2003.

LIMA, Antonio Bosco de. **Burocracia e Participação**: Análise da (im) possibilidade de participação transformadora na organização burocrática escolar. 1995. Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1995, 266p.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar, Gestão em rede**. Brasília, n.9, p.13-17, ago. 1998.

_____. **Indicadores para a qualidade na Gestão Escolar e Ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MACHADO, Lourdes Marcelino. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G.Z.A. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Educação, 2000. 118 p.

MACHADO, Lourdes Marcelino ; FERREIRA, Naura (org) **Política e Gestão da Educação** : Dois Olhares. 1.ed. RJ: DP&A, 2002. 231 p.

MACHADO, L. M.; MAIA, G.Z.A. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Educação, 2000. 118 p.

MACHADO, Helena de Paula Albuquerque. A Escola como Ambiente Educativo – Publicação institucional da APASE. In: **Jornal APASE (Separata)**. São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, Ano XIII, nº 104, Julho, 2002.

MANUAL OPERATIVO DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. Disponível em <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br>. Acesso em 24 jul 2006.

MARTINELLI, Antonio Carlos. **Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social**. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

MARTINS, José. do P. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, G.N. **Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlane) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual**. Curitiba: UFPR, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002. 288p.

MORAES, Reginaldo C. Côrrea de. Políticas públicas e neoliberalismo – nota crítica. **Revista Educação e Sociedade** . v.15, n. 49, 1994. p. 524 – 530.

_____. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº 80 Campinas, p.13-24, set/2002.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Participação e Co-Gestão: novas formas de administração**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 82 p. (Coleção Primeiros Vôos).

_____. **Participação e Participações: ensaios sobre auto gestão**. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. 256 p.

MURANAKA, M.Ap.Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo P. e Adrião, Theresa M. de F.(orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, Coleção Legislação e Política Educacional, 2002. 2ªedição

NOLETO, Marlova J. A construção da cultura de paz. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32**. Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação – Desafios Contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. _____. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Cleiton de. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. "A municipalização do ensino brasileiro". Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa M. de F. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, Coleção Legislação e Política Educacional, 2002.

PAIVA, Vanilda. Educação e bem-estar. In. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.12, n.39, p. 161-200, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 175 p.

_____. _____. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997. 119 p. (Série Educação em Ação)

_____. O princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa M. de F.(orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, Coleção Legislação e Política Educacional, 2002. 2ª edição

_____. **Por dentro da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

_____. _____. São Paulo, Xamã, 1995.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Cadernos MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p.

_____. **A reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Conferência nos seminários sobre a reforma constitucional realizados com os partidos políticos em Janeiro de 1995 e revisado em abril. Brasília: Cadernos MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98ReformaAparelhoEstado&Constituição.pdf>.

_____. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo-Brasília: Editora UNESP- Imesp-Enap, 2001. p. 243-271.

PEREIRA, L.C.B. ; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo-Brasília: UNESP- Imesp-Enap, 2001. p. 243-271.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000. 160 p.

PLANEJAMENTO POLÍTICO-ESTRATÉGICO 1995-1998. MEC - 1995. 42 p.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990. 110 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. **Por Uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação**. 3º ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 120 p.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. **Avaliação Externa – Relatório Síntese (19/12/2003)**. IAGE – Grupo de Pesquisa Informática aplicado à Gestão Educacional, Consultor Cláudio B. Gomide de Souza. UNESP, Araraquara, 2003.

REVISTA ESCOLA DA FAMÍLIA: Um programa nota 10. Iniciativa da SEE do Governo do Estado de São Paulo/Unesco/instituto Ayrton Senna – Instituto Brasil Voluntário.Coordenação Geral Lu Fernandes Escritório de Comunicação. Imprensa Oficial. São Paulo, 2005.40p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que é uma escola para a democracia? **Revista Pátio**. Rio Grande do Sul: Artmed n. 10, p. 56 -62, ago/out, 1999.

SAMPAIO, M. das Mercês F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*, vol.25, n.89. Set/Dez.2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 Ago 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. In: PEREIRA, L.C.B. ; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo-Brasília: UNESP- Imesp-Enap, 2001. p. 243-271.

SANTOS, Clóvis Roberto. **O gestor educacional em uma escola em mudança**. São Paulo: Thomson / Pioneira, 2002. 94 p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. **Revista Educação e Ensino**. V. 1, nº 1, p. 13-39, mar/ago/96. Bragança Paulista: USF, 1996.

_____. Democracia Institucional na Escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**. V. 1, nº 2. jan/jun/98. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. 37 p.

_____. O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.73, 1992. p.219-241.

SÃO PAULO (Estado). Leis, Decretos,etc. **Decreto nº 48.781**, de 07 de Julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Publicado D.O.E. em 08/07/2004.

_____. Leis, Decretos ,etc. **Parecer 67/98** de 20 de Março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais

_____. **Síntese do Fórum “ A Escola de Nossos Sonhos”**, São Paulo, Março 2003 (cópia da Diretoria de Ensino-Região de Sumaré).

_____. **Comunicado SE de 22 de Março de 1995** –Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo no período de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998. IN: Revista para Concurso para Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino p.131/142

_____. **Comunicado CENP/CEI/COGSP/FDE**, São Paulo, Julho de 2003, complementar ao Manual Operativo do Programa Escola da Família

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou Pós-Liberalismo Educação Pública Crise do Estado e Democracia na América Latina. In: **Estado e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).

_____. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo** 26 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

_____. **A nova lei da educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1997. p. 189 – 227, 229 – 242.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1998. 164 p.

SEESP. (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) **A Organização do Ensino na Rede Estadual - Orientação para as Escolas.** SEESP, 1998.

SENNÁ, Viviane. Protagonismo Juvenil e a educação para o desenvolvimento humano: uma nova equação de co-responsabilidade. In. **Escola da Família. Revista Idéias 32.** Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico:** diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 195 p.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e Participação na “Reforma” do Estado.** São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época, 103).

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária.** 4.ed. São Paulo: Polis, 1985. 270 p.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.216 p.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 279 p.

TRATEMBERG, Maurício. Uma prática de participação. In MOTTA, F.C.P. **Participação e Participações:** ensaios sobre auto gestão. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola : Uma Construção Possível.** 2. ed. São Paulo: Editora Papirus, 1996. 192 p.

VIANA JR, Aurélio (Org.). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos.** Brasília: Instituto de estudos sócio-econômicos. 1998, p. 41.

VILLELA, Milú. Os incomodados que mudem o mundo.In. **Escola da Família. Revista Idéias 32.** Edição Comemorativa. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Organização de Adriano Costa [et al]. São Paulo: FDE, 2004. 280p.

APÊNDICES - Instrumentos de coleta de dados para a pesquisa

I - Roteiro de Entrevista com a Assessora Pedagógica da Coordenação Central do PEF-

- 1) Como nasceu o Programa Escola da Família?
- 2) Qual o objetivo principal da implantação do Programa?
- 3) Você poderia comentar sobre os dados de participação da comunidade escolar e local no Programa?
- 4) Como você acha que está a participação dos pais no PEF?
- 5) Como é que se dá a questão da autonomia das D.Es. e U.Es. no que se refere à operacionalização do Programa?
- 6) Quais as principais conquistas do Programa? Você teria alguns dados para nos fornecer?

II - Roteiro de entrevista para o Diretor da escola

1. Qual é o seu nome e o cargo ocupa na Unidade Escolar ?
2. Fale um pouco de sua formação e trajetória profissional
3. Como foi a adesão de sua escola ao PEF e sua decisão como gestor do Programa?
4. O que acha do Programa Escola da Família, como política pública desse governo? Como ele acontece nesta unidade escolar, existe alguma autonomia da escola com relação aos projetos desenvolvidos?
5. O PEF possibilitou uma mudança na gestão da escola e no relacionamento com a comunidade local?
6. Como é a participação da comunidade intra escolar (funcionários /alunos e professores)? Há envolvimento deles no Programa e/ou resistências?
7. Como feita a divulgação do PEF na escola? Os segmentos da escola participam das decisões sobre o que acontece no PEF?
8. Houve melhora no relacionamento escola e comunidade, após a implementação do o PEF? Isto refletiu no trabalho de durante a semana?
9. Como são as orientações sobre as atividades e eventos a serem desenvolvidos no Programa pelos órgãos centrais?
10. Os alunos gostam do PEF? Houve uma melhora no comportamento deles com relação à escola depois do PEF? E as famílias como receberam o PEF ?
11. Há uma avaliação sobre o Programa pela comunidade da escola? Como está essa avaliação?
12. O que é essa “cultura de paz” que é proclamada no Programa? Houve reflexos disso na gestão da escola?
13. E as verbas que o programa recebe? Como são administradas? Há participação da comunidade intra e extra escolar na sua aplicação?

III - Roteiro de Entrevista com um dos Universitários do Programa

- 1) Que curso você faz? Em que ano está?
- 2) Há quanto tempo atua no PEF?
- 3) Qual o seu envolvimento com o PEF?
- 4) Você acha que o universitário tem papel importante no PEF?
- 5) O Programa conseguiu trazer a comunidade para a escola?
- 6) O que você entende por “participação” da comunidade?
- 7) Fale-me um pouco sobre o tipo de participação que a comunidade tem no Programa.
- 8) Como é a participação da comunidade na escola após a implantação do PEF?
- 9) O que você acha desse programa como política pública?

IV – Questionário para os Professores

- 1- O respondente é do sexo: () M ou () F
- 2- Qual a disciplina que leciona?
- 3- Qual o seu entendimento sobre o Programa Escola da Família?
- 4- Quais suas perspectivas de envolvimento nesse Programa?
- 5- Como você caracterizaria o envolvimento da Comunidade com o Programa Escola da Família?
- 6- A abertura da escola para a comunidade, via Escola da Família, favorece a construção da autonomia e da gestão democrática da Escola?
- 7- O que considera como “participação” da comunidade para uma gestão compartilhada?

V - Questões para os membros da comunidade local -1ª turma

- 1) Qual o seu nome? Qual sua escolaridade?
- 2) O que você conhece sobre o Programa Escola da Família?
- 3) O que você acha do Programa Escola da Família?
- 4) Em que atividades você participa no PEF?
- 5) Como é o relacionamento da comunidade com a escola depois do PEF? Houve alguma mudança após a implementação do PEF?
- 6) Como a comunidade toma conhecimento das atividades que vão acontecer aos finais de semana?
- 7) A comunidade tem conhecimento das prioridades da escola?
- 8) Há uma maior interação entre a direção da escola e os profissionais do PEF com a comunidade?
- 9) Por que você acha que o governo decidiu abrir as escolas aos finais de semana?
- 10) Há esclarecimentos sobre as verbas que o Programa recebe e decisão junto à comunidade do que fazer com ela?

VI - Questões para os membros da comunidade local -2ª turma

- 1) Qual o seu nome? Qual sua profissão?
- 2) Como ficou conhecendo sobre o Programa Escola da Família?
- 3) Que tipo de participação você tem no PEF?
- 4) A comunidade participa da escolha das atividades que vão acontecer no PEF?
- 5) Como a comunidade toma conhecimento das atividades que vão acontecer aos finais de semana?
- 6) As atividades atendem as expectativas da comunidade?
- 7) Você acha que deveria ser incluída alguma atividade no Programa? Quais seriam as mais importantes?
- 8) Como é o relacionamento da comunidade com a escola depois do PEF? Houve alguma mudança após a implementação do PEF?
- 9) Há uma maior interação entre a direção da escola e os profissionais do PEF com a comunidade?
- 10) Há esclarecimentos sobre as verbas que o Programa recebe e decisão junto à comunidade do que fazer com ela?
- 11) Em que prioridades você acha que deveria ser aplicada a verba? A comunidade conhece as prioridades da escola?
- 12) O que você acha da participação da comunidade nos colegiados após o PEF?
- 13) Por que você acha que o governo decidiu abrir as escolas aos finais de semana?

VII - Questões para os funcionários da escola

- 1) Qual é o seu nome? Sua formação?
- 2) Qual o cargo e/ou função que você ocupa na Unidade Escolar ?
- 3) O que acha do Programa Escola da Família, como política pública desse governo?
- 4) Quem decide sobre as atividades dos finais de semana?
- 5) Como é a participação dos alunos no PEF?
- 6) Como é a participação das famílias no programa?
- 7) Você sabe das verbas que o Programa recebe? A escola tem autonomia para aplicá-las?
- 8) Você acha que os alunos gostam do PEF?
- 9) Houve uma melhora no comportamento deles com relação à escola depois do PEF?

VIII - Questões para os profissionais do PEF

- 1) Qual o seu nome? Qual a sua formação?
- 2) Qual a sua função no PEF?
- 3) O que você acha do PEF?
- 4) Há participação da comunidade local no PEF? Como é a frequência dela nessa escola?

- 5) Houve melhora no relacionamento da escola com a comunidade após a implementação do PEF? Houve uma maior aproximação escola- comunidade?
- 6) Há participação dos professores da escola no PEF? Há resistências ao PEF?
- 7) Houve melhora no comportamento dos alunos após o PEF? O que você tem ouvido sobre isso?
- 8) Como é feito o trabalho de adesão de voluntários e das parcerias?
- 9) A escola tem autonomia para decidir sobre as atividades do PEF? E sobre as verbas?
- 10) O que você entende como “Cultura da Paz” divulgado nesse Programa?

Nome do arquivo: Dissertação Marilda Leme
Pasta: D:
Modelo: C:\Documents and Settings\Administrador\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: CAPÍTULO II - O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA
Assunto:
Autor: Ju
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 18/10/2007 4:36
Número de alterações:4
Última gravação: 18/10/2007 4:45
Gravado por: Ju
Tempo total de edição: 8 Minutos
Última impressão: 9/1/2008 10:56
Como a última impressão
Número de páginas: 274
Número de palavras: 75.765 (aprox.)
Número de caracteres: 409.137 (aprox.)