

Novos Sentidos para a Educação Escolar

Projeto Integrar pela Educação

Relatório de Autoavaliação

Celia Maria Benedicto Giglio
Elie Ghanem
Vera Lúcia Silva Madeira

São Paulo – outubro 2003

Novos Sentidos para a Educação Escolar Projeto Integrar pela Educação

Relatório de Autoavaliação

Celia Maria Benedicto Giglio
Elie Ghanem
Vera Lúcia Silva Madeira

Este trabalho reporta os resultados da avaliação do projeto Integrar pela Educação. Trata-se de um dos catorze projetos que compõem a iniciativa em educação básica Comunidade de Aprendizagem, organizada pela Fundação W. K. Kellogg e por ela apoiada técnica e financeiramente. O projeto Integrar pela Educação foi realizado entre setembro de 1999 e novembro de 2002. Suas atividades concentraram-se em escolas públicas e centros educativos comunitários situados na Zona Leste do município de São Paulo.

A proposta de avaliação foi elaborada pela equipe coordenadora do projeto, composta por uma pessoa de cada uma das sete organizações responsáveis pelo projeto.¹ Uma comissão menor foi composta para encaminhar o processo e encarregou-se também da redação deste texto. Muitas pessoas foram consultadas e forneceram informações para este trabalho, mas o levantamento desses dados e sua interpretação são de inteira responsabilidade da equipe coordenadora do projeto.

1. Marco de referência atualizado

O problema central do projeto Integrar pela Educação é o da perda de sentido da educação escolar. A resposta que ele apresenta ao problema é gerar novos sentidos para essa educação, combinando práticas escolares e não escolares.

¹ As organizações responsáveis pelo projeto e os respectivos participantes na equipe coordenadora são: Ação Comunitária Paroquial de Itaim Paulista (Corinto Rodrigues Santos); Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação (Elie Ghanem); Associação Ética e Arte na Educação (Valter Almeida Costa); Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo (Celia Maria Benedicto Giglio); Escola Municipal Antonio Carlos de Andrada e Silva (Maria Lúcia Nicácio de Sales); Fórum de Educação da Zona Leste (Milton Alves Santos); Núcleo Cultural Força Ativa (Djalma Lopes Góes).

Ao implementar-se o projeto, verificou-se que essa combinação estabeleceria o diálogo entre diferentes estilos e mentalidades, bem como comporia alianças e redes. Isso significa tanto o desenvolvimento das comunidades existentes quanto a constituição de novas comunidades. Neste último caso, o próprio grupo de sete organizações que se responsabilizou pelo projeto passou a constituir uma comunidade.

Enquanto as pessoas estabelecem relações sociais, elas aprendem. Por isso, todas as relações sociais que constituem uma comunidade configuram também uma comunidade de aprendizagem. Este projeto atua deliberadamente na perspectiva de orientar e aperfeiçoar a dimensão de aprendizagem de diferentes comunidades do ambiente em que se realiza.

A educação escolar perde sentido porque não responde a necessidades econômicas, políticas e culturais das populações. No caso das necessidades econômicas, constata-se que o aumento gradativo da escolaridade coexiste com a redução das oportunidades de emprego. Quanto às necessidades políticas, a educação escolar não amplia a capacidade para influir nos centros de poder e não estimula a participação na tomada de decisões, nem mesmo em suas próprias práticas.

Em relação às necessidades culturais, podem-se distinguir uma cultura erudita e uma cultura de massas além da cultura escolar. A cultura escolar se fecha sobre si mesma. Reverencia a cultura erudita mas não se aproxima dela, ao mesmo tempo em que não se dispõe a dialogar com a cultura de massas, rejeitando suas manifestações no interior da escola.

A educação escolar brasileira caracteriza-se como algo adquirido individualmente e está referenciada a uma possibilidade individual de melhoria de qualidade de vida e não a uma ação grupal, orientada para coletivos e comunidades. Ocorre que as melhorias baseadas na conduta individual se efetivam somente entre poucos. Além disso, trata-se de ideal usualmente alheio à idéia de corresponsabilidade, essencial na Declaração Mundial de Educação Para Todos, referência de importância máxima para o campo educacional em geral e para o projeto Integrar pela Educação, em especial.

2. Objeto da avaliação

O objeto principal da avaliação do projeto ficou definido como a realização do objetivo geral do projeto. A partir daí, a principal pergunta que se colocou foi: tudo o que foi feito contribuiu para gerar novos sentidos para a educação escolar? Uma pergunta complementar foi também formulada: se algo do que foi feito contribuiu para gerar novos sentidos para a educação escolar, como isso ocorreu?

Mas o que quer dizer gerar novos sentidos para a educação escolar? Segundo a abordagem do projeto, a escola pública básica (infantil, fundamental e média), além de ser afetada por investimentos insuficientes, procura manter rotinas informadas por um modelo esgotado, “tornando-se incapaz de responder às necessidades sociais e de saber específicas das populações às quais presta serviços. Assim, ela não se apresenta como alternativa para essas populações compreenderem a si mesmas, refazerem padrões de relacionamento, influírem nos centros de poder, integrarem-se à economia e, especialmente, ao mercado de trabalho, considerarem alternativas de organização e mobilização social.” Em resumo, a educação escolar não responde a necessidades culturais, políticas e econômicas. Gerar novos sentidos para ela, portanto, quer dizer praticar uma educação que se caracterize por responder a essas necessidades.

Algo do que foi feito no âmbito do projeto pode não ter contribuído para gerar esses novos sentidos. Esta avaliação, no entanto, esteve concentrada em identificar aquilo que, do ponto de vista dos avaliadores, contribuiu efetivamente com esse objetivo.

Para gerar novos sentidos para a educação escolar, defmiram-se ações a serem desenvolvidas no âmbito do projeto. Estas ações foram organizadas em quatro grandes objetivos:

- Aumentar a influência de alunos e familiares na orientação da educação escolar

Muitas e diferentes agências da sociedade são educativas e, entre elas, destacam-se a família, a escola e os meios de comunicação. Usualmente, essas agências mantêm-se dissociadas e, muitas vezes, seguem perspectivas contraditórias entre si. No interior de cada unidade escolar, os variados grupos que a compõem também têm dificuldades para convergir em torno de metas comuns e parte dessas dificuldades

decorre do fato de que alguns grupos não são efetivamente considerados nas decisões que possam redefinir a orientação seguida pela educação escolar. Assim sendo, nem o estabelecimento explicita uma política educativa própria nem estaria em condições de responder a expectativas e necessidades de cada comunidade. A alteração destas características depende também – além de medidas tomadas pelos profissionais de cada escola e de órgãos administrativos dos sistemas escolares – do desenvolvimento de uma opinião pública favorável ao exercício constante da influência de alunos e familiares na educação escolar. Para compor esse tipo de opinião, é preciso que haja orientação, primeiramente junto aos que são representantes em conselho de escola.

- Fortalecimento do Fórum de Educação da Zona Leste como interlocutor coletivo nas políticas educacionais governamentais

São muito raras as práticas baseadas no reconhecimento de que muitas e diferentes agências da sociedade são educativas. Em conformidade com isso, também se dá pouca importância para a combinação de esforços entre órgãos públicos e organizações da sociedade civil. Pela tradição brasileira, a elaboração de política educacional, na prática, é privilégio de gestores de órgãos públicos. Por isso, a política educacional deixa de contemplar importantes aspectos e proposições. O Fórum de Educação da Zona Leste contraria esta tradição, possibilitando acesso à informação e envolvimento em debates principalmente de pessoas que, sem ele, estariam completamente alijadas da oportunidade de influir e contribuir na política educacional.

- Recompôr relações interpessoais e intergrupais através de práticas educacionais artísticas e associativas.

A coesão e o desenvolvimento das comunidades são desgastados constantemente pela dinâmica da vida nos grandes centros urbanos, especialmente quando afetados por déficits de serviços e equipamentos públicos. Processos com estas características acentuam o isolamento das famílias e indivíduos, gerando desconhecimento mútuo e medo. Nessas condições, reduzem-se as possibilidades de interação social e colaboração, portanto, prejudica-se a dimensão de aprendizagem das comunidades.

Por isso, o uso de linguagens artísticas e iniciativas para agregar pessoas são ao mesmo tempo educativas e condição para o desenvolvimento educacional.

- Manter relação ativa com os meios de comunicação de massa

Pode-se dizer que a atuação escolar é mais distante dos meios de comunicação do que das famílias. Por esse motivo, admitiu-se a importância do aprendizado da produção de meios próprios de comunicação das organizações responsáveis pelo projeto, bem como o uso ativo dos meios existentes (rádios, televisão, jornais impressos locais e de grande circulação), além do desenvolvimento da comunicação entre as organizações do projeto e as comunidades. No entanto, esses objetivos contaram com atividades nitidamente insuficientes, tanto porque envolviam a menor parcela de recursos disponíveis quanto porque requeriam um conhecimento acumulado, raro entre os participantes do projeto.

Considerando esses objetivos específicos e as atividades implementadas a eles correspondentes, decidiu-se privilegiar as seguintes dimensões para a avaliação do projeto:

1. Influência de alunos e familiares na orientação da educação escolar
2. Informação e debate sobre políticas educacionais
3. Relações intergrupais e interpessoais

Balizas muito importantes para a formulação e a avaliação do projeto encontram-se no documento de convocação para apresentação de projetos à iniciativa em educação básica Comunidade de Aprendizagem (Fundação W. K. Kellogg, 1998). Sobretudo a idéia do desafio da educação básica que consta desse documento, para o qual a educação não se remete unicamente à escola, indo além de assegurar acesso à escola ou melhorar a qualidade desta. Trata-se de “promover, potencializar e desenvolver todas as instâncias e formas de aprendizagem que estão ou podem estar ao alcance das pessoas a fim de assegurar que crianças, jovens e adultos possam desenvolver plenamente suas capacidades e talentos e adquirir os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para sobreviver, viver e trabalhar com dignidade, com plena consciência de seus direitos e responsabilidades e continuar aprendendo ao longo de toda a vida”.

No trabalho de avaliação, faz-se a comparação entre dois momentos de uma realidade, o de um “tempo zero” e o de um “tempo um”. O “tempo zero” está estabelecido como o primeiro semestre de 1999. Desde maio de 1998, vinha se processando um novo formato no relacionamento entre as organizações implicadas no projeto, precisamente em função de sua elaboração. Esta se baseou em significativa experiência acumulada, atendendo, aliás, a uma das exigências para apresentar projetos pleiteando compor a iniciativa Comunidade de Aprendizagem: partir de processos em andamento. O “tempo um” ficou fixado em novembro de 2002, quando o projeto já contava com mais de dois anos e meio de implementação.

2.1 O processo de elaboração

Para a equipe coordenadora, uma das mais importantes aprendizagens proporcionadas pela iniciativa Comunidade de Aprendizagem foi enfrentar o desafio de desenhar um projeto partilhado entre sete organizações. Em especial por apresentarem características muito diversificadas: uma escola municipal de ensino fundamental; uma escola estadual de ensino médio; uma organização não governamental de assessoria; um fórum de debates; um grupo de alunos, ex-alunos e professores de diferentes escolas de um bairro; um núcleo cultural de jovens rappers; uma associação comunitária.

As organizações que coordenam o projeto foram procuradas pela Ação Educativa para elaborá-lo. Na ocasião, elas consideraram participar da seleção de projetos pela Fundação Kellogg uma possibilidade ao seu alcance direto para realizar idéias que ainda não contavam com apoio financeiro. Apesar de estarem presentes interesses bastante distintos ou específicos e de o Fórum de Educação da Zona Leste já ter proporcionado o encontro das organizações coordenadoras do projeto em debates conjuntos, o contato entre elas tendo em vista a iniciativa Comunidade de Aprendizagem permitiu perceber o quanto as suas atividades tinham em comum, embora não estabelecessem diálogo freqüente até o início dos entendimentos para a elaboração do projeto.

Apesar de as dificuldades para obter recursos ter motivado muito a aceitação da convocação da Fundação Kellogg, outra motivação importante foi a visão de educação da Fundação, de muita afinidade com os pontos de vista e práticas dos grupos que assumiram a responsabilidade pelo projeto Integrar pela Educação. Na fronteira entre os

interesses de cada organização (com suas características próprias) e as características propostas pela Fundação Kellogg para a iniciativa Comunidade de Aprendizagem, construiu-se um espaço peculiar de debates, desenvolvendo-se uma prática de ouvir as experiências das organizações e de contribuir com idéias que conciliassem aqueles interesses e características. Assim, estabeleceu-se o problema central do projeto Integrar pela Educação e acordou-se um conjunto de compromissos em torno de propostas que pudessem responder a ele.

O modo de cada organização apropriar-se do marco de convocação da iniciativa variou muito, no entanto, a condução do processo permitiu o desenvolvimento das propostas comuns tanto quanto respeitou as diferenças existentes entre as organizações e as pessoas que as representavam.

A forma com que a Fundação Kellogg selecionou os projetos desde o seminário ocorrido em Cabreúva, SP (1999), proporcionou aprendizados sobre temas relevantes, entre os quais o da reforma educativa na América Latina, o das concepções de alfabetização e o da relação entre educação e meios de comunicação de massa. O seminário possibilitou o contato, já numa experiência de aprendizagem, entre 30 projetos pré-selecionados, subvertendo a idéia da competição que caracteriza muitos processos seletivos. Colocou-os a serviço de dividir suas fortalezas e fraquezas com os demais, inspirando a revisão do que havia sido elaborado. Reservou-se, ainda, tempo para a apreciação sumária do que já estava elaborado, sublinhando importantes aspectos ausentes na proposta inicial. Por exemplo, nessa proposta, evidenciou-se a inexistência de medidas voltadas à formação de professores e a necessidade de atuar no aspecto do entusiasmo deles por seu trabalho, por isso, adicionou-se uma série de seminários viajantes e intercâmbios. Outra alteração importante na formulação inicial foi a supressão das ações em educação profissionalizante, que se realizaria especificamente pela Ação Comunitária. Apesar dessa mudança, dada a afinidade com os propósitos do projeto, a Ação Comunitária se manteve na aliança, mesmo contando com uma parte simbólica dos recursos financeiros destinados ao projeto.

2.2 O tempo zero

O momento inicial adotado nesta avaliação (“tempo zero”) é o primeiro semestre de 1999. No tempo zero e ao longo de toda a realização do projeto, algumas características permaneceram constantes. O território em que se atua - dez distritos periféricos dos 32 que compõem a Zona Leste do município de São Paulo: São Miguel, Jacuí, Itaim, Jardim Helena, Ermelino Matarazzo, Curuçá, Cangaíba, Ponte Rasa, Itaquera, Tiradentes -² apresenta contrastes importantes. Há contraste entre as unidades escolares públicas porque algumas têm infraestrutura nova enquanto a de outras é muito deteriorada, variando conforme a idade dos prédios e segundo a destinação de recursos para reformas físicas. Há também contraste entre escolas de infraestrutura nova ou bem conservada e os padrões socioeconômicos dos moradores dos locais onde essas unidades estão situadas. Em alguns bairros, as condições materiais das escolas são ostensivamente ricas se comparadas às das habitações e dos moradores próximos que se utilizam de seus serviços, ou à urbanização pouco consolidada dessas áreas, na qual é nítida a escassez ou ausência de serviços do Estado. Algumas escolas contam com instalações minimamente adequadas e conservadas, área verde extensa, quadras de esportes, salas para vídeo e para leitura. Com essas características, as escolas não poderiam ser consideradas pobres. Outras têm também poucas salas de aula, aspecto importante porque as dificuldades de funcionamento e manutenção de escolas aumentam diretamente conforme for maior o número de alunos.³ Mas esse aspecto ganha importância especial diante do grande e permanente desafio, assumido também pelo projeto, de envolver muitos na participação em decisões sobre educação.

O desemprego, a existência de uma economia baseada na atividade ilícita, a ociosidade de grande parte dos jovens são características da região em que se implementa o projeto. Ao educar estes jovens, torna-se mais viva a necessidade de os próprios educadores reeducarem-se, no sentido de reaprender a ouvir o outro, a construir novos parâmetros para o trabalho, para a organização da escola e para os tipos de atividade que ela

² O município de São Paulo tem cerca de 10 milhões de habitantes e, em sua Zona Leste, vivem aproximadamente 4 milhões.

³ As duas escolas que são co-responsáveis pelo projeto contam com 2,7 mil (escola Antonio Carlos de Andrada e Silva) e 3,6 mil alunos (escola Filomena Matarazzo), enquanto há outras com mil ou apenas 600 alunos.

oferece, bem como criar novas formas de avaliar os trabalhos em que estão envolvidos os jovens e os educadores. Essas elevadas exigências acentuam as insuficiências típicas da formação dos professores e funcionários das escolas. No entanto, as políticas educacionais são alheias a isso.

A distância dos distritos periféricos em relação a outros mais centrais também implica uma distinção entre essas duas porções da cidade no que se refere às origens sociais e características dos habitantes. Na periferia, um grande número de moradores de locais com piores indicadores sociais (saúde, longevidade, nível de instrução, renda, alternativas de lazer) constituem a demanda por serviços prestados por profissionais com outras origens e características. Esses profissionais podem ser moradores das áreas centrais assim como podem habitar bairros com melhores indicadores situados nos próprios distritos periféricos. Entre esses profissionais, encontram-se muitos educadores das escolas ou de outros centros educativos. Profissionais com essas origens e características têm medo da violência em bairros mais desfavorecidos, inclusive porque a polícia é menos equipada e menos eficiente no combate à criminalidade nesses lugares.

Mas aqueles profissionais têm medo também de importante parte da população a quem estão voltados seus serviços. Como estes se realizam, muitas vezes, em condições materiais insuficientes ou inadequadas, aumentam as probabilidades de provocar insatisfações nos usuários dos serviços. Por sua vez, a cultura rústica de muitas famílias que compõem essa população é tanto um componente que multiplica incompreensões sobre as condições em que os serviços são prestados, quanto é objeto de despreparo e de preconceitos da parte dos profissionais.

Essas diferenças de origem social atuam no sistema escolar. Seus efeitos são muito negativos já que, de modo geral, apesar de a escola pública abranger os pobres, é dirigida por um Estado que não os escuta (em especial os pais dos alunos), nem a eles nem aos profissionais da educação. O Estado também segue políticas baseadas na contenção de custos, de modo a fazer com que as escolas públicas sejam baratas, tanto em equipamento quanto em pessoal, o que se evidencia também na curta duração das jornadas diárias em que seus serviços são prestados.

Para entender o contexto no qual se realizou o projeto, deve-se ter em vista que há um modelo de educação escolar incorporado à nossa cultura, vigente nos lugares pobres e nos ricos. É o modelo de educação como transmissão, que parte de um conjunto de saberes e identifica educação a ensino. Nesse modelo, o professor, frente aos alunos, é sujeito da educação e estes são objeto da ação desse sujeito. O modelo se realiza com decrescente eficiência entre as camadas privilegiadas da sociedade e se mostra completamente ineficaz nos chamados contextos de pobreza.

Se as famílias pobres não dispõem de “alternativas culturais e de lazer” e, por isso, as escolas são utilizadas eventualmente como ambientes para esses tipos de atividades, isso favorece a proposição de outras práticas educativas, que utilizam linguagens artísticas e que combinam o escolar e o não escolar, tal como delinea o projeto. Nessa perspectiva, a limitação que emerge é de recursos financeiros. Uma vez superada, havendo melhor equipamento e recursos humanos, os resultados do trabalho educativo se ampliam.

3. Influência de alunos e familiares na orientação da educação escolar

Nessa dimensão do projeto, definiram-se duas variáveis: a) participação de alunos em decisões sobre educação escolar⁴; b) participação de familiares de alunos em decisões sobre educação escolar. Os indicadores estabelecidos são a gradação e a extensão da participação de cada categoria, cuja combinação determinará quatro possíveis qualidades para essa participação: muito boa, boa, ruim e muito ruim. As combinações estão detalhadas na tabela seguinte.

⁴ Educação escolar compreende organização e funcionamento das atividades (horários, regras de convívio, avaliação, definição das turmas, distribuição das turmas nos turnos, projetos, formas de ensino etc.).

Participação					
Gradação	Extensão ⁵	Qualidade			
		Muito boa	Boa	Ruim	Muito ruim
Grande*	Ampla	X			
	Restrita		X		
Média**	Ampla		X		
	Restrita			X	
Pequena***	Ampla			X	
	Restrita				X

* A participação será Grande quando for direta, de muitos (maior ou igual a 1/3 do total) e sistemática (obedece a frequência regular); ou quando for indireta e sistemática.

** A participação será Média quando for direta, de poucos (menos de 1/3 do total) e sistemática; ou quando for indireta e assistemática.

*** A participação será Pequena quando for direta, de poucos e assistemática

O universo de referência para a avaliação dessa dimensão do projeto (influência de alunos e seus familiares na orientação da educação escolar) esteve composto pelos centros educativos constituídos pelas organizações responsáveis pelo projeto ou pelos centros educativos em que elas atuam: Escola Antonio Carlos A. Silva; Escola Filomena Matarazzo; Escola Madre Paulina; Escola Dílson Funaro; Escola Padre Nildo do Amaral Jr.; Espaço Gente Jovem Jardim Campos; Espaço Gente Jovem Jardim Mabel; Associação Ética e Arte; Biblioteca Comunitária Solano Trindade. Também fizeram parte desse universo as escolas (total de 105 municipais e estaduais) cujos conselhos participaram do Curso com Conselheiros de Escolas, promovido pelo projeto em 2001, envolvendo conselheiros pertencentes a cinco categorias: técnicos, docentes, funcionários não docentes, alunos e pais.

Nesse universo, as unidades de análise escolhidas foram os centros educativos com maior concentração de atividades do projeto: Escola Antonio Carlos A. Silva; Escola Filomena Matarazzo; Espaço Gente Jovem Jardim Campos; Associação Ética e Arte; Biblioteca Solano Trindade; escolas que participaram do Curso com Conselheiros de Escolas em 2001.

⁵ A participação terá extensão ampla quando o objeto da decisão e as alternativas para esta forem definidas pelos participantes. Ao contrário, terá extensão restrita se o objeto da decisão e as alternativas forem previamente definidos e se o processo levar a decidir por uma alternativa, servindo apenas para legitimar o objeto, as alternativas colocadas ou quem decidiu sobre eles anteriormente. Um exemplo caricato de participação com extensão restrita: haverá pintura do prédio e os alunos ou pais são chamados a decidir sobre as cores das tintas.

Desde a formulação da proposta de avaliação, admitiu-se que, em muitos aspectos, a pretensão do projeto de combinar educação formal e não formal não ocorreu, havendo apenas uma justaposição de atividades desses dois tipos. Na proposta de avaliação, o exercício de participação em decisões sobre práticas educacionais não formais é considerado fator de capacitação para demandar e exercer participação em decisões sobre práticas educacionais formais. Esta suposição permaneceu como tal e não foi verificada. Apenas buscaram-se indicadores que caracterizassem a participação nas decisões em práticas educacionais não formais.

As pessoas que forneceram informações sobre essa dimensão do projeto foram um assessor da equipe da Ação Educativa; a diretora da Escola Antonio Carlos; a diretora da Escola Filomena Matarazzo; 10 jovens com idade entre 13 e 14 anos, 10 pais desses jovens, 6 educadores do Espaço Gente Jovem Jardim Campos (Ação Comunitária do Itaim Paulista); 10 multiplicadores, 20 beneficiários e 4 instrutores da Associação Ética e Arte; 5 militantes e 10 usuários da Biblioteca Solano Trindade. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a planilha 1 (anexa) e os relatórios do Curso com Conselheiros de Escolas, nos quais há dados de avaliação que os participantes fizeram quanto às atividades.

A data formalmente estabelecida para o início da implementação do projeto foi 30 de agosto de 1999 e, já nos meses posteriores desse ano, foi realizada uma quantidade não desprezível de atividades relacionadas ao aumento da influência de alunos e de seus familiares na orientação da educação escolar. Destacaram-se sete tipos de atividades: a Associação Ética e Arte promoveu o curso para formação de jovens como diretores e monitores de teatro; a Escola Filomena Matarazzo promoveu o planejamento participativo, o conselho de classe participativo (análise bimestral do desempenho dos alunos), o planejamento docente, o planejamento da equipe técnica e reuniões do conselho de escola; a Escola Antonio Carlos também promoveu planejamento da equipe técnica e reuniões de conselho de escola; o Fórum de Educação da Zona Leste realizou reuniões de sua Comissão Executiva.

Nessas atividades, por 19 vezes, foram colocados objetos de decisão entre os participantes. No curso para formação de jovens como diretores e monitores de teatro, tratou-se da escolha de peça e projeto de encenação. No planejamento participativo, o

objeto foi o plano de trabalho da Escola Filomena Matarazzo para o ano e a elaboração de proposições e material para subsidiar o planejamento dos professores. O envolvimento não apenas dos professores no planejamento foi iniciado em 1999 de modo orientado, solicitando a formulação de proposições por parte de alunos e professores para informar o Plano de Gestão da Escola no ano. A prática tem-se repetido semestralmente desde então, tendo produzido inclusive um contrato dos alunos sobre regras de convívio e estudo. Nos anos de 1999 e 2000, a equipe técnica elaborou o formato das atividades de planejamento do corpo docente. Nos anos seguintes, 2001 e 2002, os professores e a equipe técnica passaram a elaborar juntos esse formato. Já o conselho de classe participativo na Escola Filomena Matarazzo foi uma ação que, em 1999, esteve restrita à mera audição por parte dos alunos. Os momentos desses conselhos de classe tinham antes a finalidade de avaliar os alunos e não toda a escola, no entanto, em 1999, pela primeira vez, ele contou com a presença dos alunos, produzindo resultados importantes para aumentar responsabilização dos docentes sobre sua atividade educativa. Os alunos ouvintes retornavam as informações para a sua classe e, insatisfeitos, demandaram uma participação ativa no conselho de classe a partir daquela data. Não há a participação direta de pais nesse evento. A oportunidade do conselho de classe participativo também colocou como objeto de deliberação a intervenção pedagógica, à vista dos resultados da avaliação feita pelos alunos.

A atividade de planejamento docente na Escola Filomena Matarazzo colocou como objeto de decisão a intervenção pedagógica a ser realizada no ano, inclusive os planos de curso por disciplina e área. A equipe técnica da escola preparava as temáticas a serem tratadas nos encontros de planejamento docente, nos quais, junto com os professores, decidia sobre questões relativas ao currículo e projetos. No entanto, naquele ano inicial, o envolvimento foi considerado pela equipe técnica como frágil, tendo observado uma baixa corresponsabilidade.

Houve ainda atividades de planejamento da atuação da equipe técnica dessa escola, nas quais se tomaram decisões de curto e médio prazo. A equipe técnica adotou a rotina de encontros semanais para o planejamento das ações na escola. Esta prática foi iniciada a partir das reuniões quinzenais de assessoria prestada pela Ação Educativa. Esse procedimento possibilitou a formação continuada da equipe, estabeleceu uma rotina de

planejamento que prioriza o tratamento tanto de coisas emergentes e urgentes quanto de questões que envolvem a previsão e o investimento no controle de acontecimentos futuros. Apesar das limitações ainda existentes, a equipe técnica considera que essa prática do planejamento melhorou a qualidade dos serviços e ampliou o potencial de sua atuação. A prática da tomada de decisões, naquilo que cabe à equipe técnica, sofreu relevantes alterações, ensinando-a a partilhar responsabilidades e a tomar decisões conjuntas de modo mais qualificado.

As reuniões de conselho da escola Filomena Matarazzo envolveram decisões quanto: proposição e aprovação do calendário escolar; reconceituação de dia letivo na escola (tendo em vista considerar como dias letivos aqueles nos quais se faz conselho de classe); agenda e procedimentos para as eleições do conselho de escola e da diretoria da associação de pais e mestres; aprovação da proposta dos professores sobre semana geral de provas (“provão”); número de vagas a oferecer em 2000 nos cursos profissionalizantes e no ensino médio, os critérios de seleção de alunos e formas de atendimento. Nessa escola, entretanto, desde 1999, as reuniões de conselho de escola ocorrem somente como uma formalidade necessária. Também participam equipe técnica e funcionários não docentes, mas não há entusiasmo na participação destes e de professores. Os alunos que participam se diferenciam e, por vezes, conseguem atuar de modo representativo, reunindo seus representados para dividir com eles opiniões sobre os assuntos tratados. A maior dificuldade para a participação encontra-se no grupo de pais, que está ausente das reuniões recorrentemente. Ao contrário do conselho de escola, as atividades de planejamento docente são envolventes e, nelas, submete-se à deliberação a espécie de intervenção pedagógica a ser realizada no ano, inclusive os planos de curso por disciplina e área.

A Escola Antonio Carlos realizou dois tipos de atividades. Um deles foi o planejamento da equipe técnica, no qual os participantes tomaram decisões sobre ações a implementar em curto e médio prazo. O outro tipo de atividades foram as reuniões de conselho de escola. Nestas, três pontos constituíram-se em objeto de decisão: extinção de turmas do curso regular no 4º turno; constituição de comissão para organização de processo eletivo de novos conselheiros; votação do calendário escolar. As reuniões têm periodicidade mensal. Temas como votação do calendário escolar e a organização da comissão para

eleição dos novos conselheiros são abordados todos os anos. O primeiro tema, para atender à legislação sobre a organização da escola e o segundo tema, por decisão tomada pelo próprio conselho de escola, que preferiu organizar de maneira mais efetiva o processo eletivo de novos conselheiros. Essa comissão é definida dentro do próprio conselho e dela fazem parte representantes de cada segmento (funcionários docentes, técnicos e não docentes, alunos e pais). O tema do fechamento de turmas do curso regular foi levado ao conselho pela direção da escola, devido à baixa demanda para turmas regulares (de crianças) no 4º turno e, ao contrário, à alta procura por turmas de jovens e adultos (suplência). Todas as decisões são discutidas anteriormente entre os segmentos e, no dia da reunião do conselho, ainda são feitas mais discussões e, através do voto de cada representante, a questão é decidida.

O Fórum de Educação da Zona Leste também teve atividades consideradas na dimensão “influência de alunos e seus familiares na orientação da educação escolar”, embora as atividades discriminadas tenham sido reuniões de sua comissão executiva, cujos integrantes não estão classificados como educadores, educandos ou familiares. Fazem parte da categoria “outros” e estiveram envolvidos na deliberação sobre: as providências para o encontro A universidade pública na Zona Leste; a elaboração de um manifesto pela Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) na Zona Leste e sua veiculação em página do Fórum de Educação no site da Escola Filomena Matarazzo; indicação do Parque Ecológico do Tietê para instalação do *campus* e a proposição de quatro cursos (Saúde Ambiental, Técnico Sanitarista, Enfermagem e Nutrição); preparo das atividades programadas para 1999 (Seminário sobre Falta de Vagas, tratar do tema em uma reunião regular convidando autoridades públicas de ensino da região); Universidade Pública (entrega do manifesto pela Unifesp na Zona Leste ao ministro Paulo Renato e agendamento de uma reunião com o ministro); calendário de atividades e temas para 2000.

Após o primeiro semestre de 1999 (“tempo zero”), o início da implementação do projeto nesse ano caracterizou-se não só por um salto para uma dinâmica intensa, mas também por uma qualidade satisfatória para a participação nas decisões implicadas nas atividades. Considerando-se os educadores e combinando-se gradação e extensão

favoráveis, essa participação foi considerada muito boa em 13 e boa em 5 dos 19 objetos de decisão, sendo que, em apenas um caso foi considerada ruim.

Embora essa dimensão do projeto tenha sido formulada como influência de alunos e familiares na orientação da educação, a avaliação também procurou dados a respeito da qualidade da participação de educadores. A razão desse procedimento é a orientação seguida pelo projeto. Segundo essa orientação, uma condição essencial para que ocorra a influência de alunos e suas famílias é que os educadores se proponham criar práticas educativas voltadas para necessidades desse público. Isso não seria possível sem ampliar a participação dos próprios educadores.

3.1 Participação de educadores

Em 1999, contaram-se 19 objetos de decisão e, no ano 2000, esse número aumentou para 25, mais que duplicando para 41, em 2001, reduzindo-se novamente para 29, em 2002, terceiro ano do projeto e “tempo um” desta avaliação. A qualidade da participação dos educadores seguiu proporcionalmente a variação do número de objetos de decisão. Na grande maioria dos casos, a qualidade da participação dos educadores pode ser classificada como muito boa: 13 em 1999; 18 no ano 2000; 21, em 2001; 19, em 2002. Em seguida, tiveram qualidade boa: 5 casos em 1999 e 5 no ano 2000; 16 casos, em 2001; 10, em 2002. A qualidade foi ruim apenas para um caso em 1999, dois casos do ano 2000 e para 4 do ano 2002.

Qualidade da participação de educadores

ano	objetos de decisão	participação			
		muito boa	boa	ruim	muito ruim
1999	19	13	5	1	-
2000	25	18	5	2	-
2001	41	21	16	4	-
2002	29	19	10	-	-
Total	114	71	36	7	-

As ações do projeto consistiram em processos deliberados de aprendizagem mútua, tendo em vista configurar comunidades de aprendizagem. Na busca dessa construção, a equipe técnica da Escola Antonio Carlos destacou o trabalho da assessoria oferecida pelo projeto, cujos efeitos são verificáveis no maior cuidado da equipe ao organizar reuniões do corpo docente, mas também em manifestações individuais de muitos

funcionários e professores dando a entender que estão mais felizes em seu ambiente de trabalho. Aquela equipe afirmou também que as relações melhoraram muito, o que chegou a ser apontado em levantamento de opiniões avaliativas sobre a escola como o ponto em que mais se obtiveram avanços em 2001. O trabalho de assessoria fez com que se construíssem as relações primeiro dentro da equipe técnica. Conforme depoimentos de professores, o conjunto dos ocupantes de cargos técnicos passou a mostrar-se mais como equipe que trabalha articuladamente, fato que eles acreditam ter influenciado no mesmo sentido nas condutas dos demais funcionários. Para essa equipe técnica, a assessoria se caracterizou tanto por insistir na prática de um planejar coletivo quanto por possibilitar dividir as dúvidas, expectativas e sonhos com experiente profissional do campo educacional. Isso favoreceu a ampliação da visão sobre educação e reduziu tentativas incertas na tomada de decisões e encaminhamentos.

Para a diretora dessa escola (Sales, 12/3/02), a assessoria prestada trouxe um ponto de vista diferente com relação à escola e levou a uma agenda de reuniões, destinando tempo para discussão e seguindo uma temática com demandas do momento: *Em 2001, no planejamento anual, a equipe técnica estava mudando sua composição quase toda e a assessoria possibilitou trabalhar em conjunto, para nos definir como equipe ("deixar de ser bando e tornar-se equipe"). O segundo momento foi quando houve agressão [de um aluno] à professora Sandra. Paramos para discutir todos os aspectos relacionados, o assessor chamou a um posicionamento baseado na razão e não no calor da emoção. Possibilitou enfrentar o grupo de professores, que só pensava em excluir e se vingar do menino. Convenceram-se de que era possível a continuidade dele na escola, [no curso de] suplência. O terceiro momento: proposta que desenhamos para trabalhar com a equipe de apoio [funcionários não docentes]. Discutimos conceito de limpeza, tivemos que refazer nossas posturas. Houve discussões, seminário com elas, conseguimos reverter o conceito que as funcionárias tinham de limpeza e encontrar alternativas para problemas de organização das tarefas delas e participação na vida escolar, colocando-se como educadoras e não apenas como agentes escolares ou equipe de limpeza. Quarto momento: planejamos juntos a Semana de Educadores, que tornou-se mais simples, mas não menos importante. Discutimos na equipe técnica – o que não ocorria nos anos anteriores – e o próprio projeto Integrar pela Educação foi objeto de uma atividade [durante a Semana]. E trouxemos pessoas vinculadas a temas demandados*

pelos professores. Acho que a Semana foi mais significativa por estar mais próxima das necessidades dos professores. A redação [de outro projeto, Doce Docente] foi um dos maiores aprendizados. [Orientamo-nos para] pensar em possibilidades de formação, cultura, lazer para os professores, deixar de ter a visão de escola voltada só para o aluno. Foi a primeira vez, como professora, que parei para pensar em atividades que objetivassem exclusivamente professor, aperfeiçoamento profissional. Essa orientação é compatível com o fato de muitas atividades ocorridas durante o projeto terem sido feitas por professores que se dispuseram a participar sem que fossem designados ou obrigados a isso por determinação da hierarquia administrativa da escola ou do sistema escolar. Essa participação se verificou, por exemplo, durante os trabalhos do projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas, que se originou e se desenvolveu no campo de atuação do projeto Integrar pela Educação e pelo engajamento de três das organizações da equipe coordenadora: a Escola Filomena Matarazzo, a Escola Antonio Carlos e a Ação Educativa. Esse engajamento docente potencializou aprendizados em muitas atividades, por exemplo, a oficina sobre brinquedos e brincadeiras orientada pelo arte-educador Chico dos Bonecos, sobre a qual declarou uma das professoras que participou como aprendiz: “Meia hora dessa oficina vale mais do que séries inteiras de palestras oferecidas pelos órgãos administrativos da rede escolar”.

Certamente esses avanços seguem percursos acidentados. Entre os professores da escola Filomena Matarazzo, as inovações são vistas primeiro com estranheza e desconfiança. Questionam porque o modo usual de fazer as coisas foi alterado, mas com a atitude de quem se sente ameaçado pelo novo. Depois de experimentadas, as inovações passam a fazer parte dos discursos e das práticas, tanto sendo apoiadas quanto sendo rejeitadas. Não se introduzem por consenso de todo o grupo de profissionais da escola, mas por parte de um grupo menor (a equipe técnica), com intenção de alterar a realidade. Às vezes, o boicote é um tipo de resposta às inovações, que indica a necessidade de melhorar a performance da equipe técnica em lidar com docentes e demais funcionários envolvidos nas ações, a fim de “fazer com eles e não para eles”. Porém, algumas vezes, não é possível “fazer com eles”, porque encontram-se num círculo vicioso “do mesmo”, o que os impede até de dispor-se a experimentar práticas diferentes. Ocorre sempre uma fase “de choque”, da qual se vai a um ponto de produção de consenso e de revisão das práticas do grupo. No âmbito da escola, tudo isso gira em torno do desafio de alterar o

modelo de autoridade do professor, mediado pela “posse do saber”. Quanto a isso, inovar tem o sentido de estabelecer um novo modelo de autoridade, baseada na confiança, no reconhecimento do outro, em uma nova relação com o saber. Alterar o comportamento do professor individualmente se mostra mais difícil que realizar ações que abarcam o coletivo de profissionais.

Essas oscilações são verificáveis também nas declarações de uma professora (Santos, 12/3/02) da escola Antonio Carlos, que diz ter percebido consistência e organização da equipe técnica em articular o grupo da escola para integrá-la à vida “aí fora”, à realidade e à comunidade com a qual trabalham. Apontou que, em 2001, os professores, principalmente na educação de adultos, no período noturno, definiram temas para tratar em atividades com os alunos, algumas das quais envolviam todas as turmas. Um dos temas foi alimentação alternativa. Alunos prepararam pratos com base em receitas culinárias, um agrônomo compareceu e fez uma palestra. Na Semana Cultural, os alunos apresentaram produções musicais e literárias. Os professores definiram juntos e desenvolveram o trabalho, articulando as experiências e realidade dos alunos aos temas tratados. Isso ocorreu com a música erudita do compositor Villa Lobos e a música popular conhecida pelos alunos. Abordaram também a obra do escritor Oswald de Andrade, sobre a qual os alunos elaboraram paródias, orientados por professores de história e de português. Foi apresentado um vídeo sobre personalidades da Semana de Arte Moderna de 1922 e a professora orientadora da sala de leitura pesquisou pinturas no Centro Cultural São Paulo, além de integrar os trabalhos na aula de leitura. Surgiram conflitos porque alguns professores entendem que atividades desse tipo não são pertinentes aos “seus conteúdos”. Houve queixas de professores de matemática e de ciências. Estes últimos se envolveram mais no tema da cozinha alternativa. As pessoas que fazem parte do projeto Afro envolveram-se mais na Semana Cultural e na Semana Afro: *A responsabilidade ficou concentrada na professora Soma e os demais professores não se envolveram. Houve desfile de moda e apresentações de música e dança. A mãe da professora Soma proferiu uma palestra sobre o negro na sociedade atual, mas, como não foi feito um trabalho prévio, os alunos estiveram presentes e os professores não, alguns haviam marcado provas na ocasião. Alguns alunos pentecostais rejeitaram a atividade, vista como religião (candomblé). Não a encararam como aspecto cultural e ficaram melindrados.*

3.2 Participação de educandos

Em 1999, identificaram-se 12 objetos de decisão também submetidos a educandos. Ampliaram-se a 16 no ano 2000, duplicando-se para 32 (também como ocorreu com os educadores), em 2001, reduzindo-se novamente para 22, em 2002. A qualidade da participação dos educandos, também como a dos educadores, seguiu proporcionalmente a variação do número de objetos de decisão. No entanto, a maioria dos casos classificou-se apenas como boa: 11 no ano 1999; 9, em 2000; 24, em 2001; 11, em 2002. Tiveram qualidade muito boa: 7 casos no ano 2000; 7 casos, em 2001; 11, em 2002, tantos quanto os de qualidade boa. A qualidade foi ruim apenas para um caso do ano 1999 e para um do ano 2001.

Qualidade da participação de educandos

ano	objetos de decisão	participação			
		muito boa	boa	ruim	muito ruim
1999	12	-	11	1	-
2000	16	7	9	-	-
2001	32	7	24	1	-
2002	22	11	11	-	-
Total	82	25	55	2	-

O tema da participação de alunos deve levar em conta que, frente à pobreza material da população, fortemente condicionada pelo desemprego e pelo subemprego, a escola se torna também um meio de obtenção de bens para a sobrevivência, entre os quais, alimentos e roupas. Não apenas isso, ela também pode constituir-se na única alternativa de acesso a atividades que se convencionou chamar de culturais e de lazer. Também por esse motivo, o projeto procurou fazer com que as escolas às quais tem alcance assumissem deliberadamente essas funções como práticas educacionais, nas quais os educandos exercessem influência. Por exemplo, em janeiro de 2001, durante as férias, o auditório da escola Filomena Matarazzo (de ensino médio) foi inaugurado como sala de exibição de filmes (*Cinéfiló*) e, até o fim de outubro daquele ano, fez 220 exibições (43 de títulos brasileiros e 177 de estrangeiros), com público total de 1960 pessoas. A escola se situa no distrito de Ermelino Matarazzo, com 105 mil habitantes e nenhuma outra sala de cinema.

Juntamente com essas iniciativas, ocorrem intervenções nas rotinas escolares. Segundo a vice-diretora da escola (D' Angelo, 28/5/02), as características dos alunos quando saem da escola são diferentes das de quando entraram, no sentido de que passam a “entender mais o mundo”: *Modificou-se todo o jeito de trabalhar com eles e com os professores. Com a orientação da assessoria para a equipe técnica e com esta repassando-as aos professores, eles também modificaram a forma de orientar os alunos. Ajudou-nos a enxergar que não somos os donos da verdade, não sabemos tudo, que aprendemos muitas coisas com os alunos. Em termos de tratamento: passei a tratar os alunos de forma mais humana. Quando eu dava aula, estabelecia regras com os alunos no início do ano e não as quebrava de forma nenhuma. Marcava dia de fazer prova, se o aluno faltasse, independente do motivo, não fazia prova. Eu era muito mais rígida (...). Deu para perceber que não é só um lado que é certo. Muitas vezes, as pessoas querem acertar mas não conseguem. Essa assessoria me ajudou a ser mais ousada. Eu tinha muito mais receio de fazer coisas das quais eu tinha incerteza do resultado. Temos que fazer coisas, independente do resultado. Não inseqüente, mas não pensar só no resultado positivo. Isso ajuda – quando vamos passar orientações para os professores – a transmitir certa segurança, porque acredito no que estou fazendo e orientando. Os alunos influem mais na educação escolar. Até pouco tempo, o aluno não podia questionar nada: era o que o professor dizia e acabou. Hoje, eles questionam o professor, inclusive dão sugestão na forma de o professor dar aula e transmitem mensagem aos professores, de que não estão entendendo o que está sendo explicado. Só o fato de alunos participarem do conselho de classe é uma abertura muito grande para dizer diante dos professores o que a classe não entende ou não absorve dos conteúdos. O fato de terem acesso ao plano [plano escolar anual] no xerox [sala de fotocópias] e na biblioteca permite acompanharem se o professor está desenvolvendo o que propôs no início do ano. Algumas vezes, o professor na sala de aula não percebia se o aluno entendia ou não. Quando perguntava à classe “entenderam?” e ninguém abria a boca, ficava assim. Podendo questionar, o aluno permite ao professor uma noção mais precisa de como o aluno se sente. Acredito que a maioria dos professores procura explicar de forma diferente ou usa outros meios. Nessa escola, ao contrário do que se observa em relação aos alunos, o trabalho para envolver os seus familiares tem resultados modestos. Ainda segundo a vice-diretora: Na última reunião de pais, do 1º*

bimestre [de 2002], foi feito telefonema a todos os pais de alunos de 1º e 2º ano (total de 11 turmas da noite). A presença foi de cerca de 20% dos pais. Muitos perguntaram se eram obrigados a ir. Muitas turmas desse período noturno colocaram em seu relatório de classe para o conselho de classe que gostariam de "ter mais apoio da família".

A diretora dessa escola (Giglio, 28/5/02) destaca o conselho de classe participativo porque abriu espaço legítimo para os alunos falarem sobre os problemas: *Os alunos se habilitam a ouvir idéias e opiniões dos demais, formar consensos, estabelecer responsabilidades (elaborar relatório da turma). Não é suficiente, mas essa aprendizagem conta muito e habilita a participar durante a aula. Para reivindicar com outra qualidade, cada vez menos centrada no indivíduo e mais no grupo classe. É uma prática que habilita a influir em outras políticas, em espaço mais amplo que a escola. Os alunos dialogam com professores sobre problemas relativos à aula - antes de trazer para a direção da escola - sobre conteúdo, forma de explicar, quebra de regras pelo professor (por exemplo, datas de compromissos desrespeitadas). A idéia do professor como sujeito de autoridade irrestrita está relativizada. A idéia do que é justo ou não, assim como a competência para definir isso. É uma vivência diferente da que ocorre nas rotinas das aulas ou em casa. Envolve parar, pensar, ouvir as outras partes, pensar no que é ou não executável. A diretora menciona também a sua posição favorável aos alunos desenvolverem projetos próprios: Por exemplo, o Sc@f (Sistema de Comunicação dos Alunos do Filomena) funciona na ausência de professores e há ações ligadas ao projeto Integrar pela Educação que ocorrem nos fins-de-semana. [Esses projetos dos alunos] abrem muito mais possibilidades de criação, influência nas decisões da escola, demandam coisas à escola para realizá-los. Isso traz um aprendizado à equipe técnica: acreditar mais na capacidade das pessoas, professores, alunos e funcionários. Muda-se a ordem de prioridades quanto a quem se atende. Essas atividades modificaram o perfil dos gastos e usos de recursos financeiros. Agora envolvem material para os grupos executarem seus projetos. Produtos de limpeza competem com pincel, papel, tinta, tesoura etc. O último conselho de classe custou cerca de mil reais. Tivemos que comprar fotocópias, agulhas, linhas, tecidos, cola para as atividades. Normalmente, não custava nada. Nas fotos, vê-se o envolvimento com essas atividades. Segundo essa diretora, a abertura para professores e alunos proporem e*

desenvolverem projetos altera o poder que exercem e aumenta sua responsabilidade sobre o destino da escola em seu conjunto, mas também implica conflitos e negociações: *para fazer o vídeo, é preciso usar o auditório, negociar com o professor que usa.*

Para o auxiliar de direção da escola Antonio Carlos (Santos, 11/3/02), a influência dos alunos não é nula, principalmente a dos alunos de educação básica de jovens e adultos. Reconhece que a organização de alunos é sazonal e o grêmio estudantil funciona na época das eleições para sua diretoria, mas que: *Há 72 turmas e se escolhem cerca de 140 alunos representantes de turmas. As discussões entre esses representantes possibilitam informação, a partir da qual se fazem reivindicações. Por exemplo, alunos de suplência reivindicaram uso da sala de informática, receber leite distribuído pela prefeitura, aula de educação física não obrigatória para quem trabalha ou é gestante.*

Na opinião de diretores da Associação Ética e Arte, as atividades do projeto Integrar pela Educação contribuíram, entre outras coisas, para que os jovens mobilizados e participantes do projeto reconhecessem a escola como um importante espaço onde é possível, para o aluno, construir projetos, estabelecer parcerias, conduzir processos, exercer influência positiva sobre os demais alunos, aprimorar a capacidade de comunicação e criar coletivamente. Assim como em outras atividades, para viabilizar apresentação da encenação que prepararam, os jovens estabeleceram negociaram a cessão de espaço para ensaios com duas escolas (Escola Municipal José de Anchieta e Escola Estadual José Righeto Sobrinho) e, com as diretoras dessas escolas, fizeram a mobilização dos alunos. Combinaram também com a Companhia de Teatro Narradores a indicação de instrutores profissionais para o trabalho obtiveram, ainda, local para apresentação com o Centro Social Marista Irmão Lourenço e com a Escola Estadual Dom Pedro I. Alguns desses jovens declararam ter praticado ações desses tipos no dia-a-dia escolar e esse envolvimento teria aumentado o seu interesse pela leitura e pela elaboração de trabalhos escolares.

O projeto também proporcionou aos jovens a possibilidade de co-exercer a liderança, compartilhar conhecimentos e melhorar a auto-estima, na medida em que eles se tornaram uma referência positiva para outros alunos, obtendo respeito por sua conduta e criatividade. De um total de 149 jovens que participaram de atividades dirigidas pela

Associação Ética e Arte, 46 estiveram ligados a teatro, 86 relacionados a música e 36 a dança, alguns faziam mais de um tipo de atividade. Daquele total, 37 responderam a um questionário. Desses, 43% consideram grande e 21% consideram muito grande sua participação na gestão, direção e planejamento das atividades do projeto; 35% acreditam que aprenderam o suficiente para ensinar a outros, conduzindo um grupo sozinho em nível de iniciação e 56%, para ensinar a outros com ajuda de mais pessoas. Para 75%, sua participação no projeto proporcionou conhecer melhor algumas pessoas com as quais já conviviam e outras com quem não tinham contato, de outras escolas, de outros bairros, com outros costumes e de outras idades. Segundo 43%, a influência das atividades do projeto na forma de participar da escola foi boa e 54% consideraram essa influência ótima. Em decorrência da participação dos jovens nas atividades artísticas do projeto, o tema da ética foi o mais trabalhado ou estudado conforme 42% deles. O segundo tema, indicado por 37%, foi o da pluralidade cultural.

A constituição de núcleos para a produção de trabalhos artísticos de dança e teatro - nos quais os jovens assumiram progressivamente maior responsabilidade na direção dos processos de trabalho e criação - foi um dos meios que possibilitaram as mencionadas experiências educativas, realizadas fora e dentro da escola. Outro meio foi a possibilidade de muitos deles passarem a conhecer e trocar experiências com outros jovens, com educadores e com artistas de outras comunidades e instituições, aprendendo a conviver melhor com as diferenças.

3.3 Participação de familiares

Em 1999, foram identificados 9 objetos de decisão submetidos a familiares de alunos, ampliando-se a 12 no ano 2000, quase duplicando também (como ocorreu com os educadores e com os educandos) para 23, em 2001, reduzindo-se, também no mesmo comportamento das categorias anteriores, novamente para 17, em 2002. Assim como ocorreu com os educandos, a qualidade da participação dos familiares dos educandos seguiu proporcionalmente a variação do número de objetos de decisão. Com a mesma semelhança, a maioria dos casos classificou-se apenas como boa: 7 no ano 1999; 9, em 2000; 15, em 2001; 9, em 2002. Tiveram qualidade muito boa: 2 casos no ano 1999; 3 casos, em 2000; 8, em 2001; 8, em 2002. Em nenhum caso a qualidade da participação

de familiares de educandos em decisões sobre as atividades educativas chegou a ser classificada como ruim ou muito ruim.

Qualidade da participação de familiares

ano	objetos de decisão	participação			
		muito boa	boa	ruim	muito ruim
1999	9	2	7	-	-
2000	12	3	9	-	-
2001	23	8	15	-	-
2002	17	8	9	-	-
Total	61	21	40	-	-

A partir dos dados coletados, pode-se perceber um aumento gradativo do número de atividades em que a participação foi sendo feita tendencialmente com gradação grande - **direta**, de **muitos** (maior ou igual a 1/3 do total) e **sistemática** (obedece a frequência regular); ou **indireta** (por meio de representantes) e **sistemática** - e com extensão ampla (objeto da decisão e as alternativas para esta são definidos pelos participantes). Predominou a combinação da quantidade de participantes com a qualidade das decisões, em termos de liberdade para os participantes escolherem também sobre o que decidirão.

Observou-se que a extensão da participação, conforme o centro educativo, variou ou permaneceu estável, como foi o caso da participação dos familiares nas decisões. Eles estão mais presentes no espaço gente jovem (centro comunitário) e na escola de ensino fundamental que na escola de ensino médio. Nesta última, no entanto, 100% dos alunos participam do conselho de classe, que se tornou atividade curricular, admitida a grande importância de sua influência nas decisões. Presume-se que a dedicação do projeto à formação e à assessoria voltada para os educadores e os integrantes de conselhos de escolas tenha sido indispensável para os resultados encontrados.

As diferenças entre a origem social dos profissionais das escolas e das famílias dos alunos a quem prestam serviços se manifestam em locais de abrangência do projeto. Mas observou-se expressivo esforço de mudança no relacionamento entre esses grupos. Segundo uma professora (Souza, 15/3/02) da escola de educação infantil⁶, ela e suas colegas se sensibilizaram quanto à excessiva agressividade das crianças e quanto à

⁶ Escola Municipal de Educação Infantil Dilson Funaro, que conta com assessoria do projeto para democratização da gestão escolar.

violência de modo geral. Diante disso, começaram a desenvolver um trabalho coletivo entre a família, a escola e a criança. Pretenderam resgatar o sentido do eu individual e a noção de outro, trabalhando muito com a brincadeira e a música, cantada e tocada. A professora canta para os alunos ou todos cantam ao som de um CD (*compact disc*) de músicas infantis. Visando melhorar a auto-estima das crianças, as professoras passaram a montar um livro com elas intitulado “Eu, a pessoa mais importante”. Recorrem também ao uso de vídeo, de livros e atividades em folhas de papel (colagens, pinturas, recortes). Essa professora (Souza, 15/3/02) idealizou o livro, que começa com a imagem de um globo, um mapa mundi. Afirma que alguém criou o mundo e que Deus criou o mundo. Fala da natureza e seus fenômenos (“Deus criou a natureza, os animais e tudo o que nele há”). Visando enfrentar o problema da agressividade, chama a atenção para o fato de que a criança não está sozinha no mundo. As crianças tocam objetos da natureza, areia, árvores, terra etc., carimbam o livro com a mão pintada de tinta formando a copa de uma árvore. Aparece a frase “Deus criou a luz”, o desenho do sol sob a palavra dia e o desenho da lua sob a palavra noite. Em seguida: “Olha quem está dentro de DEUS” [grifo nas letras “e” e “u”]. E explica: *como Deus não tem espelho na casa dele, fez um pedacinho dele em cada um de nós para se ver*. Depois, indica para a mãe escrever: “Mamãe, como meu nome foi escolhido?” e “Agora deixe-me uma mensagem carinhosa!”. Dirige-se à criança: “Vocês são a manifestação do amor de Deus” e solicita que ela escreva: “Este é meu nome”, “Este é meu lar” (definido como diferente da casa, por ser formado de pessoas) e “Este sou eu [desenha]. Como sou bonito! Olhei-me no espelho, meu rosto é assim” [desenho do contorno da face para a criança completar com nariz, boca e olhos]. “Esta é minha família” [desenha]: *Falamos que há famílias de diferentes composições, oposto ao desenho padrão da família nuclear*. Nas reuniões de pais (são mães, às vezes, há pais), tratam de um tema usando a letra de uma canção ou um texto para reflexão. Depois, dão informações gerais sobre o funcionamento da escola, tiram dúvidas. Todas as professoras dessa escola adotaram esse tipo de trabalho em 2002. No ano anterior, foi experimentado individualmente pela professora que idealizou o livro.

Essa professora, assim como muitas de suas colegas, mora no mesmo bairro de seus alunos. Entretanto, seu padrão de renda e habitação é diferente e superior ao de muitos de seus alunos, moradores de favela. Segundo essa mesma professora, os alunos

amadureceram: *passaram a aceitar o outro, seja com cabelo mais liso ou mais crespo*, o que quer dizer seguir condutas não discriminatórias. A professora relata que, com esse mesmo propósito, em 2001, realizaram o projeto De Todas as Cores, orientado pela coordenadora pedagógica. Cada classe fez uma atividade, houve confecção de bonecos negros de lã, colares, bilboquês, máscaras africanas, pintura no rosto, dança. Um grupo afro fez uma apresentação de dança na escola. Os alunos, os pais e as professoras aprenderam os passos. Esse tipo de trabalho assume maior importância frente a aspectos até dramáticos do contexto, como se nota pela declaração dessa professora: *Os pais, muitas vezes, são agressivos, tanto com as professoras quanto com as crianças. Até fiquei um pouco chocada, porque há filhos de presidiários, de matadores, há mãe que foi autora de latrocínio.*

Outra professora (Nascimento, 15/3/02), que trabalha há 15 anos nessa mesma escola, apresenta um ponto de vista semelhante. Afirma que, *de uns anos para cá, as crianças vêm muito “sem limites” e que as professoras estão insatisfeitas com as condutas de algumas mães: Se falamos um pouco mais alto com as crianças aqui, a mãe já vem brigar, reclamar, xingar. Será porque essa mulher é muito agredida na vida?* Em 2001, trataram do tema da saúde da mulher, em palestra após a reunião de pais e também abordaram o cotidiano da escola, os objetivos pedagógicos de atividades lúdicas, o significado do trabalho com linguagem corporal, bem como introdução à linguagem escrita – com recados orais, músicas, ampliando o vocabulário – a linguagem plástica (pintura, recortes, desenho). Diz a professora: *Aqui, temos que dosar essa diversidade de famílias (não é mais a nuclear, é “com quem moram”). Um são mais liberais, outras são mais fechadas. Em uma, tudo pode, em outra, nada pode. Falo para mães em reuniões que elas devem conversar com as crianças sobre o que ocorreu quando houve uma briga ou atitude agressiva. Não orientar para revidar sem saber.*

Esses aspectos de agressividade são também encontrados entre alunos adolescentes no ensino médio, em outro distrito. Segundo a diretora (Giglio, 28/5/02), os jovens que se matriculam no início do curso têm idade em torno de 15 anos: *A forma muito rústica de se relacionarem inclui a agressão física como algo natural. É um problema novo [para esta escola], os alunos são mais jovens, a maioria é de Ermelino Matarazzo⁷, são cada*

⁷ Ermelino Matarazzo é o distrito em que se situa a escola.

*vez menos preparados para resolver conflitos pacificamente. É preciso reeducar. Há funcionários que têm medo dos alunos, outros são conhecidos dos alunos e não trazem [explicitam] problemas para não ficarem mal com as famílias [dos alunos]. Para ela, a dificuldade de envolver os pais continua, embora acredite que houve uma enorme mudança na abertura de espaços a outros personagens para participarem da escola. Ela afirma que aprenderam a planejar e que esse aprendizado: *consistiu na mudança de atitude diante dos problemas, distinguindo dois campos. Um do imediato e outro, a leitura desse imediato em mais longo alcance e interferir no rumo dele: “plantar couve e plantar carvalho”*. A figura da “quinta pessoa” [da equipe técnica, o assessor] é importante para o grupo. Possibilita cruzamento dos discursos, reduzindo o confronto no conflito, mediando as posições.*

A coordenadora pedagógica da escola Antonio Carlos (Silva, 11/3/02) diz que a assessoria proporcionada pelo projeto possibilitou vislumbrar alguns caminhos quanto à forma de abordar os pais e procurar chamá-los. Acredita que se trata de um longo processo, que não depende exclusivamente do trabalho da equipe técnica, mas de uma mudança da concepção corrente, segundo a qual os pais devem “apenas abrir a porta da escola e deixar o aluno dentro”. Contudo, ela entende que a forma de fazer reuniões de pais mudou: *[Os professores] preocupam-se em acolher os pais e preparar as discussões com a leitura de um texto motivador no início das reuniões. Alguns pais elogiaram esses aspectos por perceberem que as reuniões deixam de ser somente momentos de ouvir broncas e coisas ruins. Elas estão incluídas, mas as reuniões não se reduzem a isso.*

Uma auxiliar de direção (Andrade, 11/3/02) dessa mesma escola também pensa que a forma de os professores tratarem os pais se alterou, mas que isso não foi suficiente: *Procura-se trabalhar agora com pais voluntários, mas os professores não foram preparados para isso*. Na visão de outro auxiliar de direção (Santos, 11/3/02), porém, conseguiu-se o que ele chama de “uma aproximação maior com a comunidade”: *As reuniões de conselho de escola contavam com poucos presentes. Atualmente, essas reuniões lotam o auditório, que tem capacidade para 90 pessoas. Em muitos conselhos de escolas, somente o diretor e poucas pessoas decidem às pressas. Nesta escola, o conselho de escola discute muito a pertinência das propostas e se tomam decisões com*

ética. Por exemplo, escola é lugar de trocar experiências e conhecimentos, não é lugar de comércio. O conselho de escola deliberou proibir comércio. Decidiu também que o uso do uniforme não seria obrigatório. Os auxiliares de direção proibiam muitos alunos de entrar na escola por isso, gastavam muito tempo com isso. Outro assunto é a formatura, que envolve dinheiro, alunos e comércio. A forma da atividade é amplamente discutida. Definiu-se um projeto para contar com voluntários em funções operacionais (inspetor de alunos, entrega de leite, orientação de entrada de alunos e professores). Diminui a violência, a sujeira e a escola fica mais organizada.

A equipe técnica da Escola Antonio Carlos, não obstante, entende que os alunos e seus familiares ainda não interferem sistematicamente na educação que se desenvolve na escola. Percebem um vínculo um pouco maior dos alunos do projeto Afro, que cobram formação continuada para o grupo, além de haver aproximação das mães desses alunos à rotina da escola. São mais efetivas as reuniões de pais nas quais se usa a leitura de textos para sensibilização, elas têm despertado melhor comunicação com os pais. Há também o cuidado da equipe técnica com o preparo das reuniões de professores, cujas conseqüências se observam na preocupação destes em buscar alternativas de abordagem para suas reuniões com pais.

As declarações da diretora (Landim, 24/5/02) de outra escola confirmam o caráter tortuoso desse percurso: *Quanto às reuniões de pais, alguns professores têm procurado fazer reuniões diferentes. São melhores [agora]. Os pais geralmente vêm para a escola para ouvir falarem mal de seus filhos. Estão preocupados com a nota. O pai tem mais interesse de vir quando o professor muda a postura, deixa de ficar só criticando. Comentam textos, que são lidos nas reuniões, como reflexão, sobre a relação entre pais e filhos. Agora, os pais procuram mais a escola para pedir sugestões sobre como ajudar os filhos na alfabetização, por exemplo. Há crianças muito rebeldes, os pais querem saber como fazer com elas. Há usuários de drogas. Houve mais pessoas interessadas em participar do conselho de escola e da APM (Associação de Pais e Mestres) em 2002, porque funcionaram bem em 2001. Antes, fazia-se convocação dos conselheiros e poucos compareciam [às reuniões]. Hoje, poucos deixam de vir. A diretora explica: houve valorização do outro.*

4. Informação e debate sobre políticas educativas

Desde 1997, o Fórum de Educação da Zona Leste empreendia dois tipos de atividades. Um tipo eram as reuniões regulares, nas quais se divulgavam informes dos participantes sobre mobilizações em favor da educação. Nessas reuniões, também se preparava o outro tipo de atividade: os seminários. Estes assumiam a forma de encontros maiores, com mais participantes, mas que eram postos na condição de uma platéia para a exposição de alguma personalidade destacada, que falava nos moldes de quem profere uma conferência. A partir de 1998, esses dois tipos de atividades foram adquirindo outras características. Os seminários passaram a ser organizados de modo a colocar os participantes diante do desafio de elaborar propostas, passou a haver tempo destinado para eles conversarem e se tornou muito maior que o tempo para exposições orais de indivíduos destacados. As reuniões, de periodicidade aproximadamente mensal e de cerca de duas horas de duração, passaram a ser organizadas com caráter mais instrutivo, sempre em torno de um tema de política educacional, com um especialista convidado para usar cerca de vinte minutos numa abordagem do tema, seguida da palavra aberta entre os participantes.

Uma professora (Santos, 12/3/02) de uma escola municipal assessorada, referindo-se ao fortalecimento do Fórum de Educação da Zona Leste, assinala que alguns de seus colegas recebem correspondência do Fórum e comentam a respeito, assim como lembram temas discutidos, entre os quais, o da luta pelo ensino superior público, em especial pela Fatec (Centro Tecnológico da Zona Leste). A diretora (Sales, 12/3/02) confirma essa opinião com o exemplo do seminário realizado pelo Fórum sobre Plano Local de Desenvolvimento Educativo (2001), para o qual se inscreveram 20 professores dessa escola. Mas a assistente de direção (Andrade, 26/3/02) de outra escola assessorada aponta tanto a necessidade quanto as dificuldades dessa mobilização, decorrentes das condições de vida e trabalho dos profissionais das escolas: *Nunca participei das reuniões. Contribuímos pouco para o fortalecimento do Fórum. É importante a disposição das pessoas fazerem discussão sobre educação, pessoas que estão embaixo na pirâmide do poder. De 2000 para cá, eu tenho saído pouco para essas discussões. Tive nenê, aproveitei o tempo para ficar com ele. Leio um pouco quando estou na escola, não tenho hora do dia organizada para o estudo.*

A vice-diretora (D' Angelo, 28/5/02) de uma das escolas estaduais assessoradas se manifesta na mesma linha, explica que a maioria dos encontros do Fórum ocorrem nos finais de semana, em muitos dos quais ela já comparece à escola para reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com professores da área de formação profissional. Ela reserva os outros fins-de-semana para assuntos particulares. A diretora (Giglio, 28/5/02) dessa escola, por sua vez, aponta como dificuldade a incompreensão da equipe técnica quanto à relação de seu trabalho na escola com as atividades do Fórum.

Para essa dimensão do projeto (informação e debate sobre políticas educativas), definiram-se três variáveis: a) pessoas comuns com acesso à informação; b) pessoas comuns com oportunidade de participar de debates; c) relevância dos temas de informação e debate. O indicador estabelecido para a variável “pessoas comuns com acesso à informação” foi a evolução do número de cadastrados no Fórum de Educação da Zona Leste que receberam correspondências entre 1999 e 2002. Esses dados foram oferecidos pela comissão executiva do Fórum.

O indicador correspondente à variável “pessoas comuns com oportunidade de participar de debates” foi formulado como: registro do número de reuniões e seminários entre 1999-2002.⁸ Para esses indicadores, também se utilizaram informações que a comissão executiva do Fórum forneceu.

Os indicadores referentes à variável “relevância dos temas de informação e debate” identificarão se essa relevância for baixa, média ou alta. A relevância será baixa se menos de 20% da amostra considerar o tema importante. A relevância será média se mais de 20% e menos de 50% dos temas forem considerados importantes. A relevância será alta se 50% ou mais dos temas forem considerados importantes. Para o conjunto dos temas, se 50% ou mais tiverem relevância alta ou média, a relevância geral será considerada alta. A coleta de dados a esse respeito foi feita por consultas telefônicas em uma amostra dos participantes com registro no cadastro do Fórum. Junto a essa amostra,

⁸ Originalmente, o formato proposto para esta avaliação incluía outro indicador referente à variável “acesso à informação”. O outro indicador era a evolução do número de participantes nas reuniões e seminários do Fórum de Educação da Zona Leste. Contudo, os registros disponíveis sobre esse indicador são muito incompletos e insuficientes para esse fim.

procurou-se identificar a opinião sobre a importância dos temas selecionados, para cada pessoa consultada e para sua comunidade. Os dados sobre essa variável foram registrados na planilha 2 (ver anexo 2).

O universo de referência para a avaliação dessa dimensão do projeto foi constituído pelo cadastro do Fórum de Educação da Zona Leste, o qual abarca 3500 participantes, com os quais a comissão executiva do Fórum mantém contato por correspondência. As unidades de análise escolhidas foram profissionais de escolas, estudantes e líderes comunitários, principais categorias participantes das atividades do Fórum de Educação da Zona Leste. Estes foram, ao mesmo tempo, as pessoas que forneceram informações sobre essa dimensão do projeto.

4.1 Acesso à informação

No primeiro semestre de 1999, momento adotado nesta avaliação como “tempo zero”, o Fórum de Educação da Zona Leste contava com 774 registros de pessoas em seu cadastro. Essas eram as pessoas comuns que tinham acesso à informação sobre políticas educacionais por meio das correspondências enviadas pela Comissão Executiva do Fórum, ao mesmo tempo em que eram informadas e convidadas a participar das atividades do Fórum. Ainda no ano de 1999 foram cadastradas 356 pessoas.

**Fórum de Educação da
Zona Leste – Cadastro 1997-2002**

ano	registros	
	no ano	acumulados
1997	436	436
1998	338	774
1999	356	1130
2000	499	1629
2001	1149	2778
2002	703	3481

Pela tabela acima, observa-se a tendência de crescimento do número de registros no cadastro do Fórum de Educação, verificando-se um salto significativo em 2001.

Algumas atividades foram diretamente responsáveis por essa elevação destacada: a 2ª

Plenária do Projeto Integrar pela Educação, o Circuito Cultural Escolar, o 1º Seminário Plano Local de Desenvolvimento Educativo (do qual o Fórum esteve à frente) e o curso com conselheiros de escolas.

4.2 Oportunidade de participar de debates

Quanto à variável “pessoas comuns com oportunidade de participar de debates”, é preciso que a comparação seja feita entre as atividades realizadas em 1998 e as dos anos seguintes até 2002. Não seria conveniente comparar com a situação do “tempo zero” do projeto (primeiro semestre de 1999) porque as atividades do Fórum de Educação em 1999 foram programadas antes da implementação do projeto. Em 1998, realizaram-se apenas três atividades (duas reuniões e um seminário). Entre 2000 e 2002, anos de plena vigência do projeto, a quantidade de atividades cresceu, chegando a nove em 2001. Mas essa variação quantitativa apenas sugere o aumento de oportunidades de participação em debates. O aumento do número de seminários informa também a respeito, uma vez que eles contam com 150 a 200 participantes, enquanto comparece às reuniões a média de 30 pessoas. Duas mudanças importantes que qualificam os debates e intensificam a participação também ocorreram durante o projeto. Uma delas foi estabelecer sempre um tema de política educacional para abordar nas reuniões. A outra alteração foi destinar tempo nos seminários para os participantes, em grupos menores, elaborarem propostas de ação.

**Fórum de Educação da Zona Leste -
reuniões e seminários 1998-2002**

ano	reuniões	seminários	total
1998	2	1	3
1999	4	1	5
2000	5	1	6
2001	6	3	9
2002	3	2	5

4.3 Relevância dos temas

Na amostra definida, os participantes foram consultados sobre 25 temas tratados em reuniões e seminários realizados pelo Fórum de Educação da Zona Leste, entre 1999 e 2002. Procurou-se identificar a opinião dessas pessoas sobre a importância dos temas

escolhidos, tanto para essas mesmas pessoas consultadas como também para as comunidades às quais pertencem. De modo geral, como se pode verificar na tabela a seguir, em 24 dos 25 temas, entre 50% e 100% dos consultados afirmaram tratar-se de tema importante. Assim, para esses casos, a relevância dos temas foi considerada alta, sendo, por conseguinte, considerada alta a relevância do conjunto dos temas tratados pelo Fórum de Educação da Zona Leste em todo o período examinado de atividades do projeto Integrar pela Educação.

Fórum de Educação da Zona Leste
Opinião dos participantes sobre temas tratados em 1999-2002

tema	consideram importante (%)	relevância
Orçamentos públicos e vinculação de recursos para a educação (reunião, 25/9/99)	83	alta
Universidade pública na Zona Leste (encontro, 23/10/99)	83	alta
Educação e portadores de necessidades especiais (seminário, 20/11/99)	100	alta
Políticas de formação de professores (reunião, 27/11/99)	83	alta
Falta de vagas: quantos estão sem estudar? (reunião, 4/12/99)	83	alta
Ensino técnico profissionalizante na Zona Leste (reunião 27/5/00)	94	alta
Propostas educacionais dos candidatos à prefeitura (reunião, 26/8/00)	56	alta
As ONGs, as políticas e os serviços de educação (reunião, 23/9/00)	69	alta
Quem são os excluídos da escola? (reunião, 21/10/00)	81	alta
Educação, atividades físicas, recreativas e de lazer (seminário, 2000)	69	alta
A educação e a música (reunião, 9/12/00)	63	alta
Educação à distância e tele-salas (reunião, 17/3/01)	46	média
Segurança nas escolas (reunião, 21/4/01)	92	alta
Participação no planejamento escolar (reunião, 19/5/01)	81	alta
Plano local de desenvolvimento educativo (seminário, 22 e 23/6/01)	81	alta
Educação, igualdade e capacidades especiais (seminário, 1/9/01)	88	alta
Construindo uma educação para a paz (seminário, 10/9/01)	69	alta
Por uma educação não sexista (reunião, 15/9/01)	62	Alta
A educação do povo negro (reunião, 25/11/01)	63	alta
Educação e religiosidade (reunião, 8/12/01)	50	alta
Projeto Integrar pela Educação (reunião, mar. 2002)	72	alta
Universidade na Zona Leste (reunião, abr. 2002)	86	alta
Plano local de desenvolvimento educativo (2º seminário, 29 e 30/8/02)	69	alta
Poder legislativo, educação e eleições (reunião, set. 2002)	56	alta
Plano local de desenvolvimento educativo (3º seminário, 26 e 27/11/02)	81	alta

5. Relações interpessoais e intergrupais

Para a dimensão “relações interpessoais e intergrupais”, defmiram-se duas variáveis: a) vivências promovidas entre grupos e organizações; b) capacidade de estabelecer alianças. O indicador estabelecido para a variável “vivências promovidas entre grupos e organizações” foi o seu caráter colaborativo. Cada vivência foi considerada colaborativa quando apresentou duas ou mais das seguintes características: promovida por alianças de organizações; favorece o respeito mútuo entre educador(a) e educandos(as); favorece a corresponsabilidade; favorece a oferta de serviços escolares/educativos para pessoas da comunidade sem vínculo direto com escola/centro educativo; gera multiplicadores (democratiza, evita “feudo”, possibilita a continuidade das ações); possibilita a troca de papéis educador/educando; incorpora-se à rotina da escola/centro educativo. A vivência seria considerada não colaborativa se apresentasse menos de duas das características nomeadas. Se 50% ou mais vivências fossem consideradas colaborativas, a variável vivências seria avaliada positivamente.

O indicador adotado para a variável “capacidade de estabelecer alianças” foi certa gradação que pode assumir essa variável. A capacidade de estabelecer alianças pode ser baixa, média ou alta, conforme o número e a variedade de grupos ou organizações que se aliaram para as ações no âmbito do projeto ou a partir de sua implementação.

A capacidade de estabelecer alianças seria classificada como baixa quando menos de 30% das ações de organizações responsáveis pelo projeto fossem realizadas em aliança com outras ou entre diferentes grupos que as compõem. Essas ações foram consideradas relevantes para esta dimensão do projeto segundo aquelas mesmas organizações responsáveis. Quando, ao contrário, se contassem 30% ou mais, a capacidade de estabelecer alianças seria média. Tal capacidade seria considerada alta quando, além de atingir o nível mínimo de 30% das ações, em pelo menos metade das ações realizadas em aliança, os aliados participassem também da formulação das ações. Esses aliados seriam no mínimo dois, sendo um deles a própria organização diretamente responsável pela ação.

O universo de referência para a avaliação dessa dimensão do projeto (relações interpessoais e intergrupais), em ambas as variáveis, foi o próprio projeto Integrar pela

Educação, ou seja, as atividades realizadas em seu âmbito. Também para ambas as variáveis, as unidades de análise fixadas foram as sete organizações responsáveis pelo projeto e os informantes foram as pessoas que participam da equipe coordenadora do projeto. Utilizou-se a planilha 3 (ver anexo 3) como instrumento de coleta de dados para a variável “vivências promovidas entre grupos e organizações” e a planilha 4 (ver anexo 4) para a variável “capacidade de estabelecer alianças”.

5.1 Vivências

Uma vez que o problema principal diante do qual se colocou o projeto Integrar pela Educação foi definido como a perda de sentido da educação escolar, as ações do projeto procuraram seguir a lógica de produzir novos sentidos para esta educação, especialmente fazendo com que diferentes grupos e organizações aprendessem a dialogar e a partilhar pontos de vista, formas de fazer, modos de avaliar. Que aprendessem a fazer juntos, uns com os outros, não apenas fazer para os outros.

Esse desafio foi enfrentado por cada uma das organizações responsáveis pelo projeto de modo diverso, inclusive as características das práticas consideradas “vivências” nesta avaliação se diferenciam conforme a organização. Entre essas práticas, podem-se encontrar as desenvolvidas mais propriamente em alianças com outras organizações fora do conjunto das coordenadoras do projeto, assim como há esforços para envolver pessoas das mesmas organizações da equipe coordenadora. Por vezes, o que é apontado como “vivência” é a própria atuação recorrente da organização, naquilo que faz parte de sua natureza realizar, ainda que eventualmente: cursos, oficinas, eventos que promovem o encontro de muitas pessoas, campanhas, visitas, grupos de estudo, gerência de espaços de modo comunitário, mostras e apresentações artísticas. Ações voltadas para o planejamento também foram classificadas como “vivências” por algumas organizações.

Contudo, as “vivências” foram momentos de aprendizagem diferentes do modelo escolar de aprender, no qual predomina a cópia de ações, o uso de formatos já dados, que devem ser reproduzidos passo a passo. Todas as “vivências” apresentaram mais de duas das sete características estabelecidas como relevantes, sendo que contar com pelo menos duas dessas sete era condição para serem consideradas colaborativas. Dentre essas características, as mais frequentes foram: favorece o respeito mútuo entre

educandos(as) e educador(a); favorece a co-responsabilidade; favorece a oferta de serviços escolares/educativos para pessoas da comunidade sem vínculo direto com escola/centro educativo; promovida por alianças de grupos ou organizações.

As características menos freqüentes foram: a possibilidade de troca de papéis entre educadores(as) e educandos(as); incorporar a vivência à rotina da organização; gerar multiplicadores (democratizar práticas). A presença menor desses traços indica que, apesar dos esforços para reconstruir relações interpessoais e intergrupais, há ainda muitas dificuldades para propor e executar ações que sejam simultaneamente um benefício e um compromisso para todos. Refazer essas relações implica alterar uma cultura a fim de promover o valor daquilo que se pode dividir e não apenas daquilo que se pode acumular individualmente. As aprendizagens possibilitadas por muitas ações ainda se apresentam marcadas pela centralização das decisões, reforçando o modelo de educação escolar em que uns ensinam para outros, presumindo que estes não sabem e que precisam aprender aquilo que se quer ensinar. Como o esforço para aprender é visto como um esforço individual, as aprendizagens são também entendidas apenas como um bem conquistado pessoalmente, não favorecendo a corresponsabilidade e a partilha.

A maior quantidade de “vivências” descritas concentra-se no ano de 2001. Apesar de o número total das que foram indicadas ser uma amostra composta apenas por aquelas consideradas relevantes pelas organizações coordenadoras do projeto, a maior freqüência de ações observada em 2001 pode ter resultado tanto do acúmulo de experiência em realizar ações partilhadas, quanto da maior habilidade em executar o orçamento que havia sido aprovado, bem como de melhor compreensão do próprio espírito que fundamenta o projeto.

Vivências promovidas pelo projeto Integrar pela Educação – 1999-2002

Organização	Ano				Total
	1999	2000	2001	2002	
Ação Comunitária do Itaim	3	2	3	1	9
Ação Educativa	-	-	5	-	5
Associação Ética e Arte na Educação	6	2	-	2	10
Escola Antonio Carlos	2	1	7	4	14
Escola Filomena Matarazzo	1	1	8	7	17
Fórum de Educação da Zona Leste	-	-	-	-	-
Núcleo Cultural Força Ativa	-	-	10	-	10
Total	12	6	33	14	65

No âmbito da Escola Filomena, a realização de “vivências” se deu como adoção gradativa de um novo conceito de aprendizagem. A equipe técnica da escola e uma parte importante do corpo docente passaram a considerar aprendizagem não apenas a que tradicionalmente é vista como decorrente do ensino de conteúdos curriculares ou da atividade de sala de aula. Outros eventos passaram a ser concebidos como legítimos na escola, fazendo parte dos debates e das práticas. A abertura dessa escola para a comunidade nos finais de semana, estendendo parte de seus serviços – a biblioteca, o laboratório de informática, a videoteca ou o *Cinéfiló* (sala de exibição de vídeos) - provocou a necessidade de adaptação das equipes para um planejamento conjunto, que, embora nem sempre tranquilo e sistemático, alterou as disposições individuais para o trabalho. A fronteira que separa o “letivo e formal” do “informal” foi-se desfazendo, docentes começaram a relacionar-se com agentes não pertencentes à escola, passaram a colaborar com eles eventualmente, a experimentar um diálogo até então inédito ou restrito a poucas pessoas da escola.

As atividades voltadas para a integração dos alunos com os assuntos dessa escola e da comunidade tenderam ao fortalecimento e a fazer parte do cotidiano. Aprende-se com o que acontece “ao redor”, com o que até pouco tempo eram coisas inconcebíveis na atividade escolar. A construção de comunidade de aprendizagem veio ampliando a sensibilidade para criar espaços e tempos favoráveis a essas experiências.

O Circuito Cultural Escolar também constituiu-se numa comunidade de aprendizagem a partir de 2001, quando seis escolas públicas e três grupos comunitários trocaram experiências e atividades artísticas durante sete meses, participaram conjuntamente em oficinas de aprendizagens e em vivências (de espetáculos profissionais de teatro e de música). Além dessa participação conjunta, os envolvidos também as planejaram e avaliaram. Tal proposta ampliou-se em 2002, abrangendo 21 escolas e três grupos comunitários, tornando-se um programa incorporado à atuação do órgão administrativo da rede escolar municipal local (Núcleo de Ação Educativa 10).

Foi aplicado um questionário, no início de 2002, junto às pessoas que participaram do Circuito Cultural Escolar no ano anterior. De um total de 450 pessoas, 106 responderam (23,5%). A maioria dos que responderam (69%) afirmou que os alunos da escola em que se apresentaram haviam sido preparados para receber a atividade. Para 83%, esse

tipo de apresentação motivou alguma conversa entre alunos e professores de sua própria escola. Cerca de metade (51%) nunca havia apresentado uma atividade artística em escola na qual não tivesse estudado. Pouco mais de três quartos (77%) acreditam que, com sua participação no Circuito Cultural Escolar, a atitude das pessoas (professores, alunos, funcionários etc.) da sua escola se tornou mais favorável a novas iniciativas em que aqueles participantes estejam envolvidos.

Os participantes afirmaram também que passaram a ter melhor conhecimento sobre muitas pessoas (um total de 1182) com as quais já tinham contato: 242 professores(as), 571 alunos(as), 174 funcionários(as) e 195 outras pessoas. Além de terem estreitado relações com quem já conheciam, os 106 participantes que responderam indicaram ter conhecido também novas pessoas. Somando-se todas as indicações, esses novos conhecimentos totalizaram 957: 211 professores(as), 486 alunos(as), 129 funcionários(as) e 131 outras pessoas.

O sentido do projeto quanto à comunidade de aprendizagem também se verifica em atividades realizadas pela Ação Comunitária do Itaim. Nove pais de jovens foram entrevistados, bem como nove jovens com idade entre 12 e 17 anos que participaram das atividades. Todos os pais consideraram importante a participação dos filhos nas atividades e observaram que, após essa experiência, os filhos tornaram-se mais prestativos com outras pessoas. Para seis pais, seus filhos motivaram-se mais com relação à arte e, para cinco, os filhos se motivaram a participar do grêmio escolar. Quatro pais afirmam que a experiência ajudou os filhos na busca de emprego. Além disso, seis passaram a conversar com mais frequência com os filhos e oito passaram a valorizar os trabalhos realizados pelos filhos nas escolas e nos centros educativos (Espaço Gente Jovem). Somente um pai acredita que os cursos não ajudaram em nada.

Os jovens entrevistados participaram de curso de informática, de oficina de brinquedos e brincadeiras e de oficina de percussão. Todos afirmaram que essa participação foi importante porque melhorou seu relacionamento com outras pessoas e trouxe possibilidade de fazer novas amizades. Dois deles atribuíram importância à participação, relacionando-a à busca de emprego e cinco se referiram à valorização da arte em sentido geral. Todos os participantes mantêm contato com os de outras oficinas,

dão importância às amizades estabelecidas e sete deles multiplicaram o que foi aprendido junto a irmãos e amigos (brincadeiras, brinquedos e músicas).

Um auxiliar de direção (Santos, 11/3/02) da escola Antonio Carlos, ressalta o fato de o projeto Integrar pela Educação ajudar a viabilizar o projeto Afro (grupo Brilho Negro), que teria a virtude de manter os alunos em atividade dentro da escola em momentos em que não têm aulas. O educador acrescenta que a plenária do projeto Integrar pela Educação, organizada como manhã musical no Sesc Itaquera,⁹ propiciou às crianças e jovens da escola ver grupos de dança, música e arte que nunca veriam sem essa iniciativa: *Alguns vão nascer e morrer e não saber nem o significado da palavra arte. Muitos não sabem o que é um teatro ou um cinema.* Um pai (Dias, 12/3/02) de aluno dessa escola destaca que atividades visando ampliar a auto-estima de alunos afrodescendentes na escola têm resultados positivos: *É importante para a escola e para o aluno. Vejo meninos que se envolviam com droga e com roubo deixando isso para participar do projeto.*

Um exemplo de vivência entre profissionais está no depoimento da assistente de direção (Andrade, 26/3/02) de outra escola municipal, referente ao tortuoso caminho que é necessário percorrer para que os alunos e seus familiares exerçam maior influência na educação escolar. A equipe técnica estava preocupada em aumentar a participação da comunidade na escola e, na assessoria, deparou-se com a pergunta: “Em que a escola participa da comunidade?”: *Em todas as reuniões, temos utilizado essa pergunta (com pais, alunos, professores e funcionários). Virou um objetivo geral, forte, todos se preocupam em alcançar. Surgiram idéias: oficinas para os pais, curso de informática que o prof. João Kleber S. Souza oferece aos pais; estamos pensando em abrir a sala de leitura pelo menos uma vez por semana para a comunidade; até essa ida à igreja para falar com o padre, falar com as pessoas em volta da escola. Nosso relacionamento, da equipe técnica, melhorou, porque fazemos uma reunião antes da reunião de assessoria. A gente se reúne muito mais. Agora nos perguntamos como ficamos tanto tempo sem nos reunir regularmente (de 15 em 15 dias), porque há muitos assuntos. (...) Foi bom o direcionamento da assessoria ao trabalho da equipe técnica. Esta tem pensado muito mais pedagogicamente do que antes. Sentimos mais. Antes, ficava a Bete*

[coordenadora pedagógica] fazendo reunião com professores. Agora, todos da equipe técnica fazem, todos estão muito mais envolvidos com a parte pedagógica. A gente resolve a papelada rápido e vai cuidar da parte pedagógica. Os jeitos pessoais de trabalhar são diferentes, mas temos nos integrado muito mais. A gente se obriga a sentar juntos, pensar nos problemas da escola e deixar os problemas pessoais de lado. Depois da assessoria, virou equipe mesmo, ou está caminhando para isso.

5.2 Alianças

Há também limites dados pela baixa capacidade dos agentes educativos para operar em rede, por não haver qualquer tradição nesse tipo de relacionamento. No entanto, estes limites tendem a ser desafiados e expandidos com a aprendizagem de negociação e o desenvolvimento das habilidades para a gestão do projeto Integrar pela Educação e de outros que começaram a ser formulados a partir da sua implementação. A realização do projeto reafirmou constantemente que as ações isoladas não conduziram aos resultados esperados.

A formulação e implementação do projeto demonstraram que há um potencial para a articulação e a formação de alianças interinstitucionais com fins educacionais. A pobreza do contexto não quer dizer completa falta de vida associativa ou falta de variedade cultural e as organizações responsáveis pelo projeto são apenas alguns exemplos de ação autônoma, inconformada e criativa.

De fato, o projeto por si só não alterou as linhas fundamentais de pobreza que caracterizam o contexto em que ele se realiza. Contudo, contribuiu para que um número crescente de organizações e indivíduos passassem a se relacionar de outra maneira com esse contexto, buscando a superação de seus aspectos indesejáveis por meio da valorização de suas próprias potencialidades humanas.

No tempo “zero desta avaliação”, somente a Ação Comunitária do Itaim e a Associação Ética e Arte assinalaram as ações que realizaram. A primeira mencionou cursos de informática e cursos de serralheria. A outra destacou curso para formação de diretores e monitores de teatro, bem como oficinas de dança e canto. Quatro ações, das quais três

⁹ Centro de lazer do Sesc (Serviço Social do Comércio) localizado no distrito Itaquera.

foram realizadas em alianças e, nessas três, os aliados contribuíram também na formulação das ações.

Em 2000, foram 9 ações, das quais 8 se deram em aliança, em todas essas os aliados participaram também da formulação. Em 2001, foram 26 ações, das quais 22 também se deram em aliança e envolveram os aliados na formulação. Finalmente, em 2002, foram 21 ações, todas elas em aliança, nas quais os aliados estiveram envolvidos na formulação. Todas essas ações estão discriminadas no anexo 5.

Nas balizas determinadas nesta proposta de avaliação, os dados levantados indicam inequivocamente uma alta capacidade de estabelecer alianças pelo conjunto das organizações que coordenam o projeto Integrar pela Educação.

6. Conclusões

Os aspectos descritos e as informações apresentadas sobre as dimensões priorizadas nesta avaliação do projeto Integrar pela Educação permitem afirmar que este atingiu seu objetivo geral de gerar novos sentidos para a educação escolar. Trata-se de uma missão iniciada, mas sua própria natureza não possibilitaria admitir que esteja suficientemente concluída.

6.1 No âmbito e no prazo da atuação do projeto, a educação escolar orientou-se para que os grupos mais diretamente implicados compreendessem a si mesmos quanto às facetas educativas de suas ações e relações porque foram provocados e apoiados para realizarem essa reflexão.

6.2 Refizeram-se padrões de relacionamento, tal qual demonstram os experimentos de conselho de classe participativo, no qual se colocou a intervenção pedagógica como objeto de análise e deliberação junto a alunos, o que praticamente não ocorre e, desse ângulo, colocou-se a atuação educativa à apreciação dos professores, o que também não é usual. A mesma mudança ocorreu por meio das práticas de planejamento entre docentes, que se voltaram para a crescente corresponsabilidade entre estes e integrantes das equipes técnicas. Também estas tenderam a definir-se como equipes, com identidade coletiva, passaram a manter encontros regulares, que consistiram também de

oportunidades de formação continuada e de nova divisão de tarefas e responsabilidades, descentralizando desafios e, portanto, oportunidades de aprendizagem.

6.3 A atuação do projeto também conduziu-se para que as pessoas abarcadas pela educação escolar influíssem nos centros de poder, antes de tudo no poder que se exerce na escola. A esse respeito, na grande maioria dos casos, a qualidade da participação dos educadores foi classificada como muito boa e a participação dos alunos foi considerada boa no que se refere ao peso e qualidade da sua presença na tomada de decisões.

6.4 O projeto não incidiu no desafio de colocar a educação escolar como alternativa para a integração à economia e, em especial, ao mercado de trabalho. Por essa opção, o projeto não levou a praticar-se uma educação que respondesse a esse campo de necessidades, no qual o desemprego se agrava, assim como a ociosidade dos jovens e a economia baseada na atividade ilegal.

6.5 Praticou-se uma educação escolar que responde a necessidades culturais e, a respeito disso, dois exemplos são salientes. Um deles é que profissionais de origem social diferente da de seus alunos e com melhor padrão de renda adotaram outra atitude quanto ao medo da violência: buscaram enfrentá-la com seu trabalho, mais preparados e sem preconceitos. O outro exemplo é que as escolas assumiram deliberadamente funções entendidas como culturais e de lazer, mas concebidas como práticas educacionais e nas quais os educandos exerceram influência.

6.6 O Estado continua, de maneira geral, não escutando alunos, pais e professores, persiste na contenção de gastos em educação escolar e muitas políticas precisam ser reformuladas e implementadas. Porém, os grupos junto aos quais o projeto atuou tiveram na educação escolar uma alternativa para desenvolver sua organização e mobilização social. Quer dizer, encontraram formas de responder a necessidades políticas.

6.7 Aumentou a influência de alunos e familiares na orientação da educação escolar. Diferentes agentes educativos se associaram em perspectivas congruentes de ação. Jovens tomaram decisões sobre suas próprias atividades e suas formas de desenvolvimento, alunos em planejamento participativo opinaram e ofereceram

informação para professores planejarem, funcionárias da limpeza, junto com profissionais especializados, reviram o conceito que tinham de sua área de atividade e se colocaram como educadoras.

6.8 No exercício dessa influência, variados grupos que compõem a escola convergiram em torno de metas comuns, seja quando profissionais do corpo docente e da equipe técnica elaboraram juntos o formato das atividades de planejamento docente, seja quando se realizou periodicamente conselho de classe participativo, seja quando a Semana de Educadores se tornou mais significativa, concebida a partir das demandas dos professores.

6.9 As escolas diretamente envolvidas no trabalho do projeto não chegaram a explicitar nitidamente uma política educativa própria, mas pode-se distinguir a diretriz prioritária que seguiram: desenvolver professores como profissionais.

6.10 Essas escolas não estão completamente em condições de responder a expectativas e necessidades de cada comunidade, mas duas dessas condições estão presentes. Uma delas é que os educadores perceberam a importância de se educarem para educar jovens (ouvir, construir parâmetros para o trabalho, para a organização da escola e para as formas de avaliação do trabalho). A outra é que as decisões - de conselho de escola, por exemplo - são discutidas entre os segmentos de alunos, familiares e docentes antes de votação.

6.11 Foram tomadas medidas pelos profissionais da escola com esses fins de rever seu desempenho e tomar decisões com participação ampliada. Especialmente com tentativas de superar o modelo dos papéis fixos do professor sujeito da educação e do aluno objeto da ação desse sujeito.

6.12 Ainda incipientes, também foram tomadas medidas pelos profissionais de órgãos administrativos de sistemas escolares com a finalidade de colocar as escolas em condições de responder às expectativas e necessidades das comunidades. A exemplo da realização e reformulação do projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas, surgido no campo de atividades do projeto Integrar pela Educação e centrado na formação de professores para lidarem com linguagem audiovisual.

6.13 O projeto forneceu orientação para compor uma opinião pública favorável ao exercício constante de influência de alunos e familiares na educação escolar. Esse esforço se deu com o curso com conselheiros de escolas, mas principalmente pelas atividades do Fórum de Educação da Zona Leste, organizadas incluindo educadores profissionais, estudantes e líderes comunitários. Estes foram provocados a elaborar propostas, contaram com tempo para conversar e abordar temas de política educacional.

6.14 O Fórum de Educação da Zona Leste fortaleceu-se como interlocutor coletivo nas políticas educacionais governamentais. Houve evolução positiva do número de pessoas comuns com acesso à informação sobre temas de política educacional fornecida pelo Fórum. Aumentaram as oportunidades de participação em debates e, tendo aumentado o número de seminários, envolveram-se mais participantes. Foi considerada alta a relevância do conjunto dos temas tratados pelo Fórum em todo o período examinado de atividades do projeto Integrar pela Educação. É certo que a elaboração de política educacional continua privilégio de gestores de órgãos públicos, mas, nos limites da atuação do projeto, deu-se importância à combinação de esforços entre órgãos públicos e organizações da sociedade civil e a política educacional que começou a delinear-se (nos seminários) passou a contemplar importantes aspectos e proposições antes desprezados.

6.15 Recompuseram-se relações interpessoais e intergrupais através de práticas educacionais artísticas e associativas, tendo-se ampliado as possibilidades de interação social e colaboração. O projeto proporcionou aos jovens oportunidades de co-exercer liderança, compartilhar conhecimentos e elevar sua autoestima, tornando-se referência positiva para seus colegas. Multiplicaram-se os contatos, as pessoas se conheceram mais e empreenderam atividades conjuntas. A abertura de serviços da escola para a comunidade nos finais de semana provocou planejamento conjunto das equipes e combinação entre educação formal e informal. Além disso, o projeto realizou pelo menos cinquenta ações articulando diferentes organizações e demonstrou alta capacidade de estabelecer alianças.

6.16 Preservou-se (ou promoveu-se) a dimensão de aprendizagem das comunidades, seja pela tomada de decisões com maior participação, seja pelo estabelecimento de alianças em torno de práticas educativas, seja pelo uso mais intensivo de linguagens

artísticas. Reduziu-se o isolamento das famílias, embora a dificuldade de envolver familiares na vida escolar continue, principalmente aqueles dos alunos mais velhos, como no ensino médio. Mas a maioria dos casos de decisão em que os familiares participaram foi considerada boa, houve crescente número de atividades em que a participação teve gradação grande e extensão ampla (objeto da decisão e as alternativas para esta são definidos pelos participantes). Predominou a combinação da quantidade de participantes com a qualidade das decisões, em termos de liberdade para os participantes escolherem também sobre o que decidirão. Não apenas quanto a decisões, também nas formas de convívio ocorreram mudanças importantes, a exemplo de professores, alunos e pais que aprendem a dançar juntos ritmos africanos em escola de educação infantil. Reduziu-se também o isolamento de indivíduos, notadamente de professores (que passaram a planejar coletivamente) e de alunos (que foram incentivados a falar, ouvir idéias e opiniões dos demais, formar consensos, estabelecer responsabilidades e manifestar reivindicações de cada turma). Também os quadros técnicos das escolas se fortaleceram como equipe e envolveram-se mais tratamento dos problemas do conjunto de cada escola e nos desafios da reorientação da educação praticada.

6.18 O projeto construiu ou fortaleceu múltiplas comunidades de aprendizagem, induzindo a interação entre elas, sobretudo por ter desenvolvido variados tipos e formas de aprendizagem, de crianças, jovens e adultos, tanto por novas práticas educativas quanto por reflexões inusitadas sobre aspectos da vida dos membros dessas comunidades, quanto ainda pelas reflexões sobre as próprias práticas educativas. Cada organização responsável pelo projeto, antes de nele envolver-se, já constituía uma comunidade ou um conjunto de comunidades. Todas elas já tinham suas dimensões de aprendizagem, mas o projeto tornou a constituição dessas comunidades um processo deliberado.

Planilha 1 – Atividades que envolveram participação na tomada de decisões

Organização:	Ano:
Centro Educativo:	

Atividade:	Periodicidade:
-------------------	-----------------------

Objeto de decisão	Participantes										
	Educador(es)**			Educando(s)***			Familiar(es)****			Outros	
	total	represents	diretos	total	represents	diretos	total	represents	diretos	total	diretos

Observações:

Planilha 2 – Relevância dos temas tratados pelo Fórum de Educação da Zona Leste

Tema	Importância			
	Sim	Total	Não	Total

* Pode ser anual, semestral, bimestral etc. Se não for periódica, preencher com a palavra *eventual*.

** Com vínculo de educador no centro educativo.

*** Com vínculo de educando no centro educativo.

**** Convencionou-se um familiar por educando.

Planilha 3 – Vivências promovidas pela organização

Organização:			Ano:
Vivência:			
Aliados (escreva os grupos ou organizações aliadas):			
Característica da vivência	sim	não	Explicação
Promovida por alianças de grupos ou organizações			
Favorece o respeito mútuo entre educador(a) e educandos(as)			
Favorece a co-responsabilidade			
Favorece a oferta de serviços escolares/educativos para pessoas da comunidade sem vínculo direto com escola/centro educativo			
Gera multiplicadores (democratiza, evita feudo, possibilita a continuidade das ações)			
Possibilita a troca de papéis educador/educando			
Incorpora-se à rotina da escola/centro educativo			

Planilha 4 – Ações e alianças entre grupos ou organizações

Organização:					Ano:
Ação:					
	Aliados*	Recursos mobilizados na aliança			
		Financeiros	Humanos	Instalações	Materiais
1.					
2.					
3.					

* Escreva os grupos ou organizações aliadas

Observações:

Ações realizadas em aliança – 2000-2002

Ações realizadas em aliança - 2000

Ação Comunitária do Itaim

ação	aliados	
	participam	formulam
Reunião com jovens egressos do centro educativo (Osem)	2	2
Oficina de criação	2	2
Teatro	3	1

Associação Ética e Arte na Educação

ação	aliados	
	participam	formulam
Festival da canção escolar	5	5
Curso gestão juvenil de organização sem fins lucrativos	5	2

Escola Antonio Carlos de Andrada e Silva

ação	aliados	
	participam	formulam
Semana do Educador	2	2
Formação e recreação com educadores da escola	5	3
Semana de Cultura Afro-brasileira	3	3

Fórum de Educação da Zona Leste

ação	aliados	
	participam	formulam
Seminário Educação, atividades físicas, recreativas e lazer	6	6

Ações realizadas em aliança - 2001

Ação Comunitária do Itaim

ação	aliados	
	participam	formulam
Ginástica e capoeira	2	2
Teatro	3	1
Oficina [de expressão] Brincante	4	3

Ação Educativa

ação	aliados	
	participam	formulam
Circuito Cultural Escolar em Manhã Musical	12	12

Associação Ética e Arte na Educação

ação	aliados	
	participam	formulam
Curso de informática	2	2
Oficinas de teatro do projeto Integrar pela Educação	6	2

Escola Antonio Carlos de Andrada e Silva

ação	aliados	
	participam	formulam
Elaboração do boletim informativo Nacas@	3	2
Oficinas do Circuito Cultural Escolar	4	4
Semana do Educador	3	2
Oficinas do Circuito Cultural Escolar	5	3
Projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas	4	2
Semana de Cultura Afro-Brasileira	3	3

Fórum de Educação da Zona Leste

ação	Aliados	
	participam	formulam
Seminário Plano local de desenvolvimento educativo	7	3
Seminário Educação, igualdade e capacidades especiais	9	5
Seminário Construindo uma educação para a paz	7	6

Núcleo Cultural Força Ativa

ação	aliados	
	participam	formulam
Grêmios na ponta do lápis	2	1
Encontro de grêmios escolares	2	2
Oficina Multiplicadores de direitos humanos	3	2
Hip Hop com sorvete	6	2
Educação preventiva	5	3
Oficina de Hip Hop	3	1
Semana de consciência negra	2	2
Hip Hop	2	1
Formação de multiplicadores contra DST-Aids	5	4
Centro de documentação de direitos humanos	6	3
Encontro de multiplicadores de prevenção a DST-Aids	7	5

Ações realizadas em aliança - 2002

Ação Educativa

ação	aliados	
	participam	formulam
Mostra do Circuito Cultural Escolar	25	25
Oficina brinquedos e brincadeiras	4	3
Oficina clown	7	4
Oficina commédia dell arte	3	3
Oficina teatro da roda dança	3	3
Oficina percussão corporal	3	3
Oficina contadores de histórias	5	3
Oficina de circo	3	3

Ação Comunitária do Itaim

ação	aliados	
	participam	formulam
Oficina de criação	2	2

Associação Ética e Arte

ação	aliados	
	participam	formulam
Oficinas de dança do projeto Integrar pela Educação	6	2
Curso gestão juvenil de organização sem fins lucrativos	5	2

Escola Antonio Carlos de Andrada e Silva

ação	aliados	
	participam	formulam
Palestras de orientação ao combate à dengue	5	2
Elaboração de boletim informativo Nacas@	3	2
Oficinas do Circuito Cultural Escolar	4	4
Semana do Educador	3	2
Formação e recreação com educadores da escola	5	3
Projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas	4	2
Elaboração de projeto político pedagógico da escola	2	2
Semana de Cultura Afro-brasileira	3	3

Fórum de Educação da Zona Leste

ação	aliados	
	participam	formulam
Seminário plano local de desenvolvimento educativo	11	3
Seminário plano local de desenvolvimento educativo	13	5

Anexo 6**Pessoas entrevistadas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Carlos de Andrada e Silva**

(Andrade, 11/3/02) – Maria de Fátima de Souza Andrade, auxiliar de direção

(Benedetti, 12/3/02) – Eliana Souza Silva Benedetti, coordenadora pedagógica

(Dias, 12/3/02) – Antonio Luzia Dias, pai de aluno, integrante do conselho de escola

(Garutti, 12/3/02) – Carmem Lúcia da Silva Garutti, mãe de aluno e funcionária de apoio

(Oliveira, 12/3/02) – Ricardo Pedrosa de Oliveira, ex-aluno da escola, 16 anos, estudante de ensino médio

(Sales, 12/3/02) – Maria Lúcia Nicácio de Sales, diretora

(Silva, 11/3/02) – Cláudia Cecília da Silva, coordenadora pedagógica

(Silva, 12/3/02) – Francisca Maria da Silva, assistente de direção

(Silva, 11/3/02) - Josafá Pereira da Silva, professor

(Silva, 12/3/02) – Juliana Ferreira da Silva, ex-aluna da escola, 15 anos, estudante de ensino médio

(Santos, 11/3/02) – Carlos Augusto Maurício dos Santos, auxiliar de direção

(Santos, 12/3/02) – Inês Silva dos Santos, professora

Pessoas entrevistadas da Escola Municipal de Educação Infantil Dilson Funaro

(Maria, 22/3/02) – Maria Lassaete Maria, assistente de direção

(Nascimento, 15/3/02) – Sandra Maria Ferreira Nascimento, professora

(Santini, 22/3/02) – Ana Maria Santini, coordenadora pedagógica

(Santos, 15/3/02) – Susete Aparecida Pires dos Santos, integrante do conselho de escola, mãe de aluna

(Souza, 15/3/02) – Solange Cristina Araujo de Souza, professora

Pessoas entrevistadas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Nildo do Amaral Júnior

(Andrade, 26/3/02) – Helenilda Andrade, assistente de direção

(Landim, 24/5/02) – Terezinha Landim, diretora

Pessoas entrevistadas da Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo

(D' Angelo, 28/5/02) – Adelina Maria D' Angelo, vice-diretora

(Giglio, 28/5/02) – Celia Giglio, diretora