

Fundação Getulio Vargas
Escola de Administração de Empresas de São Paulo

Relatório Final – Pesquisa de Iniciação Científica

A gestão das unidades escolares: a comunidade e o território do entorno

Orientador: Prof. Ricardo Bresler

Bolsista: Telma Hoyler

São Paulo

Julho

2010

“Sim, senhor, que importância a sua: sentado aí, camisa aberta, sandálias, ar condicionado, cafezinho, dando sua opinião sobre a angústia, a revolta, o ridículo, a maluquice dos homens. Esquecido de que é um deles” (*Carlos Drummond de Andrade, O Poder Ultrajovem*).

Em memória de Jorge,

*de quem procurei tomar por muitas vezes emprestado o olhar.
E ainda procuro. Dele, que sabia de sua responsabilidade em
cuidar de um espaço público e de deixá-lo, simplesmente, ser
público. Sentindo, renitente, todas as tensões que isso pode
apresentar.*

*Dedico ao Jorge, de quem ainda ouço soar com muita
ternura, “você acha que é fácil, menina?”*

*Ao Jorge, também por quem ainda quero muito aprender
(com) esse mundo e para quem não tive tempo de dizer nada
disso.*

Agradecimentos

Muitas pessoas, de diversas maneiras e pelas mais variadas razões, se envolveram comigo nesse trabalho. A todas, a minha gratidão. Algumas, em especial, gostaria de referenciar. Então aqui vai o meu agradecimento:

ao Ricardo Bresler, pela orientação, companheirismo e por ter topado, verdadeiramente, compor comigo a 1ª pessoa do plural que escreve esse trabalho. Por ter me ajudado em desenhos, gestos e bom tom e som a percorrer o que foi até aqui, a minha pequenina trajetória acadêmica. Por ter me inspirado e pensado tantas vezes comigo em algumas das contradições do existente. Agradeço ao Ricardo, imenso e querido.

Ao CNPq pelo financiamento dessa pesquisa de iniciação científica.

À toda equipe do Gvpesquisa, em especial à Isolete Rogeski, por tornar viável esse trabalho e por me apoiar de muitas maneiras desde a minha participação no Programa Conexão Local.

À Marlei e à Fabi, tão próximas e atenciosas já no meu período de residência em pesquisa no Ceapg.

A todos os pesquisadores e pesquisadoras do Ceapg, pelo bom espaço físico e relacional em que pude me inserir e trocar angústias e descobertas.

Ao Mário Aquino, Luis Galeão, Marco Teixeira, professores muito especiais, com quem pude conviver durante a minha graduação. Agradeço me por instigaram a pensar esse mundo, o tempo todo, de diversas formas.

Ao Fernando Burgos, com quem quero ainda muito conviver e aprender. Agradeço pela sua generosidade, por estar perto e ser muito parceiro desde o começo das minhas investigações.

Ao Peter Spink pelas sugestões ainda na fase parcial desse relatório.

Ao Gesley Fernandes e à todas as pessoas que fazem e já fizeram parte do Grupo de pesquisa em gestão de unidades escolares (Gues/Ceapg), terra bastante fértil para esse trabalho.

À todos e à todas as participantes do CRSANS por terem me acolhido em suas reuniões, me possibilitado vivenciar o território e sugerido para isso, as trocas justas e possíveis.

À Jane Casella, pelo belo trabalho que realizou no território de nossa pesquisa e por ter aberto as portas a essa nossa investigação do lugar.

Aos moradores e às moradoras do Jardim Jaqueline por compartilharem comigo algumas das dores e alegrias presentes em seus cotidianos.

À toda equipe da escola Tarsila do Amaral, que me acolheu de muitas maneiras, desde o princípio dessa pesquisa. Agreço o aprendizado que me possibilitou ao abrir os seus portões (ora com mais prontidão, ora envolta numa rotina mais conturbada) e generosamente, compartilhar as suas experiências.

À Sonia, que carregou por mim muitas agonias, as mais burocráticas.

À minha família, que me ofereceu em períodos turbulentos, suporte físico e emocional para escrever, um bom reforço nas questões tecnológicas desse trabalho e também naquelas para mim essenciais, mas de outra natureza: os bolinhos de castanha e as sobremesas de sábado!

À Nata, à Sofia, ao Drico, ao Rafa, à Natália, ao Alípio, ao Diogo e a todos os meus amigos e amigas que compreenderam a minha ausência em alguns momentos e com quem posso me divertir e sentir aconchego, essencial também durante esse período.

Ao meu hoje sempre companheiro Gabriel, por quem tenho aprendido a observar as linhas do horizonte com inquietável tranquilidade. Sem a sua força e o seu amor por terra e depois por mar, o trabalho possível teria sido outro.

A GESTÃO DAS UNIDADES ESCOLARES: A COMUNIDADE E O TERRITÓRIO DO ENTORNO. HOYLER, Telma (Bolsista de Iniciação Científica, EAESP/FGV) e Prof. Ricardo Bresler (Orientador do Departamento de Gestão Pública – GEP, EAESP-FGV).

[INTRODUÇÃO] Esse trabalho apresenta a investigação sobre a dinâmica territorial de um bairro e a gestão escolar de duas escolas municipais de ensino fundamental que atuam nesse território. Buscamos contribuir com a compreensão das relações entre a gestão escolar e a comunidade do entorno da escola. [METODOLOGIA] Realizamos observações participantes nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Tarsila do Amaral e Vianna Moog. Para a investigação do território, além de convivências cotidianas no bairro do Jardim Jaqueline, zona oeste do município de São Paulo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com moradores do lugar. [RESULTADOS] Por meio das observações realizadas, encontramos como afazeres da gestão escolar, o favorecimento do aprendizado do educando; a consideração do contexto em que a escola se insere; o compreender as dificuldades e anseios dos estudantes e funcionários, frutos e agentes do meio; o acompanhamento das tensões do lugar; a sensibilidade para as questões individuais, sabendo que há impactos da desigualdade socioeconômica que reverberam na vida escolar do estudante; a mediação entre a comunidade escolar e a sociedade para os anseios e intenções depositadas no lugar da escola; o cumprimento das leis e instruções gerais de unidades da federação sem tornar a gestão da unidade escolar uma mera cumpridora de normas; a cooperação, sempre que possível, com as articulações intersetoriais propostas por outros órgãos; o zelo pelo espaço público da escola. [CONCLUSÃO] Ao pensarmos no que consiste a gestão escolar, passamos, a partir dessa pesquisa, a diferenciar a comunidade escolar da comunidade do entorno da escola e a pensar na gestão como uma atividade de mediação entre as finalidades imprecisas e as diversas expectativas, recursos, etc. depositadas no lugar da escola. Uma gestão escolar terá tanto mais êxito quanto maior o apoio de outros órgãos públicos, começando por ouvir as demandas de quem está no cotidiano da escola.

Glossário de Siglas

AD – Assistente de Direção

APM – Associação de Pais e Mestres

APROFEM – Sindicato dos Professores e Funcionários de Municipais de São Paulo

ATE I – Auxiliar Técnico de Educação (cargo responsável pela inspetoria de estudantes)

ATE II – Auxiliar Técnico de Educação (cargo de assistente na secretaria de escola)

BT - Butantã

CEAPG – Centro de Estudos de Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getulio Vargas

CEU – Centro Educacional Unificado

CJ – Complementação de Jornada

CRSANS-BT – Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do Butantã

CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)

DRE- BT – Diretoria Regional de Educação do Butantã

D.O – Diário Oficial do Município

EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EOL – Escola Online

FGV – Fundação Getulio Vargas

FUND I – Fundamental 1 – corresponde ao período do 1º ano ao 5º ano

FUND II - Fundamental 2 – corresponde ao período do 6º ano ao 9º ano

GERFUNC – Gerenciamento de Funcionários

GUES – Grupo de Pesquisa em Gestão das Unidades Escolares

IAD – Instrumental de Avaliação de Desempenho

JBD – Jornada Básica Docente

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

JEX – Jornada Excedente

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA – Projetos Especiais de Ação

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo

PIP – Programa de Iniciação à Pesquisa EAESP-FGV

POIE – Professor(a) orientador(a) de Informática Educativa

PTRF – Programa de Transferência de Recursos Financeiros

RF – Registro Funcional

RGA – Registro Geral do Aluno

SAP – Sala de Apoio Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UBS – Unidade Básica de Saúde

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Glossário de Siglas.....	vii
INTRODUÇÃO	1
1. NOTAS DA NOSSA METODOLOGIA	3
A. APROXIMAÇÃO COM O TERRITÓRIO	7
B. APROXIMAÇÃO COM AS ESCOLAS	11
EMEF Vianna Moog.....	12
EMEF Tarsila do Amaral	13
2. AS NARRATIVAS	15
A. DAS COMUNIDADES.....	15
Ocupação do território	20
A área do antigo 'lixão'	21
Saneamento Básico	21
Moradia.....	22
O Tráfico.....	23
Gênero.....	25
Entidades do bairro	25
Trabalho	28
B. DAS ESCOLAS	29
EMEF Vianna Moog.....	30
EMEF Tarsila do Amaral	32
3. REFERENCIAL TEÓRICO E ANÁLISE	40
A. OS LUGARES, OS ESPAÇOS.....	41
B. GESTÃO ESCOLAR	43
De onde partimos nas fundamentações teóricas	43
O cotidiano da gestão escolar	47
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DAS PESSOAS	62
APÊNDICE B – RELATOS DE CAMPO EMEF TARSILA DO AMARAL	64
ANEXO 1 – MAPA DA COMUNIDADE VALE DA ESPERANÇA	73

Introdução

A proposta dessa pesquisa é contribuir com a compreensão das relações entre a gestão escolar e a comunidade do entorno da escola, por meio de uma investigação sobre a dinâmica territorial e o cotidiano de duas escolas localizadas em um mesmo território físico. Procuramos identificar os vínculos estabelecidos pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Tarsila do Amaral e Vianna Moog com a mesma comunidade em que atuam, compreendendo suas especificidades e a potencialidade que a abordagem da vizinhança traz para a gestão da unidade escolar.

A partir das observações participantes realizadas nessas duas escolas paulistanas e no bairro do Jardim Jaqueline (distrito de Vila Sônia, zona oeste de São Paulo), apontamos para alguns questionamentos: no que consiste a gestão da unidade escolar? De que maneira a gestão de uma unidade escolar pode favorecer a articulação entre os fins imprecisos da escola e a vivência de problemas e questões sociais de seu entorno, tendo em vista as limitações e possibilidades a que está sujeita? Em que medida isso seria desejável?

Essa pesquisa de iniciação científica se insere no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa em gestão de unidades escolares (Gues), o qual faz parte do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (Ceapg) da FGV-Eaesp. A proposta do Gues é a de colaborar com inúmeros esforços para a melhoria da educação pública, por meio de contribuições para a gestão escolar, focando especificamente o espaço organizacional mais próximo do cotidiano das pessoas envolvidas na educação: a unidade escolar. Alguns argumentam que uma parte considerável do poder decisório sobre as variáveis que afetam o desempenho de uma unidade escolar encontra-se fora das escolas (nas Secretarias de Educação e nos órgãos do Ministério). De fato, o poder para deliberar os recursos que são destinados às unidades não cabe a cada escola, mas a quem administra o sistema. Ao mesmo tempo, é em cada unidade que cada um dos recursos vai surtir resultados específicos, de forma que ao acompanharmos escolas com acesso a recursos semelhantes, encontramos resultados bem distintos.

Em que consiste a gestão da unidade escolar? Nossa aproximação das respostas a essa pergunta começou com observações participantes em unidades escolares, ao longo de aproximadamente um semestre (durante o segundo semestre de 2008). Na época, como residente em pesquisa no Ceapg¹,

¹ A residência em pesquisa foi viabilizada pelas bolsas de Residência em Centros de Estudos e Pesquisa, disponibilizadas pelo Programa de Iniciação a Pesquisa (PIP) do GVPesquisa da FGV-Eaesp, ao qual agradeço.

passsei a observar a EMEF Tarsila do Amaral², no Jardim Celeste na Zona Oeste da capital paulista. Por meio de uma aproximação com a direção da escola conseguimos uma autorização informal para que eu pudesse acompanhar o dia-a-dia da escola e os responsáveis pela gestão da unidade em todos os seus afazeres. Desta forma, passei ainda como residente, três períodos semanais (manhãs, ou tardes ou noites) acompanhando o que a equipe responsável pela administração fazia e, em alguns momentos, auxiliando os servidores nos seus afazeres, o que consideramos como um sinal de aceitação da nossa pesquisa.

A cada período de observação, eu registrava as observações em um diário de campo que era semanalmente discutido nas reuniões do Gues. Os registros desse caderno de campo também serão utilizados neste relatório.

Estruturamos esse trabalho em três grandes partes. Na primeira parte, intitulada *Notas de nossa metodologia*, introduzimos algumas reflexões sobre a maneira como procuramos nos posicionar no campo de pesquisa: como buscamos olhar, escutar, perceber, sentir e reconhecer o papel da pesquisadora no cotidiano e nos espaços. Nessa mesma seção, apresentamos também, como ocorreu nossa aproximação aos objetos dessa pesquisa, escolas e território.

O segundo capítulo, *As narrativas*, apresenta relatos do que foi vivenciado no campo. Separamos as narrativas que ouvimos e (re)produzimos em duas partes, uma referente às comunidades e a outra, às escolas. Pretendemos com isso, possibilitar o pensar nas condições do território que se inter cruzam com questões da gestão escolar.

Na busca por compreender melhor a inserção da escola em um território, no terceiro capítulo, *Referencial teórico e análise*, apresentamos o corpo conceitual do qual partimos para nos aproximarmos das concepções sobre lugares, espaços e a respeito da gestão escolar. Fazemos uma breve contextualização de como o tema da gestão escolar tem sido tratado no Brasil ao longo dos anos e voltamos então, ao lugar da unidade escolar e sua relação com o entorno, a partir das exemplaridades vivenciadas.

² Esse trabalho foi construído a quatro mãos, orientanda e orientador. Além disso, estiveram sempre presentes as pesquisas realizadas no Gues/Ceapg. Por esses motivos, na redação desse trabalho, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural. Em alguns momentos, no entanto, as descrições assumem um formato singular, porque se referem a percepções que eu tive, a conversas que eu ouvi e a outras tantas sensações que eu experienciei no cotidiano da pesquisa.

1. Notas da nossa metodologia

Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles.³

Pesquisas tem diferentes pontos de partida. A nossa investigação, em um esforço por desnaturalizar e começar a compreender as complexidades de algo que parecia se apresentar como mais um fato dado na sociedade, fez crescer a vontade de ir ver de perto as coisas, ouvir as pessoas. Conhecer os lugares e também as narrativas que interligam e constroem verdadeiras pontes entre os locais que o mapa delimitou.

O lugar ganha então relevância, e se é de fato “louvável”, nas palavras de Bourdieu (1997c) ir pessoalmente procurar “os princípios explicativos das realidades observadas exatamente no lugar onde se encontram” (BOURDIEU, 1997c, p. 215), desponta também a preocupação em relacioná-los à totalidade. Preocupação que cresce sob o risco de, ao se esquecer da relação todo-parte (sempre em compreensão e movimento), cair num relativismo que ignora a realidade social de um macrocosmo que também constituiu aquele lugar.

Ao dar ênfase às narrativas e nos ver absortos pelos espaços em que passamos a circular, tememos tomar aqueles lugares como absolutos e desconectá-los de uma lógica maior. Com Bourdieu (1997c), lembramos que a verdade do que acontece nas periferias, não reside apenas nesses lugares: “o verdadeiro objeto de análise, que deve ser construído contra as aparências e contra todos que se contentam em ratificá-las, é a construção social” (BOURDIEU, 1997c, p. 215). Estabelecer, por outro lado, a “Grande Miséria”, nas palavras de Bourdieu, como a única medida de todas as misérias (inclusive daquela de posição num microcosmo), é não se permitir perceber e compreender toda uma gama de relações sociais em nível local, que tem certamente contribuído para fazer recuar a “Grande Miséria de Condição”. E que, desenvolvendo-se, tem multiplicado os espaços sociais dos microcosmos. Nessa multiplicidade, vemos o desenvolvimento de inúmeras formas de pequenas misérias que caminham junto com outras inúmeras formas de pequenas saídas (menos miseráveis, se esse termo nos for permitido), e todas elas, sempre se (re)construindo (BOURDIEU, 1997a, p. 13). Nesse caso, o temor é por não responsabilizar “as pequenas saídas” (ou a ausência delas) pela “Grande

³ CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 59.

Miséria”. Isso negaria a mediação entre o todo e as partes, responsabilizando a cada indivíduo pelo processo social e pela sua miséria, que na realidade, não é individual e se estabelece no coletivo.

Feita essa consideração e reiterando nosso interesse pelo Lugar, podemos trazer Milton Santos (2009) e apontar o lugar como ponto onde as variáveis do todo se encontram de forma particular e em diferentes combinações de qualidade e quantidade. Isso faz crescer nossa atenção às peculiaridades produzidas nos microcosmos sociais. Microcosmos incluem as apropriações dos espaços pelos seus agentes e as relações sociais constituídas e constituintes desses espaços. Tudo isso se construindo a partir de pontos de vista. Com efeito, a busca por uma representação justa do mundo passa por compreender suas inúmeras representações de si mesmo que tem efeito nos espaços dos pontos de vista (BOURDIEU, 1997a, p.13). Atentamos então para as representações expostas à pequena miséria, procurando incluí-las na “lógica totalizante” (SANTOS, 2009).

Ao descrever e procurar de alguma maneira categorizar, organizar os (micro)fenômenos da realidade que apreendemos nessa pesquisa não estamos aceitando os fatos antes que sejam negados (MARCUSE, 2004, p. 281), procurando uma estabilização ou justificação para uma ordem já definida. Tratamos, ao contrário, de pensar que “todo fato é mais do que um mero fato; ele é a negação e a restrição de possibilidades reais” (MARCUSE, 2004, p. 244). Nos microlugares, nas micorrelações espaciais temos a manifestação de algumas dessas restrições a possibilidades. E assim procuramos desenvolver nosso raciocínio: pensando nas condições das quais o território e suas escolas são produto e como produzem o meio.

Diante da multiplicidade desses espaços, o que olhar e antes disso, como fazê-lo? Essas questões e também a apresentação acima foram passíveis de síntese somente no decorrer do nosso processo investigativo.

O que tínhamos a princípio era um tema (gestão das unidades escolares e o território do entorno), um lugar (bairro do Jardim Jaqueline) e um como fazer pesquisa que busca inserir o pesquisador no campo reconhecendo sua subjetividade e interação. Não acreditamos que a objetividade e o distanciamento do objeto de pesquisa fosse possível, nem como eficaz aos resultados da pesquisa, nem como um exercício de relação. Como Bourdieu (1997d) coloca, a “diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente” (BOURDIEU, 1997d, p. 694).

O cotidiano dos microlugares e o trabalho do pesquisador aparecem em intrínseca conexão. Encarado como uma composição de milhares de microlugares, o cotidiano é elaborado a partir das

vivências e conexões que as pessoas estabelecem nos lugares. O papel do pesquisador, longe de pretender imparcialidade, dirige-se à conexão com “os fluxos constantes de pessoas, falas, espaços, conversas, objeto (...), parte de um processo contínuo de negociação, resistência e imposição de sentidos coletivos” (SPINK, 2008, p. 12).

Supondo ser o pesquisador quem geralmente dá o tom da pesquisa e estabelece junto ao pesquisado os seus objetivos, ao procurar dar crédito às negociações contínuas e ver no cotidiano, na verdade apenas nós mesmos, a busca nas conversas foi por uma troca “de todas as aparências do natural” (BOURDIEU, 1997d). A isso Bourdieu (1997d) chama de “o que acontece comumente nas trocas comuns da existência cotidiana”. Isso corresponde a permitir-se uma compreensão contextualizada do pesquisado. Bourdieu sugere que se tente situar em pensamento no lugar do espaço social ocupado pelo pesquisado para o “necessitar a partir desse ponto e para decidir-se de alguma maneira por ele sem que isso signifique a mera projeção de si no outro”. E nem poderia: a compreensão do pesquisado inclui as condições todas que ele produz e das quais é produto (BOURDIEU, 1997d, pp. 699-700).

Ao procurar nos colocar no lugar do outro em pensamento (e também em práticas cotidianas, sentindo necessidades correspondentes e às vezes similares nos deslocamentos e no uso dos espaços), a indiferença e a contraditória redução da singularidade ao que é geral começa a se desmanchar. O que ocorre com frequência, no entanto, é que se dispense uma atenção geral e vazia à todas as misérias, como se as narrativas de conflitos de vizinhança, dilemas escolares, rivalidades de líderes comunitários, coubessem todas nas categorias de percepções e também de soluções que imaginamos existir já bem consolidadas e dadas *a priori*. Com esse modo de intervenção, é possível “uma espécie de economia de pensamento, de interesse, de afeto, em resumo, de compreensão”. O ato de explicar as realidades observadas a partir dessas categorias que se imagina preexistentes, restringe a busca por compreender a singularidade da história de cada vida, da narrativa de cada tensão (BOURDIEU, 1997d, p. 700). O desafio que aceitamos também nessa pesquisa é buscar compreender “ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (BOURDIEU, 1997d, p. 701).

Mais uma vez, a síntese acima traçada foi possível somente depois de vivenciar rotinas, entrar em convívios e passar também por estranhamentos com os pesquisados. Viver e ler essas vivências. Todavia comecei essa pesquisa de outro ponto, sem procurar transpor as categorias que achava existir na sua mais pura dicotomia “nós e eles”. E, antes mesmo de procurar transpor essa delimitação, foi preciso me dar conta. Em grande parte essa pesquisa trata disso: delimitações, transposições e também de um processo de “dar-se conta”.

Com as narrativas apreendidas, uma importante tarefa da pesquisa é a passagem do oral para o escrito. Na transcrição das entrevistas procuramos ser corretos com o que entendemos ser a intenção do pesquisado naquele momento e mesmo no conjunto de momentos que trocamos, omitindo trechos confidenciais e procurando utilizá-los numa esfera ampla de compreensão das questões.

Alguns trechos de depoimentos serão transcritos e, embora tenhamos limpadado o texto de repetições, palavras não compreendidas fora do contexto original, etc., isso tudo consideramos “infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade” (BOURDIEU, 1997d, p. 710).

Queria ter qualificações suficientes para dar aos trechos de relatos que destacamos nessa pesquisa, formas literárias, poéticas e estéticas condizentes às narrativas que ouvi. Não tenho. Procurei no entanto - utilizando novamente um exemplo de Bourdieu - desenvolver a habilidade de “dar ao casamento de uma professora com um empregado dos correios a atenção e o interesse que se prestaria à narrativa literária de um casamento desigual” e por que não, “dar às declarações de um operário metalúrgico o acolhimento fervoroso que certa tradição da leitura reserva às formas as mais altas da poesia ou da filosofia” (BOURDIEU, 1997d, p. 712). Isso tudo fita relacionar o acontecimento cotidiano com a macroestrutura social que também o define. Outra busca foi por ressituar no espaço social a singularidade de cada pesquisado, retratada em seu relato. É preciso, claro, assumindo que vemos seu ponto de vista através do nosso ponto de vista e que estamos os dois, cada um em sua “razão local, inseridos em uma razão global” (SANTOS, 2009, p. 339).

Como método, optamos primeiro por começar a investigar o lugar da pesquisa e a partir daí, pesquisar referenciais teóricos que nos ajudassem a interpretar a realidade estudada. Também o lugar estudado tem contribuído com a compreensão do referencial adotado. Por “Narrativas”, título da seção que sucede a descrição do território, entendemos tentativas de sistematizações e reflexões possibilitadas a partir das aproximações com o espaço estudado. O esforço será para que possamos articular as narrativas e o referencial teórico com fluidez, como parte de um mesmo fluxo de compreensão da realidade.

Por compreender a iniciação científica como um dos primeiros exercícios no campo acadêmico, nos permitimos também outro exercício: buscar tornar o texto menos distante da fragmentação que torna tantos escritos acadêmicos desinteressantes para aqueles leitores que não estão embrenhados nos mesmos campos investigativos e tanto mais para aqueles que tem os caminhos de pesquisa como abstrações divagantes e (divergentes) da realidade. Como sugerimos, esse é um mero exercício, um desafio que nos impusemos para procurar situar essa pesquisa como ação concreta. Essa pesquisa e

qualquer outro acontecer, “são consequência da existência dos homens sobre a Terra, agindo para realizar o Mundo”. E, para agir, “os homens não saem do mundo, mas ao contrário, é dele que retiram suas possibilidades, a serem realizadas nos lugares” (SANTOS, 2009, pp. 163-164). Se não tivemos êxito, retomamos ao menos *nesse parágrafo* a preocupação de aproximar os leitores com disposições distintas das acadêmicas a mobilizações entorno da investigação do mundo.

A seguir, expomos como foi o processo de aproximação com o território do Jardim Jaqueline e com as escolas, o que constituiu, concretamente, a nossa metodologia de pesquisa.

a. Aproximação com o território

Buscar compreender a relação das gestões de duas escolas com o mesmo espaço físico pode ser um bom exercício analítico. É necessário, portanto, estudá-las como produto e também como agente das relações sociais que expressam. O campo de nossa pesquisa se revelou como inter cruzamento de tensões externas e internas, que por sua vez o delimitam e ampliam a compreensão que temos do objeto e de seu entorno (PEREGRINO, 2006). Como dissemos, o bairro onde estão edificadas as duas escolas, objeto de nossos estudos é o Jardim Jaqueline.

Para iniciar a aproximação com a comunidade do bairro do Jardim Jaqueline, tomamos conhecimento⁴ do trabalho desenvolvido pelo CRSANS, Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do Butantã, localizado no Jardim Jaqueline. O CRSANS é um dos formatos possíveis de articulação de atores locais e formação de rede social. Ele procura reunir diversas lideranças comunitárias, conselheiros de escola, da Unidade Básica de Saúde (UBS), do Parque Raposo e demais moradores atuantes do bairro, com o intuito de construir coletivamente um Centro que ofereça alguns serviços públicos não disponíveis nas proximidades do bairro, além de curso de capacitação em algumas áreas de interesse comunitário e fortalecimento das idéias de democracia participativa. A Segurança Alimentar é o tema central do Centro e entorno dela se articulam diversos outros: educação, moradia, saúde, trabalho e renda, participação popular, esporte e lazer, cultura. Dessa maneira, os participantes da “Rede Local”, são líderes comunitários vindos de áreas distintas, cada qual comprometido a seu modo com as questões da comunidade. Além dos moradores do bairro, participam das reuniões da Rede Local os coordenadores das instituições executoras do CRSANS -

⁴ Por meio das relações de parceria estabelecidas entre o Ceapg e o Instituto Polis, e por indicação da Veronika Paulics conhecemos a Jane Casella (na época, uma das coordenadoras do CRSANS pelo Polis), que nos convidou a participar das reuniões da Rede Local no Jardim Jaqueline.

Instituto Pólis, Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Assistência Social, subprefeitura do Butantã e ITCP- USP.

Em palavras mais oficiais, o CRSANS trata da “formulação e implementação de uma política local de segurança alimentar, com participação cidadã (...), contribuindo para a articulação das entidades sociais dos bolsões de pobreza da região com a rede de entidades sociais do Butantã” (POLIS, 2009).

Participando das reuniões de coordenação executiva e da Rede Local, que acontecem respectivamente a cada primeira e segunda 3ª feira do mês, passamos a aprofundar a conexão com o território a ser estudado.

O CRSANS localiza-se fisicamente dentro do bairro do Jardim Jaqueline, com mais proximidade com a rodovia Raposo Tavares e o Parque Raposo. O prédio do CRSANS fica no meio de duas das três comunidades em que se divide o bairro, conforme explicaremos adiante. Ao redor da favela e do CRSANS crescem os condomínios de prédios, formando muralhas de cimento em volta do Jardim Jaqueline. Isso representa uma ameaça aos moradores, já que diante da vontade do proprietário legal da área, os condomínios de prédios deveriam incluir também a área do bairro.

No começo da implantação do CRSANS, o Instituto Polis e a ITCP-USP organizaram o que chamaram de “seminário” com a comunidade a fim de mapear os problemas do local. Depois desse seminário, realizado em 2001, a partir das dificuldades levantadas pelos moradores da região, deu-se início à elaboração do Projeto do CRSANS do Jardim Jaqueline e em seguida, encaminhou-se um termo de parceria às secretarias municipais do Verde e Meio Ambiente e de Assistência Social, para a execução conjunta do projeto por essas quatro instituições (ITCP USP, 2009). Esse termo venceu no mês de abril de 2009 e não foi renovado porque se esperava que as obras de reforma do CRSANS já estivessem prontas, ocasião em que se faria um decreto, criando o CRSANS. Até recentemente, porém, as obras estavam paradas por conta de problemas com a licitação. Embora a estrutura física do CRSANS tenha avançado lentamente, o processo de construção de uma lógica participativa e comunitária têm continuado. Além disso, algumas conquistas foram alcançadas desde o primeiro termo de parceria com as secretarias municipais acima citadas. Nesse sentido, pode-se citar a participação popular e a oferta de algumas formações em áreas diversas (ITCP USP, 2009).

No início de 2001, foi realizado um projeto de execução do CRSANS, mas diversas alterações foram feitas desde então, em parte por conta de conquistas de novos bens e serviços públicos para o Centro, em parte pela paralização da obra de reforma. O prédio era um antigo galpão abandonado, de propriedade da prefeitura municipal, mas não se sabia a que secretaria pertencia, começando já nesse

ponto as dificuldades do Centro. Foi dessa maneira que a Secretaria do Verde de Meio Ambiente entrou no projeto: descobriu-se mais tarde que a área pertencia juridicamente à esfera da administração dessa secretaria. O Instituto Polis propôs então (em 2001) um termo de parceria com a intenção de que futuramente se estabelecesse um decreto municipal, o que só ocorreu em 2010.⁵

À construção do CRSANS, suas dificuldades de implementação, seu processo de altos e baixos com a participação popular, sua dificuldades de sustentação financeira seria desejável e louvável dedicar outra pesquisa. Vamos procurar amadurecer e sintetizar essas dificuldades em um trabalho futuro, como reconhecimento à luta dos membros do CRSANS.

A primeira reunião em que nos apresentamos no CRSANS foi em julho de 2009. O CRSANS começou a se mostrar um espaço em que vinham a tona muitos dos dilemas, dificuldades e expectativas dos moradores do Jd. Jaqueline quanto ao trabalho das lideranças locais, do “poder público” e das entidades que se propõem a fazer um trabalho no local. A partir dessas reuniões, fomos conhecendo os moradores do território a ser estudado. Algumas conversas eram feitas no próprio contexto do CRSANS e outras foram agendadas, procurando respeitar a disponibilidade de tempo das pessoas.

Sabendo da honesta desconfiança de quem tem a vida e a situação de moradia por tantos explorada, seja pela especulação imobiliária, por pesquisadores ou por qualquer olhar verticalizado que chega no local tentando colocar a sua verdade ou extrair substratos para pesquisa sem a proposta de troca, ao procurar o CRSANS, procuramos nos colocar a disposição para contribuições sinceras. Então, como contrapartida à abertura que os membros do CRSANS ofereceram à nossa pesquisa combinamos uma devolutiva final de pesquisa e contribuições pontuais ao longo do processo. Dentre essas pequeninas contribuições, elaboramos um vídeo de registro do evento realizado por ocasião da comemoração do dia Mundial da Alimentação, em 17 de outubro de 2009 no Parque Raposo. Assim, outra fonte de informação de que dispomos são os depoimentos gravados para a elaboração do vídeo.

Nessas conversas que objetivavam ampliar o contato com o território a ser estudado e compreender melhor algumas de suas limitações e possibilidades, alguns temas foram recorrentes: o processo de ocupação do Jardim Jaqueline, as divisões do território, a infra-estrutura do local, o que é uma favela, qual o trabalho de lideranças comunitárias, o tráfico, entidades e pessoas que atuam no local e como as escolas chegam na comunidade e as comunidades nas escolas.

⁵ Decreto nº 51.359, de 25 de março de 2010.

Com tudo isso, conforme já mencionamos, durante esse primeiro semestre de pesquisa, a aproximação com o território se deu mediante diálogos no contexto das reuniões do CRSANS, antes de seu início ou após o seu término e mediante conversas agendadas. A princípio, conhecíamos apenas os moradores do Jardim Jaqueline que participam ativamente nas reuniões do CRSANS e com esses, foram agendadas conversas em outros horários, com maior disponibilidade de tempo. A partir das referências a outros moradores do bairro e de encontros ocasionais nas ruas do bairro e vielas é que foi possível ir gradativamente ampliando o mapeamento que tínhamos dos moradores. A seguir está colocada uma sequência de encadeamento das conversas, ou seja, como fomos conhecendo as pessoas e elas a nós, afinal nisso constitui o “o como foi feito” dessa pesquisa:

José⁶, Zelito, Elisa e Carla foram os quatro moradores do bairro e membros do CRSANS que estavam presentes no nosso primeiro contato com esse Centro em 14 de julho de 2009. A partir das reuniões de agosto e setembro, passamos a conhecer também a Josefa e a Mara. Na reunião de “Equipamentos Sociais”⁷ realizada na EMEF Vianna Moog, em 8 de outubro, conhecemos duas mães de alunos. Nessa ocasião também, o Zelito e o José nos apresentaram o Luis do Chapéu, presidente da União de Moradores do Vale da Esperança. Na segunda reunião de “Equipamentos Sociais”, o Luis do Chapéu nos deu um mapa das ruas e vielas da Comunidade Vale da Esperança elaborado pela Sabesp. Como esse mapa nas mãos foi mais fácil chegar à casa das pessoas (local onde normalmente elas escolhiam para as conversas) já que o nome das vielas não são captados nos mapas de bairro oficiais e amplamente difundidos.⁸

A partir das reuniões na EMEF Vianna Moog e dos depoimentos gravados para o vídeo, elaborado pelo registro do evento do Dia da Alimentação, passamos a conhecer melhor o trabalho de líder comunitário do Luis do Chapéu como é conhecido. Ele nos explicou que o bairro do Jardim Jaqueline é na realidade dividido em três comunidades e ofereceu uma caminhada pela comunidade Vale da Esperança. Marcamos uma conversa e o local de encontro seria sua casa, na viela São Gilberto, onde conheci também dois de seus filhos. Seguimos para a sede da União de Moradores na rua principal, Denis Chaudet e depois para uma caminhada na comunidade. Durante nossa conversa, alguns moradores apareceram – fosse nas falas do Luis ou nas vielas, onde éramos apresentados – e algumas pessoas aproveitavam a passagem do Luis por ali para pedir ou combinar encaminhamentos sobre

⁶ Os nomes das pessoas que fomos conhecendo no processo dessa pesquisa formam substituídos por pseudônimos. No APÊNDICE A, trazemos uma lista desses pseudônimos e uma breve apresentação de cada pessoa, na intenção de facilitar a leitura desse trabalho;

⁷ Essa reunião será apresentada no item b desse capítulo – Aproximações com as escolas;

⁸ O mapa das ruas e vielas da comunidade Vale da Esperança encontra-se no ANEXO I

problemas locais. A partir de então, passaram a fazer parte do nosso círculo de conhecidos na comunidade: a D. Lúcia, a Ester, a Nilcéia, a D. Simone, a Leal, a Adriana e a Silma.

Em um segundo momento, marquei uma conversa com a D. Lúcia e com a Nilcéia, mas a Nilcéia mostrou-se indisponível. Ao conversar com D. Lúcia, acabei me aproximando mais do Marcos e do Bento, dois de seus netos que estavam por perto. Como esse papo terminou mais rápido do que imaginava, bati à porta da Casa do Betinho, que aparece com certa frequência na fala das pessoas. Lá conheci a Betina, irmã da Elisa e filha da Simone, que me apresentou um pouco do história da Casa do Betinho e introduziu o trabalho da Pastoral da Criança, da qual ela também faz parte. A Betina me contou que o Jorgen e a Clarice do CRSANS foram os pioneiros por meio da Ação da Cidadania a atuar no que hoje é a conhecida Casa do Betinho. Além disso, me falou do Pedro, que nasceu e mora na comunidade e como bacharel em direito, cuida do processo de regularização da área. Diante da ansiedade em tentar compreender as tensões daquele lugar, a próxima conversa marcada seria com o Pedro.

Saindo da R. Denis Chaudet, atravessei um dos portões do parque Raposo e enquanto ainda tentava marcar essa conversa com o Pedro pelo celular, Muriel, o chefe da manutenção do Parque Raposo se aproximou e perguntou sobre o meu trabalho na comunidade. A nossa conversa foi muito importante para compreender mais uma das tensões que podem ser encontradas no lugar: de um lado uma comunidade que, carente de comida e de uma alimentação adequada, vê a existência de um espaço físico para plantar árvores frutíferas e outros vegetais de que pode se alimentar; e de outro, um parque que por ser construído em cima de um aterro sanitário, tem seu solo contaminado e cujos responsáveis precisam constantemente arrancar o que é plantado pela população local.

Algumas instituições locais e equipamentos públicos aparecem frequentemente na fala das pessoas, e partimos para pesquisá-las: Casa do Betinho, Pastoral da Criança, Clube-escola Mario Moraes (conhecido como Balneário), CRSANS, União dos Moradores da Comunidade Vale da Esperança, União dos Moradores da Comunidade do Jaqueline, UBS Jardim Jaqueline.

b. Aproximação com as escolas

Nos aproximamos das duas escolas de maneiras bem distintas. Na EMEF Tarsila do Amaral, nossa abertura se deu por contatos pessoais⁹, ainda durante o período da residência em pesquisa no Ceapg. Buscávamos uma escola comum, em que o diretor e toda a equipe de gestão fizessem um bom

⁹ Agradecemos muito ao José Sérgio Fonseca de Carvalho, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por nos ter apresentado o Jorge Adilson Candido, então diretor da EMEF Tarsila do Amaral.

trabalho. Procuramos nos distanciar de algo excepcional que tivesse destaque midiático ou cuja escolha se baseasse em atributos singulares e especialmente representativos de alguma peculiaridade cuja descrição fosse essencial à pesquisa. Por outro lado, como ocorre também às demais escolas, ela efetivamente reúne um conjunto de características que incidem em seu lugar e que a diferencia das outras. É um caso particular do possível e nesse caso, de um possível que nos possibilitaria aprender sobre a gestão escolar.

No caso da EMEF Vianna Moog, nosso interesse ocorreu pela inserção da ambas escolas em um mesmo território físico e tomamos conhecimento dessa unidade escolar pela proximidade física com a EMEF Tarsila do Amaral.

É na tessitura permanente entre aquilo que é observável dentro da escola e suas determinações externas, e ao mesmo tempo, entre aquilo que, “de fora”, manifesta-se, com determinadas características, no interior do espaço escolar, que está fundada nossa possibilidade de compreender essa instituição como espaço, lugar, mirante, posto de observação das relações sociais (PEREGRINO, 2006, p. 27).

EMEF Vianna Moog

Desde o mês de maio de 2009, procuramos contatar a diretora da EMEF Vianna Moog a fim de apresentar o projeto de iniciação científica e pedir autorização para realizar a pesquisa dentro da escola. Ela pediu que ligássemos no segundo semestre de 2009, dizendo que já haviam muitos ‘estagiários’ dentro da escola. Depois de várias tentativas, conseguimos marcar para o dia 8 de setembro de 2009 nossa primeira visita de apresentação à EMEF Vianna Moog. Nessa reunião, na qual a diretora Sheila disse que não ocorreria sem o Angelo, coordenador pedagógico (CP) e a Paula, assistente de direção (AD), apresentamos o trabalho do PIP da FGV, o nosso trabalho desenvolvido na etapa da residência em pesquisa no Ceapg e a proposta dessa Iniciação Científica.

Enquanto em outras escolas em que entramos, o esforço era por deixar claro que nossa vinculação à FGV se dava pela área da administração pública e que buscamos a compreensão do que ocorre dentro de cada organização, antes de buscar oferecer-lhes receitas que procuram solucionar todos os seus problemas, na EMEF Vianna Moog, diante da Sheila, parecia preciso assumir outra apresentação. Dessa vez, mais ligada à qualidade da Fundação Getúlio Vargas e a uma espécie de “excelência nos estudos em gestão escolar”. A Sheila disse que a decisão de entrarmos na escola para uma pesquisa não caberia a ela, mas à Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT) e pediu que enviássemos à escola uma cópia do projeto e um projeto detalhado de atuação e contrapartidas que ofereceríamos à

escola. Ela iria então encaminhar à DRE-BT, solicitando autorização para o início da nossa pesquisa na escola. Foi o que fizemos: enviamos uma cópia por email à escola e dois envelopes por correio, contendo os dois projetos, uma apresentação do Ceapg e algumas publicações. Não recebemos, no entanto, *qualquer* resposta formal.

Depois da primeira reunião de apresentação, a Sheila nos chamou pra uma reunião de 'equipamentos sociais' que promoveria junto a alguns pais e mães. Nessa ocasião, nos encontramos com a Ligia Mancado, supervisora da EMEF Vianna Moog e também da EMEF Tarsila do Amaral, pra quem a Sheila disse que encaminharia o nosso projeto. Ela pareceu dar muito pouca importância ao conteúdo da pesquisa e disse que gostaria de estabelecer pela DRE-BT uma parceria com a FGV, mas a aprovação não dependeria dela e sim da Diretora de Educação, que estava de férias. Citamos que tivemos uma incursão na EMEF Tarsila do Amaral, mas fizemos pouca referência para que tanto a Ligia quanto a Sheila não compreendessem a pesquisa como algo puramente comparativo entre as escolas, acentuando certa rivalidade já existente. A resposta a esse pedido que fizemos veio somente em junho de 2010, negando a realização da pesquisa na EMEF Vianna Moog.

Depois da primeira reunião de apresentação, em outros quatro momentos estivemos fisicamente dentro da EMEF Vianna Moog: duas reuniões de Equipamentos Sociais, uma visita para "dizer olá" e outra vez acompanhando o Luis do Chapéu no balcão de atendimento da secretaria da escola.

EMEF Tarsila do Amaral

Como já havia uma aproximação com a EMEF Tarsila do Amaral, por meio da residência em pesquisa no Gues/Ceapg, no primeiro semestre dessa investigação, optamos por intensificar a aproximação com a comunidade e com a EMEF Vianna Moog. Mesmo assim, procuramos manter o vínculo com a EMEF Tarsila do Amaral.

Diferente das observações e participações cotidianas que costumam compor nosso trabalho nas escolas, em 2010, procuramos também pelo caderno de histórico da escola (caderno que relata a história da escola desde sua implementação e registra os diretores que já tiveram lugar na escola) e folheamos uma amostra dos históricos escolares dos estudantes e suas atualizações, procurando verificar onde os estudantes dessa escola declaram residir. Tivemos com isso mais uma fonte de confirmação de que crianças e adolescentes do Jardim Jaqueline parecem compor a maior parte do corpo de estudantes da escola.

Em meados de abril de 2010, quando imaginamos voltar a essa escola com um roteiro semi-estruturado de perguntas, fomos gentilmente informados pelo Jorge, o então diretor, de que a

Secretaria Municipal de Educação (SME) decretou que nenhum estagiário ou pesquisador poderia entrar em qualquer escola sem a expressa autorização da SME. Nesse mesmo dia, coincidentemente, recebemos uma ligação da DRE-BT, nos convidando para uma reunião a fim esclarecermos o conteúdo da pesquisa.

Na reunião com representantes da DRE-BT, procuramos expor a intenção de nossa pesquisa, a qual desde o início se fundamenta em aprender no que consiste a gestão escolar, tendo para isso, os pés na escola. A diretora regional de educação e as supervisoras presentes mostraram receio de que nossa pesquisa compromettesse o trabalho das escolas e tivesse como resultado de pesquisa, o prejuízo da imagem de alguma unidade. Procuramos compreender o receio, mas estranhamos tanta cautela, sendo que foi o Jorge, diretor de uma das escolas quem nos abriu as portas. Ele acreditava ser essa uma boa maneira de estudar a gestão escolar. Dissemos às supervisoras e à diretora regional de educação, que a pesquisa estava terminando e que gostaríamos de entrar nas escolas duas vezes mais, para entrevistas finais e também para mostrar uma devolutiva do nosso trabalho. Foi-nos dito que deveríamos fazer um ofício solicitando essa abertura das escolas. Enquanto esperamos a resposta a isso, a diretora regional de educação do Butantã nos convidou para sermos palestrantes em um 'encontro formativo sobre gestão' com todos os gestores e gestoras da DRE-BT. Aceitamos o convite e esse encontro ocorreu no CEU Butantã no dia 9 de junho de 2010. Depois desse evento, recebemos uma confirmação de que seria possível entrar na EMEF Tarsila do Amaral novamente, mas não na EMEF Vianna Moog. Essa resposta infelizmente veio tarde. Não pudemos voltar enquanto pesquisadores em processo de desenvolvimento da pesquisa. Retornaremos para mostrar a conclusão do trabalho.

No período compreendido entre a convocação feita pela DRE-BT para nossa reunião e a efetivação da conversa, o Jorge morreu. Também por ele e pelo trabalho que desenvolvia, continuamos essa pesquisa.

2. As narrativas

Os relatos efetuam um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros.¹⁰

Essa seção é constituída por uma sistematização das observações participantes e entrevistas realizadas no cotidiano da pesquisa. Separamos as narrativas que ouvimos e (re) produzimos em duas partes, uma referente às comunidades e a outra, às escolas. Intentamos com isso, compartilhar as condições do território que se inter cruzam com questões da gestão escolar.¹¹

a. das comunidades

A subprefeitura do Butantã, na zona oeste do município de São Paulo é composta pelos distritos de Raposo Tavares, Rio Pequeno, Butantã e Morumbi e Vila Sonia. Nesse último distrito encontra-se o bairro do Jardim Jaqueline, território de estudo dessa pesquisa. Ao ouvir os relatos dos moradores do Jardim Jaqueline, cresceu o interesse por estudar o que seria esse espaço, o que estaria em jogo, como é formado, a partir de que se constitui.

No início do período de pesquisa, encontramos um relatório quantitativo na área de saúde pública, elaborado a partir do bairro do Jardim Jaqueline. Destacamos algumas informações desse estudo, na tentativa de apresentarmos um pequeno panorama da situação de pobreza do bairro, embora as dinâmicas locais estejam longe de ser capturadas pelas simplificações quantitativas e tais dinâmicas não incluam somente as relativas a pobreza.

Na região da Subprefeitura do Butantã, residem 377 mil habitantes. Desses, 30 mil pessoas “vivem em favelas situadas em terrenos próximos a córregos e áreas que, no período das chuvas, transformam-se em regiões alagadas, difundindo doenças pela aguda deficiência na captação e tratamento de esgotos, que muitas vezes correm a céu aberto” (PEREIRA et al., 2006, p. 35). A subprefeitura do Butantã aponta nove bolsões de pobreza na região, “sendo o Jardim Jaqueline, com 10 mil habitantes,

10 CERTEAU, Michel. A invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 203.

¹¹ Lembramos que os nomes das pessoas serão substituídos por pseudônimos para a preservação da imagem, em sinal de respeito aos entrevistados e em alguns casos, por solicitação da DRE-BT.

o maior e o mais crítico dos bolsões, tanto em termos de habitat, quanto à pobreza de seus habitantes, que resulta em altíssimo índice de privação e vulnerabilidade social” (PEREIRA et al., 2006, p. 35).

Segundo as autoras, 75% das famílias entrevistadas declararam receber renda *per capita* inferior a 0,5 salário mínimo¹² (PEREIRA et al., 2006). No que se refere à escolaridade, na amostra estudada, 70,58% das mulheres chefes de família e 81,36% dos homens chefes de família declararam pertencer ao nível 1 de escolaridade, ou seja, enquadram-se com ensino fundamental completo, ensino fundamental incompleto ou sem instrução. Na categoria utilizada pelas autoras, no nível 2, enquadram-se os indivíduos que possuem ensino superior incompleto, ensino médio completo ou ensino médio incompleto (PEREIRA et al., 2006). A Tabela 1 procura mostrar esse panorama da escolaridade por gênero dos chefes de família do Jardim Jaqueline:

Tabela 1 – Distribuição percentual dos chefes de família segundo escolaridade e gênero. Jardim Jaqueline, São Paulo, 2005

Escolaridade	Feminino	Masculino
	%	%
Nível 1	70,58	81,36
Nível 2	29,42	18,64
Total	100	100

Fonte: adaptado de Pereira et al. 2006, p. 37.

Conforme mencionamos, com esses dados procuramos apresentar um panorama mais abrangente da situação de pobreza encontrada no lugar e aproveitamos pesquisas já realizadas para avançar na apreensão das dinâmicas do território. Como dissemos, tais dinâmicas no entanto, não incluem somente as relativas a pobreza, embora essa situação de privação que se dá desde a macroestrutura tem papel interventor das relações que ali se estabelecem.

O que imaginávamos a princípio se tratar de um território composto por um bairro, se revelou, no decorrer da pesquisa, um bairro formado por quatro conjuntos distintos, sendo que três deles se (re)conhecem como favela e seus membros o chamam de comunidade. O quarto conjunto é formado por uma parte do bairro que não inclui em suas características ser favelizado.

O mapa abaixo procura mostrar as delimitações físicas desse território a partir das interpretações do(s) moradores. Essa não é uma divisão formalmente reconhecida em mapas oficiais, mas frequentemente as mesmas delimitações são apontadas entre os moradores.

¹² Na época da coleta dos dados, o salário mínimo era de R\$ 300,00

Os quatro conjuntos/comunidades que compõem o bairro do Jd. Jaqueline são: Vale da Esperança, Jaqueline 2, o terreno da City e uma parte do bairro que não se compreende enquanto “comunidade”, e se denomina apenas Jaqueline (ver Figura 1).

A comunidade do Vale da Esperança constitui de fato um vale (embora seu nome anterior fosse morro da fumaça). A parte mais alta faz fronteira com o Parque Raposo. As vielas pelas quais entramos a partir da Rua Denis Chaudet, nos fundos do Parque, descem até um córrego canalizado sobre o qual se edificam alguns barracos. A partir daí, o terreno passa a ter inclinação contrária e sobe até a altura da EMEF Vianna Moog, ao redor da qual, termina a comunidade Vale da Esperança.

A comunidade do Jaqueline 2 se separa do Vale da Esperança pelas torres de alta tensão que compõem uma faixa estreita e comprida de terra. No sentido sul, a comunidade faz fronteira com o loteamento da City e no lado oposto, com o shopping Raposo Tavares e com um condomínio de seis prédios ainda em construção, mas que desde já impõe suas cercas de arame farpado nas fronteiras que querem delimitar.

Apesar de termos entrado apenas uma vez na comunidade do Jaqueline 2, de início nos pareceram conjuntos bem distintos de moradia e relação com os espaços. Pelo que foi visto, o Jaqueline 2 tem vielas mais largas e um comércio mais próximo às casas, ao contrário do que ocorre no Vale da Esperança.

A City, a menor das comunidades do bairro, apresenta moradias mais precárias, mais apartadas e mais apertadas do que nas demais comunidades. As casas e barracos são mais sobrepostos e as vielas surgem de maneira desordenada a partir dos espaços que sobram entre as moradias. O que pode ser considerado o lugar no centro dessa comunidade, é onde ocorre a convergência de dois córregos que, ao se encontrarem, estão constantemente na iminência de transbordar e invadir a casa das pessoas. Se esse horror é uma ameaça que não se efetiva exatamente todos os dias, o que acontece constantemente é a presença do cheiro fétido do esgoto e do lixo em que se transformam esses córregos, inundando e se impondo a qualquer casa, qualquer olfato, qualquer relação com o vizinho e com o mundo.

A quarta parte do bairro, denominada simplesmente Jaqueline, faz divisa com o bairro vizinho (Jardim Celeste) e não se vê como favela. Nela, as situações de moradia, saneamento, deslocamento são melhores. As ruas são mais largas, seus moradores tem serviço de coleta de lixo, transporte público, etc. Embora se trate nitidamente de um conjunto diferente de moradias, as relações com os moradores das outras comunidades são muito próximas.

Segundo Burgos (2005), “de uma perspectiva sociológica, a categoria ‘favela’ não traduz apenas uma determinada forma de aglomerado habitacional popular, mais que isso, exprime uma configuração

ecológica particular, definida segundo um padrão específico de relacionamento com a cidade” (Burgos, 2005, p. 190). Esse padrão específico de relacionamento com a cidade na realidade não é único e vai se modificando conforme agem os atores que moram em favelas ou com elas diretamente se relacionam e também conforme vão se assimilando ou (re)produzindo na linguagem cotidiana os conceitos de favela. Além disso, não existe um “modelo” de favela, sendo que , conforme vimos, cada conjunto habitacional tido como favela é muito específico e apresenta privações distintas.

Periferias metropolitanas, como no caso do Jardim Jaqueline, usualmente são conhecidas por apresentarem maiores índices de exclusão, mais difícil acesso a equipamentos públicos e sobreposição de múltiplas carências. São “locais distantes dos centros urbanos, marcados pela ausência de investimentos públicos, pelo acúmulo de privações e de indicadores sociais negativos” (BICHIR; TORRES; FERREIRA, 2004, p. 53). Contudo, não podem por isso ser consideradas homogêneas, dados os diferentes graus de sobreposição de indicadores sociais negativos e positivos. Assim, parece cada vez mais adequado falar em “periferias”, dado que o singular coloca o rótulo da homogeneidade a realidades muito distintas (BICHIR; TORRES; FERREIRA, 2004, p. 54).

Outros autores tem opiniões semelhantes a esse respeito, o que vem reforçar a necessidade em se tratar da questão da favela através da abordagem que considera as especificidades presentes nos diferentes territórios por ela diretamente marcados:

a desigualdade social costuma ser analisada em termos das diferenças entre ricos e pobres e pensada sobretudo enquanto desigualdade de renda e de educação. Vale, no entanto, lembrar que nem todos os pobres são iguais e que é importante reconhecer a existência de desigualdades dentro da pobreza, sobretudo quando se pensa em desigualdades entre os diferentes espaços sociais e territórios de uma cidade (...). Não se deve negligenciar a dimensão espacial da desigualdade que se manifesta pelas diferentes modalidades de segregação socioespacial (PRETECEILLE; VALLADARES, 2000, p. 459).

Analisaremos adiante, a importância da gestão escolar estar atenta com as tensões que existem no seu entorno.

Durante os encontros por ocasião das reuniões do CRSANS ou nas conversas que agendamos com os moradores, percebemos algumas questões que pareceram marcar fortemente o cotidiano do lugar. Nesse seguintes tópicos, procuramos apresentar alguns temas pelos quais fomos sendo conduzidos nas conversas com os moradores. Vale ressaltar, que a nossa incursão ocorreu com maior intensidade na comunidade Vale da Esperança.

Ocupação do território

Os entrevistados mais antigos relatam que a região era uma fazenda e após a morte do proprietário, sua viúva passou a dividi-la em pequenos lotes de terra e a vendê-los. Os moradores desses lotes, mediante tamanha disponibilidade de terra, passaram a chamar parentes para ocupar a região e assim se deu início ao processo de ocupação da região, por volta de 1945.

No início, os barracos eram em sua maioria feitos com madeira, papelão e outros materiais encontrados inclusive no lixão em frente à região, hoje área do Parque Raposo. O nome da comunidade era “Morro da Fumaça”, por causa da fumaça de incineração do lixo, como contam alguns moradores.

A aproximação com essa temática no lugar se deu em grande parte pelo Pedro, morador da comunidade e advogado responsável pelo processo de regularização da área. Ele contou que depois que a área do Jd. Jaqueline começou a se valorizar (shopping Raposo reformando, existência de caixas de esgoto, luz, pavimento, empreiteiras vindo pra região, escolas próximas, UBS, a reforma do parque Raposo), o proprietário legal passou a reivindicar a posse da terra e o despejo de quem mora lá.

Pela lei antiga, o usucapião era concedido depois de 20 anos ocupando de forma pacífica, sem reivindicação do proprietário. Na legislação atual bastam dois anos, mas o Jaqueline se enquadra na lei antiga e mesmo assim, uma parte dos atuais moradores já deve ter o direito. O Pedro me contou que cabe ao órgão municipal responsável intervir entre o proprietário e a comunidade. Se o proprietário doar o terreno, o competente municipal o indeniza. Como o proprietário legal do terreno do Jardim Jaqueline já negociou com as empreiteiras a construção de um condomínio residencial na área, o valor da indenização, muito inferior, não o interessa. Ele não aceita negociar e não aceita audiência. Assim, essa disputa já se estende pelo 2º processo. O primeiro foi aberto em 1985 e o atual em 1999.

A Carla, uma das mais antigas moradoras, conta que em 1964, quando chegou no bairro, não havia a estrutura que há hoje. Tiravam água do poço e usavam lamparina. Relata também como era escura a região: *“Naquele tempo, a região não tinha transporte público. Tinha que caminhar da [Av.] Francisco Morato até aqui. Quando chovia, a Eliseu [de Almeida] ficava de água uns 2m de altura. O uniforme [escolar] das crinças, que era formado por meia $\frac{3}{4}$ branca, camisa branca e tenis conga ficava muito difícil de limpar, de tanta lama”*.

Carla contrapôs a transformação do bairro não em termos de cidade e não cidade, como pode soar se lido isoladamente, mas como uma transição de uma zona predominantemente rural, que passa a assumir características mais urbanas. *“Agora, aqui é uma cidade. Antes não tinha onde comprar remédio, leite, pão. Só tinha uma barraquinha de madeira que vendia melhoral e querosene. Compra*

de supermercado era na Francisco Morato. Taxistas só com muita boa vontade subiam até o Jaqueline. Agora aqui é cidade, tem tudo: ônibus, escola, ponto, supermercado. A favela cresceu muito rápido. Não levou nem 20 anos”.

A área do antigo ‘lixão’

Os moradores mais antigos da comunidade trazem consigo a memória de quando começaram a construir suas casas a partir de materiais encontrados no aterro sanitário. Há cerca de 25 anos a área de lixão foi transformado em um parque municipal, o Parque Raposo. Mesmo com a intercalação de camadas de lixo e argila, o solo do parque permanece contaminado pelos materiais tóxicos do lixo.

A Carla retomou a história do lixão durante nossa conversa. Lembrou que o primo do marido *“catava coisa do lixo, comia algumas e vendia outras. Ele tinha muita berne na cabeça. Era muita gente pegando lixo, ainda mais quando cresceu a favela. Quando chegava caminhão vinha todo mundo catar as coisas e tinha muito urubu”.*

Saneamento Básico

Havia até a década de 1990 grande dificuldade em constituir vielas e planejar o saneamento básico no Jardim Jaqueline. Em parte, isso era dificultado pela ausência de linearidade na construção e sobreposição das edificações na favela. A partir da conquista de algumas doações de materiais de construção e mediante mutirão dos moradores, houve então o início de um processo de formação das vielas. As construções de papelão e madeirite foram aos poucos sendo substituídas por casas de alvenaria. As casas e barracos que estavam edificadas no meio do espaço onde deveria passar uma viela, puderam mediante negociações com os moradores, ser transferidas para um lugar que contribuisse na composição do contorno da viela. Esse processo foi facilitado pelo conhecimento em construção civil que possuíam muitos dos moradores do bairro. Assim, as famílias reformaram ou construíram suas casas sozinhas ou muitas vezes em mutirões de moradores.

No entanto, mesmo com essas conquistas, alguns moradores apontam que é relativamente constante o processo de entrada e saída de moradores. Com isso, algumas edificações permaneçam muito precárias, com risco de desmoronamento ou contaminação pelo esgoto, já que não há perspectivas ou possibilidades de estabelecer maiores vínculos com o lugar.

O saneamento básico é recente. A estrutura é de tubulações e caixas de esgoto nas vielas. No entanto, nem todas as vielas do bairro possuem caixas de esgoto, sobrecarregando caixas de vielas próximas e ocasionando muitas vezes o transbordamento das mesmas e a inundação de alguns barracos

pelo esgoto. Além disso, os canos desembocam direto no córrego do bairro, sobre o qual, estão construídos alguns barracos (os moradores assim se referem à construções mais precárias).

Moradia

Fomos nos aproximando dos moradores nas reuniões do CRSANS realizadas no Parque Raposo ou no espaço em reforma do CRSANS e a vista das moradias do Jardim Jaqueline que possuíamos era apenas panorâmica, a partir do que se via pelo Parque Raposo, local mais elevado que o restante do bairro. Ao começar a entrar nas comunidades Vale da Esperança e depois Jaqueline II, City e Jaqueline, essas moradias muito parecidas foram se diferenciando.

A primeira coisa que notei ao entrar na casa do Luis foi um degrau logo na entrada feito com pedaços de pedra aproveitadas de outras construções, que compunham um lindo mosaico. Por dentro, o Luis me apresentou a casa que tem construído sozinho, da fundação até a pintura. O Luis me contou seus planos de construir na parte de cima da casa um quarto pra cada um dos 4 filhos, e ao lado da casa, beirando o viveiro de plantas, uma rampa com um segundo acesso à casa para que sua família tenha mais privacidade dentro de casa, frente à quantidade de pessoas que o procuram em sua casa todos os dias, enquanto líder comunitário. Sua casa é bem alegre, arrumada, iluminada. Isso tudo é diferente da casa da D. Lúcia.

A casa de D. Lúcia, começa por um portão de madeirite já um pouco fraco. Abrindo o portão, aparece um corredor comprido e estreito muito cheio de materiais, alguns para reciclagem. A porta para cozinha é bem no começo do corredor. Tudo dentro da casa é bem escuro. As paredes de massa corrida são úmidas e as coisas guardam um pouco de cheiro de bolor. A casa tem dois quartos, uma cozinha e um banheiro, onde se acomodam cerca de oito moradores. D. Lúcia não conseguiu precisar esse número. A rotina da casa vai se constituindo com um entra e sai quase constante de crianças e adolescentes e talvez da própria D. Lúcia, que alterna os cuidados com a casa e com os netos, com a ventilação da rua, que refresca e contribui com um bom papo entre vizinhas. Quando fui visitar a D. Lúcia, ela estava sentada na calçada conversando e depois de um breve papo em sua casa, pediu licença para preparar as crianças menores que iam à escola. Essa casa é bem diferente da casa da Ester.

A Ester - com quem não cheguei a conversar - é uma mulher adulta, cuja idade é difícil identificar, mas aparenta 50 anos. Caminhando pelas vielas do Vale da Esperança com Luis, foi muito difícil não espiarmos (inclusive o Luis) pela fresta do portão da casa da Ester, que por uma raridade, segundo o que me contaram depois, estava quase aberto. Pela fresta larga que se abriu, a imagem que apareceu foi de uma senhora de costas arquiadas mexendo em uma montanha muito grande de todos os tipos de

materiais vindos do lixo, os quais acumula no quintal de sua casa. Como estava meio abaixada e de costas para o portão, por entre sua saia esgarçada, curta e suja foi possível ver um caroço do tamanho de um melão, que se estendia de sua virilha até o joelho. A porta da casa, mostrava um cômodo com uma geladeira acinzentada meio aberta e uma mesa com alguns utensílios difíceis de identificar. Nesse cômodo e pelo quintal corriam ratos. O Luis parou, obviamente perplexo, e disse que não sabia que a situação da Ester estava assim: *“Isso não pode ser gente, virou coisa, virou lixo. Precisa fazer alguma coisa por essa mulher! Desde que seu marido morreu ela não deixa ninguém entrar na casa dela. Só eu, que vim arrumar um cano estourado pra ela uma vez”*.¹³

E todas essas casas, rotinas e situações são bem distintas da casa do Pedro, que tem uma das maiores casas que visitei no Vale da Esperança. Parte do terceiro andar é uma varanda de onde pudemos ver melhor o bairro todo. Na sala, móveis mais novos e um armário com bebidas. Pela casa, muitos brinquedos dos filhos, organizados em caixas.

Já o José, tem uma situação de moradia bem mais instável: conforme constrói cômodos e andares, se muda para outro nível da casa com seu filho de 11 anos que cursa a 5ª série na EMEF Tarsila do Amaral. Ele me disse que já morou nos 3 andares e agora está no porão, que teria o aluguel mais barato pelas condições piores de moradia. Semelhante ao Luis, o José contou que há aproximadamente 18 anos constrói sua casa, mas o José aluga partes da casa e o Luis, não. Isso parece ter alguma diferenciação dentro lógica da comunidade. O José contou que alguns moradores o vêm com desconfiança e acham que *“ficou muito rico de uma hora pra outra, mas quem trabalha com construção, sabe fazer, compra fiado, não gasta dinheiro com construção”*.

Alguns moradores falaram dos casos em que se constrói uma casa na comunidade e ela passa a ser locada inteiramente a outras famílias, fazendo com que seu proprietário passe a morar em outro lugar, muitas vezes alugando um barraco mais barato em outra favela.

O Tráfico

Essa questão frequentemente surge nas falas mesmo que o assunto seja bem diverso, em função da forte organização que o PCC atualmente exerce no bairro. Nos seguintes trechos de relatos, procuramos exemplificar essa presença:

¹³ Essa situação foi vista em 24 de novembro de 2009. A segunda notícia que tive de D. Ester foi em 2 de dezembro de 2009. O Luis disse que apareceu uma sobrinha da Ester e que ele foram juntos providenciar alguma documentação que faltava para que D. Ester passe a receber uma pensão pela morte do marido.

“O PCC entrou há mais ou menos quatro anos na comunidade. Na verdade melhorou com o PCC. Antes era muita briga de traficantes ou de grupos querendo tomar o lugar do outro. Brigavam com traficantes daqui e do Jaqueline II. Era comum ouvir tiro nas vielas. Agora sossegou porque o PCC não quer polícia aqui, atrasa o negócio deles, a polícia fica aqui enrolando o dia inteiro e o tráfico por dia é grande. Se uma pessoa tá traficando aqui e resolve atirar por algum motivo, sem falar antes com o comando, ele é chamado na torre ou em algum lugar pra dar explicação. Se não for convincente morre, se for, apanha pra aprender” (Pedro).

“Comecei a me envolver na associação da City, mas deixei de lado para proteger minha família. Agora, lá é organizado pelo PCC. Antes do PCC era bandido tomando mulher dos outros, pegando parte da renda dos outros,... e não tinha quem recorrer. Agora com o PCC isso melhorou muito. Mas eu não me envolvo” (Mara).

“É o PCC quem organiza as festas de dia das mães e natal. Eu não vou, senão, com que cara eu vou olhar para os meus filhos depois? Mas as vezes eu acho que deveria relaxar um pouco. Cadê o governo que aparece? Quem compra remédio que não tem no posto, que tira o homem que está batendo na mulher? É o PCC” (Elisa).

“Aqui antigamente tinha lobisomem. Hoje em dia eu não ando sozinha por aí, mas é medo de gente mesmo [...]. Mas não tem mais muita violência. Tem o PCC que toma conta. Não pode roubar no bairro. Se souberem de alguém que faz coisa errada no bairro, matam. Antes do PCC tinha muita violência, brigas. Muita briga de vizinha por causa de briga entre os filhos também” (Carla).

“É o PCC que atua no Jaqueline, mas os líderes estão quase todos presos. Mesmo assim, é o PCC que intervém quando acontece alguma briga particular para evitar que a polícia apareça. Cumprimento na rua por boas relações de vizinhança, mas não gosto de quem ‘se sente’ por cumprimentar os traficantes. Pior é que a TV tem um papel na formação do imaginário dos jovens, de que serão poderosos no PCC” (José).

“É difícil crescer aqui e não aceitar seguir alguns caminhos. Às vezes você é tido como traidor da turma. Eu segui o caminho certo, pelo menos eu acho. Meu irmão já não... quer dizer, ele seguiu, mas vacilou um pouco, se desviou um pouco e morreu assassinado aqui. Meu pai sempre me ensinou a

traçar um objetivo e a persegui-lo. Certo ou errado, precisava estar atrás de um objetivo. A referência que esses meninos tem é a dos traficantes. Ficam a toa na rua, pai e mãe muitas vezes bêbados e drogados ou trabalham fora o dia inteiro... as crianças sem rotina, ficam largadas por ai... daí vêem que dá pra ficar sentado o dia inteiro e ganhar um tenis, um relógio e ganham. Se não tem referência em casa, se espelham em quem dá atenção a eles” (Pedro).

Gênero

A busca por valorizar a mulher e discutir seus papéis na sociedade são temas que frequentemente surgem. Seja nas reuniões do CRSANS, em relatos da própria história ou em referências a ocorrências na comunidade. Quando perguntamos de onde vinha esse permanente recorte de gênero, a resposta da Elisa foi: *“de muito sofrimento com agressores, né?”*. A Lei Maria da Penha foi apontada como um grande avanço às questões de gênero.

Ouvimos também relatos de algumas mulheres que tem que lidar cotidianamente com seus maridos, que não querem que elas trabalhem fora de casa.

Entidades do bairro

Além do CRSANS-BT, entidade já apresentada, outras entidades formalmente constituídas ou não, compõem o bairro do Jardim Jaqueline. Algumas estão fisicamente situadas e nasceram dentro do lugar, outras surgem como intervenção externa. Reconhecendo que todas tem suas histórias complexas de formação e diante do nosso escopo de pesquisa, vamos deixar indicado as entidades que conseguimos mapear e indicamos o aprofundamento de suas histórias em pesquisas futuras. As duas entidades que serão apresentadas com mais detalhe são as Uniões de Moradores do Vale da Esperança e do Jaqueline II.

- Casa da Criança e do Adolescente Betinho – Surgiu como um núcleo de formação cidadã e combate a fome, um projeto piloto que seria desenvolvido em outras regiões do Butantã. Tornou-se uma Casa de atendimento a crianças e adolescentes no período complementar às aulas. Atualmente está sem atividades, mas a Arquidiocese Campo Limpo, proprietária do terreno onde está edificada a Casa e também vizinha dele, planeja atividades para o espaço.

- Pastoral da Criança – Segundo os relatos da Carla, atual agente da Pastoral da Criança, *“apareceu alguém da Arquidiocese Campo Limpo apresentar o trabalho da Pastoral no Jardim*

Jaqueline. Fizeram um curso para formar as lideranças e o pessoal de apoio". Atualmente, o trabalho consiste em visitar as casas e verificar se a criança apresenta algum problema de saúde. Uma vez por mês ocorre a pesagem das crianças.

- Associação de Mulheres do Jaqueline do Estado de São Paulo (AMJESP) – Está sempre presente nas falas da Mara. Não existe a associação formalizada nem desempenhando atividades. A AMJESP é o que a Mara descreve como um sonho a ser realizado em conjunto com outras lideranças mulheres do bairro, quando houver disponibilidade de tempo e recursos financeiros. Conforme planejam, nessa associação haverá cursos, atendimento psicológico e outras atividades voltadas a mulheres. Essas atividades são importantes, mas mesmo que em forma de "sonho", talvez essa associação já desempenhe importante papel na percepção e comunhão de mulheres que enfrentam dificuldades semelhantes.

- Grupo Produtivo Mãos na Massa – Grupo incubado pela ITCP-USP, produz barras de cereais "Amor em Fibras". Atualmente participam dele a Carla, a Mara e outras duas mulheres. Recebem formações em nutrição, produção, gestão e assuntos ligados à economia solidária. As barras de cereais são vendidas em feiras de economia solidária e na USP, mas atualmente, não possuem ponto fixo.

- Associação pela Família/ Núcleo Sócio Educativo Clarisse Ferraz Wey – Ambos estão ligados a Escola Nossa Senhora das Graças e desenvolvem atividades com as crianças do bairro em período complementar às aulas.

- União dos Moradores do Vale da Esperança – Atualmente o presidente é o Luis. Não constitui uma associação legalizada. Tem uma sede atrás da Igreja. Oferece o espaço para ensaios da capoeira. O presidente da União dos Moradores da Comunidade Vale da Esperança, é eleito: faz-se uma divulgação da eleição na comunidade e o candidato é eleito pela maioria simples dos votos. O Estatuto da União de Moradores estabelece de quanto tempo é o mandato (embora, seja possível a alteração do Estatuto). O presidente compõem então uma equipe de gestão, com responsáveis fiscais e administrativos. Somente a União dos Moradores do Jaqueline II é legalmente constituída.

- União dos Moradores do Jaqueline (II) – Atualmente a presidente é a Silvia. A União é legalmente constituída. Acaba de ter a sua sede reformada com a vinculação a candidatos políticos. Realiza na sede aulas de reforço escolar em período complementar às aulas das crianças.

O trabalho de um presidente de associação comunitária ou União de moradores parece um tipo de afazer bonito e importante de ser examinado, talvez em uma ocasião futura. Por enquanto, pelo que

começamos a compreender, as expectativas em relação a seu trabalho vão se delimitando na medida em que se desenvolve, e muitas vezes, de acordo com o estilo de gestão comunitária que exerce, constituindo em parte, uma maneira de formação política de alguns moradores.

Embora as privações e muitos problemas estejam facilmente perceptíveis na comunidade, (saneamento, lixo, vagas em creches, tráfico, etc.), os recursos para resolvê-lo são poucos, sobretudo o tempo que o presidente e demais membros da União dispõem para tratar da comunidade - depositam dedicação e realizam um grande esforço, mas precisam, garantir em outras fontes, uma renda mensal. Outros problemas da comunidade, pelo que notamos, ficam enroscados no excesso de burocracia que os órgãos públicos muitas vezes apresentam e outros ainda constituem erros de planejamento da implementação de políticas públicas, quando por exemplo, novas creches são construídas onde não há demanda, ocasionando respostas muito lentas por parte dos órgãos públicos competentes.

Atualmente, a articulação entre as duas Uniões de Moradores é muito fraca por conta de dissidências partidárias. A ligação entre lideranças comunitárias e políticos, relação na qual os primeiros se tornam em troca de favores, braços de ação e mobilização dos políticos nas comunidades é frequentemente levantado:

“Uma favela é um reduto extraordinário pra políticos fazerem politicangens e conseguirem votos: em um espaço pequeno em extensão, concentra-se enorme quantidade de eleitores. É fácil de interferir e manipular. É também mais fácil transparecer que faz algo por eles, pra agradá-los, conquistá-los, porque tem tão pouco, são pouco instruídos quanto aos seus direitos e consequências da compra de votos, tem baixíssima renda e enfrentam muitas dificuldades” (Jurgen).

Segundo a Matilde, então coordenadora de uma das entidades do bairro, *“as lideranças de modo geral não se distinguem muito. Fica uma certa disputa em nível micro de quem consegue mais pela comunidade. Os líderes comunitários acabam, muitas vezes se tornando braços dos vereadores no local. Eles recebem dos vereadores e deputados direta ou indiretamente em dinheiro ou espécie e não deixam claro que estão fazendo campanha e ganhando com isso. São cooptados pelos vereadores. Entram abruptamente e captam as lideranças que eles pensam poder trabalhar pra eles. Dão dinheiro para a sede, doam cesta básica e as pessoas se vêem presas diante da necessidade. Não entendem que isso é um direito delas. Os “Tato” estão sempre lá. A comunidade tem muita dificuldade em compreender o trabalho político. As lideranças, muitas vezes têm visão assistencialista, caridosa - eu sou bonzinho porque consegui alguma coisa pros outros - vira uma relação que passa pelo poder e*

pela caridade. Fora isso, têm medo de compartilhar a informação e perder poder. Cada um assimila de uma maneira as dificuldades e as possibilidades”.

Um trecho da narrativa da Elisa contribui com essa compreensão: “*as lideranças são todas muito competentes, compromissadas, interessadas e dedicadas, mas não tem preparo, escolhem as maneiras erradas de conseguir as coisas e também não tem muito tempo pra se dedicarem, porque trabalham em muitos bicos*”.

Trabalho

As ocupações de trabalho desse bairro, são frequentemente “bicos”; trabalhos provisórios, desempenhados sem vínculos empregatícios, com uma pequena remuneração após o término do período. Depois de um bico, ou do acúmulo de alguns bicos, parte-se para buscar o próximo.

Entre as dificuldades frequentemente relatadas pelas entrevistadas, está o recebimento da remuneração (dos trabalhos provisórios) na data combinada e a conciliação com o cuidado com os filhos.

A Elisa cuidava da Casa do Betinho e agora é agente de saúde e prevenção à DST da secretaria municipal de saúde. Assim que iniciamos a pesquisa essa era toda a informação de que dispunhamos. Uma das mais recentes conversas com a Elisa mostrou um pouco das dificuldades encontradas dentro da singularidade de sua história.

Na primeira vez em que marcamos uma conversa, ela não pode comparecer, pois sua mãe falecera no mesmo dia. Já na segunda vez que combinamos nossa conversa, ela não pode aparecer nem me avisar porque surgiu uma entrevista de emprego de última hora. O trabalho era de cuidadora de idoso, mas precisavam alguém para dormir na casa. Ela não pode aceitar por causa de sua filha de um ano. Me contou que em uma outra vez, apareceu um trabalho em que teria que ir e voltar de São Bernardo todos os dias, mas tendo a filha pequena, também não aceitou.

O Marcos, de 18 anos, parou de estudar ainda no fundamental e faz bicos de pedreiro ‘na cidade’ quando quer ganhar algum dinheiro. O José compra e revende o que chama de “brinde” a empresas e também faz bico de pedreiro. A Mara e a Carla trabalham no grupo produtivo Mãos na Massa, produzindo barrinhas de cereal. A D. Josefa é presidente de várias associações locais, treina meninos no futebol e ocupa grande parte de sua semana buscando doações. O Luís, embora tenha seu tempo bastante ocupado com as demandas da União de Moradores e com a construção da sua casa, procura voltar a trabalhar como catador de materiais recicláveis.

A situação que vamos chamar de instabilidade da relação de trabalho apareceu algumas vezes nos relatos dos moradores. A dificuldade em agendar um horário para uma conversa foi um dos momentos que permitiu essa percepção. Enquanto estávamos na negociação de data e horário, muitas vezes ouvimos *“não dá pra eu marcar, porque não sei se vou ter trabalho nessa data”*. Ou então, como acontecia com D. Josefa, combinávamos um horário, mas frequentemente precisava viajar para buscar doações e acabamos desmarcando todas as vezes. Diante da dificuldade em conseguir um emprego formal e diante da dedicação aos trabalhos da comunidade o emprego chamado ‘informal’ se apresenta como uma forte opção. Se por um lado a flexibilidade de horários que ele permite contribui com que a maioria das pessoas acima citadas possam participar também de conselhos gestores e outras entidades comunitárias, por outro, gera insuficiência e insegurança na renda, ausência de garantias trabalhistas e instabilidade no planejamento de uma rotina. Isso não quer dizer que profissionais com emprego ‘formal’ necessariamente tem rotinas de trabalho claramente previstas e estabelecidas: apenas que na situação de emprego informal, observamos que frequentemente alguns moradores abandonam compromissos comunitários de última hora e não têm a possibilidade de planejamento financeiro por conta do surgimento de uma chance imediata e passageira de ganhar algum dinheiro

Tanto os bicos, como as rotinas exaustivas de trabalho são apontadas pelos gestores das escolas e pelas famílias como um aspecto que dificulta o acompanhamento das crianças na escola. A mãe e o pai saem cedo de casa, enquanto a criança ainda está dormindo e chegam quando já estão cansados demais ou quando as crianças já estão dormindo. Isso torna difícil o acompanhamento das reuniões de conselho de escola, da APM, conselho de classe, etc.

b. das escolas

Tivemos incursões distintas nas duas EMEFs estudadas. Conforme apresentado no tópico de aproximação com as escolas (item b do capítulo 1), as portas da EMEF Vianna Moog foram fechadas pela direção da escola e pela supervisora de educação da unidade e não conseguimos a reabertura das mesmas com a DRE-BT ainda em tempo de continuarmos a pesquisa. O relato do cotidiano das escolas, apresentado a seguir, será feito em grande parte com os materiais de campo colhidos no período de residência em pesquisa realizado no Ceapg e outra parte com as visitas pontuais que efetuamos durante a realização dessa iniciação científica.

Destacamos a intenção de captar exemplificações do possível no cotidiano das escolas, sem com isso pretender generalizações ou juízos de valor em termos de boa ou má gestão.

EMEF Vianna Moog

Depois da primeira reunião de apresentação na escola, em outros quatro momentos estivemos fisicamente dentro da EMEF Vianna Moog: em duas reuniões de Equipamentos Sociais, uma visita para “dizer olá” e uma última acompanhando o Luis no balcão de atendimento da secretaria da escola.

A Reunião de Equipamentos pra qual fomos chamados a participar no dia 08 de outubro de 2009, foi a primeira experiência da escola nesse sentido. A Sheila, então diretora da escola nos apresentou a proposta da reunião como sendo um encontro *“com lideranças da comunidade do Jardim Jaqueline, familiares de alunos e representante da subprefeitura do Butantã sobre problemas do bairro”*.

Participaram da reunião 15 pessoas, sendo que haviam poucos moradores do bairro. Estavam presentes cinco dos moradores do bairro chamados pela escola. Em conversas cotidianas, acabamos contando ao José da existência dessa reunião. Ele compareceu, totalizando seis moradores.

No início da reunião, depois das breves apresentações, a diretora explicou porque havia convocado aquele encontro, o que parece nos mostrar de maneira mais ou menos explícita, suas concepções de educação e território, não sem contradições:

“99% dos alunos de nossa escola vêm do Jd. Jaqueline. Temos dificuldade em lidar com nossos alunos. Se chamamos os familiares para conversar, dificilmente aparece alguém porque o pai está preso, a mãe trabalha ou tá bêbada, drogada em casa. E também, como aprender se a criança vem de casa sem alimentação, com deficiências de nutrição, problemas de saúde? A escola não é sozinha nesse universo, temos que começar a nos aproximar dos outros equipamentos. Na UBS já conseguimos alguns alunos fazendo terapia. Na rua só aprendem besteira. Temos que começar a mostrar pra essa clientela que tem outra possibilidade. Pra isso trouxe também aqui a subprefeitura pra fazer uma parceria conosco. Muito me incomoda o terreno vazio na rua Franciso Leite Esquerdo, que vira lixão e ainda botam fogo. Além do cheiro horrível, é um perigo pra escola. Já tivemos que desocupar uma sala porque era perigoso o fogo e o cheiro, insuportável. Tem também a idéia de fazer alguma coisa com esse campo aqui do lado. [...] A idéia dessa reunião é então começar com um grupo pequeno, porque não dá pra trabalhar com muita gente. E se os pais vêm a escola ruim e estão eles mesmos em péssimas condições, que estímulo tem para fazer a EJA? Os alunos estão em situação caótica”.

Em seguida, abriu espaço para cada membro expor as suas “reclamações e sugestões”, as quais eram em seguida rebatidas pela representante do subprefeito, numa espécie de tréplica que parecia mostrar defesa do trabalho do órgão público e desconfiança em relação às reclamações dos moradores.

Entre as falas das pessoas, foram surgindo possibilidades de articulação entre a comunidade e a escola, mas que ao fim, se mostraram mais como uma competição entre comunidade e escola. Como se fosse necessário fazer uma opção entre uma das duas: ou escola ou comunidade. Em certo ponto da reunião, o Luís contou que ele e o José são brigadistas, treinados pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo e por um corpo de bombeiros e que, recentemente, tiveram que conter um incêndio na comunidade. A assistente de direção disse que os alunos de determinada série estavam estudando extintores e que o Luís e o José poderiam participar dessas aulas contando suas experiências. Isso não foi levado adiante.

Em outro momento da reunião, a Samira que estava participando representando o Movimento Nossa São Paulo, disse que até final de 2009 ou começo de 2010 seria feito um diagnóstico nas escolas junto aos alunos e comunidade para composição das metas estabelecidas pelo Movimento. Em fevereiro e março de 2010 ocorreriam plenárias elegendo prioridades e em maio de 2010 haveria uma Conferência Municipal. O José se mostrou muito entusiasmado com essa proposta de diagnóstico junto a comunidade e sugeriu que como havia necessidade de repor aulas de sábado por causa da gripe suína, essas conversas ocorressem aos sábados, assim os pais poderiam participar. Um professor do Fund II, que até então não tinha falado, manifestou desaprovação pela sugestão do José e zelo pela programação dos conteúdos pedagógicos. O José insistiu: *“E isso não é pedagógico também não é? Pedagogia tem a ver com isso também. Com o que os alunos pensam. Porque não faz um debate com todos?”* A discussão parou por aí e outro assunto começou.

Foi ao término dessa reunião que conversei com uma mãe de um aluno do Fund I e conselheira da escola. Ela é nova no conselho e embora acredite ser *“importante participar para saber o que o filho está estudando”*, disse que tem dificuldades porque acha *“que não sabe nada e tudo que a diretora diz parece ótimo”*.

A segunda reunião de equipamentos sociais para qual fomos chamados, foi precedida de uma reunião extraordinária do conselho. Quatro assuntos precisavam ser urgentemente “discutidos”: a eleição da nova diretora, o projeto de complementação de aprendizagem, a solicitação do espaço físico da escola pelo grupo de Capoeira da ONG Abadá, e o projeto recreio nas férias.

Sobre a eleição para diretora, a apresentação foi a seguinte, feita pela, assistente de direção, que preside o conselho de escola:

“Keila, a titular do cargo de diretora na Vianna Moog fez o concurso de diretora e era efetiva nessa EMEF, mas foi removida para a DRE-BT. A Sheila, atual diretora, é concursada como professora e efetiva na EMEF Theodomiro Dias. Ela foi escolhida pela Keila para ser Assistente de direção na Vianna Moog. Quando a Keila foi removida para a DRE, a Sheila foi eleita como diretora na Vianna Moog. No entanto, em 24 de setembro, a Keila se aposentou na DRE e seu cargo efetivo de diretora na EMEF Vianna Moog ficou vago. Haverá concurso no domingo dia 25/10/09 para diretor (entre outros cargos). A Sheila irá prestar, mas conseguir ficar na escola depende também de seu acúmulo de pontuação na carreira. Então, como o cargo de direção da EMEF Vianna Moog está vago, o Conselho deverá fazer eleição para que a escola não fique sem direção até o(a) concursado(a) chegar. Se a Sheila se candidatasse como diretora a ser eleita agora, ela perderia a posição com a chegada da diretora concursada (caso não seja ela). Ela fez um acordo para que a nova diretora eleita a escolha como AD e assim, ela pode ser escolhida também pela nova diretora como AD e continuar na EMEF Vianna Moog”.

Deve ser tríplice a lista de candidatura. Assim, três professoras deram o nome, mas somente uma de fato se candidatou, a pedido da diretora: a Zilma, atual professora da Sala de leitura.

A Sheila fez uma fala: *“optei por voltar a ser vice. Educação é continuidade, por isso abdicar do meu cargo nesse momento. É muito difícil por esse trabalho de 10 anos na escola”.*

Passada a palavra para as candidatas se apresentarem: a primeira candidata não foi; a segunda disse que seu nome estava somente para compor a lista tríplice; a Zilma, professora da sala de leitura candidata eleita se apresentou: *“Hoje quando se fala de gestão se fala de flexibilidade, cooperação. Agora que a sala de leitura está ficando com a minha cara, agora que a clientela tá pegando mais livro, vou ter que deixar, mas a pedido da Sheila...”*

A Reunião de Equipamentos Sociais ocorreu depois do Conselho de escola com os poucos pais e mães que permaneceram na sala. A reunião foi breve e se deu em um tom de reapresentação da proposta dessa reunião.

EMEF Tarsila do Amaral

A partir das observações participantes realizadas na EMEF Tarsila do Amaral, algumas narrativas são possíveis. Optamos por apresentar nesse tópico, um pouco dos diversos temas que permeiam o universo da gestão escolar e também as percepções que surgiram nessa escola, a partir da maneira como fomos nos aproximando das tarefas e rotinas dos membros da equipe de gestão. Compartilhamos

essa narrativa de nossa ambientação e alguns trechos de relatos de campo¹⁴ com o intuito de ilustrar o que envolve o cotidiano da gestão escolar, da maneira que o presenciamos nessa escola¹⁵.

Já no primeiro dia de pesquisa na EMEF Tarsila do Amaral, percebi que eu precisaria estabelecer bons vínculos com as pessoas que estavam na secretaria, de modo a não atrapalhá-las em seus afazeres e ao mesmo tempo, conseguir coletar subsídios para meus registros. Quando a equipe da secretaria não estava muito ocupada, parecia já ter pré-estabelecido uma rotina que a mantinha em funcionamento. Restava dessa forma, pouco tempo para que eu fizesse perguntas ou fosse “tutorada” por alguém. Era esse mesmo nosso desafio: aprender sobre a gestão da unidade escolar, sentindo suas práticas, rotinas e tensões. Ao longo das observações, fui notando algumas rotinas. Quando o Pereira terminava a leitura do D.O. e de conferir emails da rede, frequentemente se deslocava para o pátio, observar o horário de recreio.

O Pereira estava lendo o D.O. com luva, lupa e régua - a luva para sujar menos a mão e porque disse ter problema com as digitais; a régua pra não perder a linha; e a lupa para conseguir enxergar bem as letras. Ele explicou que antes, ao lado dos nomes de professores havia um código da escola e bastava procurar por esse código e conferir o nome do professor. Recentemente, foi tirada a coluna desse código e para procurar, ele tem que conferir nome por nome, se o professor é da escola ou não. Pereira tinha uma lista com o nome, cargo e RF dos professores e funcionários ao lado do D.O. Disse que quando começou a trabalhar na Tarsila, usava a manhã inteira para ler o D.O., mas agora já sabe os nomes decorados e precisa consultar pouco a lista. Ele me apresentou a metodologia de ter dois D.O.s: um deles se destina a recortes para o caderno de registros da escola, o outro vai para a sala dos professores, com anotações em cima sobre sugestões de páginas para serem consultadas ou grifos em convocações importantes de serem lidas. Depois dessas explicações, me chamou para tomar café na sala dos professores e como não tinha mais café, ele foi direto para o pátio, como em outras vezes, observar o recreio.

Depois que a Helena organizava a entrada dos alunos, recebia algumas reclamações e bilhetes de responsáveis, ela tinha alguns minutos de descanso enquanto tomava o seu café da manhã. Logo em seguida (ou mesmo durante o café), ela já começava a ser requisitada para resolver problemas disciplinares de estudantes.

Além dos casos de reclamação de leite, alguns outros alunos esperavam a Helena para que ela os autorizasse a irem embora (estavam com bilhete) ou resolvesse casos de indisciplinas. Como ela já estava irritada com os alunos anteriores reclamando que não receberam leite, demonstrou irritação com esses também. Para alguns ela gritava “*xô, xô, sai... não agüento mais te ver aqui*” e o aluno ia

¹⁴ Os parágrafos com espaçamento simples entre as linhas correspondem à reprodução do meu caderno de campo.

¹⁵ Alguns registros das observações participantes na EMEF Tarsila do Amaral, selecionados a partir do meu caderno de campo, podem ser encontrados no Apêndice B.

embora sem ter reclamado de nada ainda. Existem muitos casos de alunos que brigam em sala de aula e descem para reclamar na secretaria. É o que a Helena sempre orienta a fazerem para que não vire briga grande, mas quando tem muitos estudantes reclamando simultaneamente, ela acaba não conseguindo ouvir a todos.

Algumas pessoas que trabalhavam na secretaria chegavam um pouco mais tarde e depois de um momento de atualização dos encaminhamentos, se dividiam nas suas tarefas.

Ao perceber essas divisões, o que a princípio era para mim um corpo indistinto indistintamente como um trabalho “de secretaria de escola”, começou a se revelar em seus processos organizativos e relação entre os funcionários.

O lugar da secretaria faz fronteira com alguns espaços essenciais para a gestão da escola. Para facilitar a comunicação entre estudantes, professores e a equipe da secretaria, existe um balcão de atendimento bastante acessível a todas as partes. Em uma das paredes, há uma janelinha que se comunica com a parte externa da escola. É por meio dela que usualmente são atendidas as famílias, recebidos os pedidos de matrículas e documentações dos alunos e ocorre a prestação de esclarecimentos sobre a escola. Também a sala do diretor, na EMEF Tarsila do Amaral, tem um posicionamento que favorece o fluxo das informações dentro da lógica da gestão escolar.

Para entrar nessa escola, era preciso que a cada dia, eu atravessasse dois portões. Para solicitar a abertura do primeiro portão, há um interfone que permite contato com a secretaria, geralmente com o Pereira. Nem sempre a resposta era imediata, mas em poucos instantes, ocorria a abertura. Já para o segundo portão, geralmente trancado por cadeado, eu permanecia muitos minutos com o rosto na pequena abertura quadrada que resta para a comunicação com interior da escola, sem qualquer resposta. Ao longo do tempo, me dei conta que nos horários em que eu costumava chegar na escola, já havia ocorrido a entrada dos alunos e cada funcionário (ATEs, secretária, funcionários da limpeza, da cozinha, inspetor, assistente de direção), estava envolto em sua rotina, a qual não incluía estar por perto do portão, seja para sua abertura ou vigilância, fora dos horários do recreio e em caso de aulas vagas.

Começamos também a notar que as pessoas que trabalhavam na secretaria tinham seus ciclos diários de funções a serem exercidas, com altos e baixos no acúmulo dessas tarefas. Ao longo do tempo, fomos percebendo que a gestão da unidade escolar, além dos ciclos diários (envolvendo entrada e saída de estudantes, aulas, merenda, recreios, limpeza da escola, leitura do D.O., comunicação com a DRE e SME, manutenção do espaço físico, inspeção de estudantes), envolve outros ciclos, que podem ser semanais (reuniões de JEIF, para exemplificar) mensais (reuniões da APM, conselho de escola),

bimestrais (fechamento de notas dos alunos, entrega de diários), trimestrais (recebimento da verba do adiantamento bancário, prestação de contas) e anuais (remoção funcional, atribuição de classe, matrícula de estudantes, Prova São Paulo, IAD). As responsabilidades e atribuições de cada funcionário, embora bastante claras, não são estanques e se ajustam conforme o ciclo da escola. A seguir, ilustramos com os casos do Jorge, da Tatiana e da Silvia.

O Jorge chegou em uma manhã (horário em que não costumava estar na escola) bastante apressado e pediu para não ser interrompido enquanto terminava o processo de prestação de contas:

Antes de entrar em sua sala, o Jorge pediu a quem estava na secretaria da escola para ser interrompido o menos possível porque precisava entregar até as 16h esse processo. Então, começou a fazer no computador uma prestação de contas do que faz com os recursos do adiantamento bancário. Ele deve prestar conta da compra de cada item com sua devida justificativa. Por exemplo, *“duas fechaduras para a cozinha, que foram pelo uso, quebradas”*. Ou *“R\$XX para o conserto do muro da quadra, necessário por ato de vandalismo feito por indivíduo não identificado”*. É ele mesmo que faz essa prestação e se responsabiliza pelos gastos, porque o recurso cai em uma conta em seu nome. O *“agravante”*, me explica, é que *“qualquer informação errada ou até certa, mas indevidamente justificada, sofre investigação do órgão competente. Por exemplo, se eu colocasse que o muro da quadra sofreu vandalismo, mas não dissesse que o indivíduo não foi identificado, ou dissesse que a fechadura da cozinha foi quebrada, mas não dissesse por quem, o órgão que fiscaliza iria pedir boletim de ocorrência, identificação do infrator e outros processos”*. Depois de feita essa prestação, o procedimento é que ele leva para o setor financeiro da DRE-BT, que confere cada nota, inclusive as multiplicações de quantidades e valor, os carimbos, as justificativas. Isso é feito na presença do diretor, com duração de aproximadamente 1h30min. A responsável pela conferência da prestação de contas, possui relação próxima com o Jorge e o auxilia nas justificativas. Antes, as justificativas deveriam ser feitas a cada mês, o que o Jorge preferia, por não acumular tantos gastos e tantas justificativas a serem feitas. Agora é trimestral. O diretor da escola tem três meses para gastar a verba do adiantamento bancário, caso contrário é preciso devolver. Esse ano recebeu as seguintes parcelas trimestrais (em reais): 15mil, 15mil, 15mil, 16mil totalizando 61 mil reais. Isso varia de acordo com a disponibilidade de verba da DRE. Existe uma colagem e dobradura padronizada das notas fiscais em folha própria para conferência do contador. Ao final do processo, essas notas vão para o tribunal de contas do município. Enquanto o Jorge estava empenhado nisso, bateu na porta a Silvia, anunciando a nutricionista que queria falar com ele. Relutante, porque precisava terminar a prestação de contas, atendeu. Ela queria fazer o levantamento assim como faz com outras escolas da região, do número de merendas que deveriam ser servidas, por causa do número reduzido de alunos que estavam frequentando a aula no final do ano. Como em outras escolas, por estarem com poucos alunos, a direção resolveu trocar a merenda que seria o almoço por um lanche, ela perguntou se o Jorge faria o mesmo na Tarsila. O Jorge disse que se pudesse, serviria um banquete a esses alunos que ainda estavam vindo e, portanto, não iria substituir um almoço por um lanchinho. Ela concorda em manter porque vai pagar funcionários do mesmo jeito e receber o mesmo valor per capita.

Embora seja difícil mencionar uma tarefa que não passe pela responsabilidade mesmo que indireta de um diretor, nas divisões de incumbências da EMEF Tarsila do Amaral, normalmente não competia

ao Jorge atender alunos no balcão da secretaria. No entanto, muitas vezes durante a pesquisa, vi o Jorge dividir sua atenção entre a prestação de contas, a pintura das paredes, a poda das árvores, as portarias da SME, a atenção ao corpo docente, o relacionamento da equipe de gestão (incluindo as terceirizadas), os casos disciplinares mais sérios, as provas externas, etc. e os atendimentos de estudantes no balcão da secretaria, caso o momento demandasse.

Outro exemplo de ajuste de tarefas conforme o ciclo da escola selecionamos a partir da Tatiana, Como ATE I, ficava responsável pela inspeção dos alunos, mas durante o período de final do ano e encerramento das aulas, foi muitas vezes para a secretaria como responsável por questões administrativas.

Entrei na secretaria, deixei minha mochila e fui acompanhar a Tatiana. Como estávamos embaixo, subimos porque era a sua vez de cuidar dos corredores. Ela explicou que fica no corredor para aluno não cabular aula ou se camuflar de aluno que está em aula vaga e também para o caso de professores precisarem de ajuda nas salas. Cuidar dos corredores significava ficar em pé em algum ponto ou caminhando lentamente por ele. De vez em quando, alguém em aula vaga pedia para ela abrir a sala pra ele ou ela pegarem um lanche, uma blusa, etc. A Tatiana disse que faz rodízio dessa função dos corredores com a Maria e a Celina. Fiquei em pé ou andando com ela, ouvindo seus comentários de que logo seria o intervalo das 7as e 8as séries e como tinha aluno de aula vaga já ocupando o pátio, o tumulto seria grande.

Diferente das suas atribuições rotineiras, a Tatiana trabalhou algumas vezes na secretaria, conforme a necessidade do momento da escola:

Um dia, chegaram duas agentes de zoonoses para deixar um informativo sobre a campanha de vacinação anti-rábica que seria feita no dia seguinte, em frente à Tarsila do Amaral. A Tatiana atendeu as agentes e como o informativo que deixaram era muito pequeno e em pouca quantidade, se dispôs a elaborar um cartaz maior para divulgar aos alunos.

Em outra ocasião, numa noite de final do ano, quando entrei na secretaria e estranhei a presença da Tatiana (seu horário de trabalho era de manhã), ela disse que ficou *“a tarde toda com a Luzia passando as notas desse segundo semestre de 2008 para o sistema EOL”*. No dia seguinte chegaria para trabalhar mais tarde.

Outra vez, logo que entrei na sala do Jorge, ele e a Luci disseram: *“A gente estava te esperando. Você gosta de cantar bingo?”* E foi assim que entrei na dança de ditar ao Jorge as respostas dos alunos à provinha Brasil enquanto ele passava para a EOL. Todas as 1^{as} séries fazem a prova e uma classe de 2^a série. Embora dois professores de primeira série estivessem ocupados com isso também (um dita e o outro registra na EOL), o Jorge, tendo que fazer tantas outras coisas, não se conformava com essa tarefa. A Luci explicou que *“a escola já sabia que precisaria digitar as notas dos alunos, como todos os anos, mas esse anos eles complicaram ainda mais a maneira de fazer isso e avisaram sobre as*

modificações em cima da hora". No sistema, duas coisas tornavam mais chato e lento o processo: era preciso abrir a ficha de cada aluno para digitar e era preciso mudar de página a cada 17 questões (eram 125 questões). Qualquer um que entrasse na sala essa hora era ignorado a princípio, para não nos atrapalhar na ordem dos números. Na secretaria, a partir da Tatiana, do Samir e de um professor que também trabalhava nisso, era possível ouvir: "1- Dado, 2-A, 3-C, 4- Bola, Dado, Dado, ...". A Tatiana fazia a última turma no dia seguinte.

A Silvia, secretária da escola há 25 anos, responsável e muito dedicada a cuidar das questões funcionais dos professores e demais funcionários, tais como licenças, evolução funcional, remoção, opção de jornada, etc. em final de ano, além de exercer suas tarefas cotidianas, foi muitas vezes ajudar no atendimento na janelinha da secretaria.

Entrou na sala da Silvia uma professora contratada para fechar seus horários. Faltavam a ela 5 horas de Complementação de Jornada (CJ). Ela leciona também em uma escola particular, mas a diretora não aceitou a sua carta de demissão, porque iria ficar sem professora até o final do ano letivo ou teria que contratar uma substituta às pressas. Ela veio pedir à Silvia, para fazer CJ fora do horário preestabelecido (que deveria ser em hora de aula dos alunos). A Silvia disse que já abriu essa possibilidade no passado e não deu certo. Disse que encaminharia o recado para o Jorge mas adiantou que nesse caso ele não abre exceção para ninguém. Lembrou que ele fez uma reunião há pouco tempo sobre esse assunto e havia uma possibilidade: como os alunos ficaram muito tempo sem aula de português, o Jorge sugeriu que ela ficasse depois do horário de aula (das 12h as 12:45) oferecendo reposição de aula. Para a professora, o horário era ótimo. A Silvia iria solicitar que se fizesse uma carta de autorização para o(a)s responsáveis assinarem, já que a reposição ocorrerá fora do horário normal de aulas.

Os professores contratados recentemente ainda não apareceram como cadastrados no sistema EOL. O que complica é o fato de que todos tem que escolher a própria jornada (JEIF, JBD ou JEX) em um prazo muito curto. A Silvia disse que está em contato por email com a DRE-BT. Outro problema encontrado foi digitar a jornada de professores de licença. Mandou email para a DRE com a relação dos nomes dos professores e seus RFs. Pelo sistema é possível pesquisar e optar, mas o botão "confirmar" está desativado. Em seguida na sua sala entrou o professor de história, que precisava tirar algumas dúvidas sobre especificidades da sua carreira: ele fez concurso para adjunto e é precário e gostaria de saber qual o período para fazer sua opção de jornada. A Silvia explicou que na fase quase final da remoção, saiu publicado do D.O. a escola de onde os professores efetivos saíram e para onde iriam, de acordo com suas pontuações. Aparece então a relação de vagas remanescentes da remoção. A ordem de escolha das escolas começa pelos efetivos, passa aos precários novos e antigos, depois aos adjuntos e por fim aos contratados. Em seguida, explicou o funcionamento dos tipos de jornada. O professor disse que essa explicação esclareceu suas dúvidas e que estava angustiado porque não sabia onde deveria ir para esses esclarecimentos. A Silvia disse que poderia perguntar quando quisesse. Começaram a comentar sobre como o funcionamento da carreira do servidor parece a princípio "*outra língua*". Depois que o professor foi embora, a Silvia seguiu olhando emails – convocação para uma reunião da DRE de opção de jornada. "*Quando sai legislação nova, fazem reuniões para estudarmos, mas dessa vez não mudou muita coisa*". Em seguida, continuou a passar limpo na EOL a lista de opção de jornada dos professores que já optaram.

Em outros momentos, conforme os eventos ocorriam na escola, a Silvia foi requisitada na janelinha de atendimento da secretaria:

Apareceu uma mãe na janelinha e a Luzia chamou a Silvia para resolver. A mãe precisava de um “papel” que comprovasse ao conselho tutelar que seu filho tem uma escola para o próximo ano. A Silvia disse que não pode comprovar nada, porque ela deveria entrar em uma lista de espera. A mãe disse que ela está há muito tempo procurando uma escola para o filho mas não encontra vaga em nenhuma. Ela continuou dizendo que o conselho tutelar acha que ela é quem não quer colocar o filho na escola. Seu filho ficou três meses sem estudar porque morava com o pai e agora vai morar com a mãe. A Silvia disse que compreendia, mas não poderia fazer nada.

No final do ano, apareceu na janelinha da secretaria um menino que estudou no Japão até o meio da sexta série. Ele nasceu no Brasil, foi registrado aqui e embora fale, não lê e nem escreve português. A avó que trouxe o menino disse que a escola no Japão não deu nenhum comprovante ou histórico escolar. A Silvia orientou a avó para ir atrás da documentação com tradução juramentada do consulado e depois voltar à escola.

Como tive a chance de frequentar a escola em seus três períodos de funcionamento (manhã, tarde e noite), convivi, embora em diferentes intensidades, com todos os funcionários diretos da unidade (com os terceirizados da SME, não tive a oportunidade) e vivenciei as rotinas desses três períodos. As manhãs são mais agitadas, em parte pela faixa etária dos alunos (FUND II) e pela maior quantidade de funcionários que trabalham na secretaria. Nas tardes, ocorre troca de turno das pessoas que trabalham na secretaria (cada um entra e sai em horários distintos) e parecem ser um pouco mais tranquilas, sobretudo nas questões disciplinares (ocorre aula de estudantes do FUND I). No período noturno, a escola abre para estudantes da EJA. Além do número de matriculados ser reduzido, como são jovens e adultos, as questões que trazem para a secretaria são de outra natureza, raramente disciplinares. À noite, trabalham na secretaria dois professores readaptados, que auxiliavam nas questões gerais solicitadas pela Luci e pelo Jorge, sendo que boa parte das tarefas diárias já foi realizada nos outros dois períodos.

A gestão da unidade escolar foi se revelando como uma atividade que precisa ser narrada considerando o intercruzamento de seus tempos/prazos, do lugar físico e espacial em que se realiza, das pessoas que dela participam, das pessoas (funcionários e estudantes) que precisam ser de alguma forma gerenciadas, das técnicas disponíveis, dos fluxos de informação necessários, dos recursos físicos e financeiros recebidos, das relações com órgãos externos à unidade e com problemas também formados exteriormente a ela. Identificamos essas possibilidades e limitações que na prática da gestão

da escola, claramente não se encontram compartimentadas. A isso se acresce ainda outros fluxos de informação, tipos de técnicas, resolução de conflitos pessoais e disciplinares, prestação de contas, jornadas de trabalho dos professores, para citar alguns, que precisam ser geridos concomitantemente às novas questões que surgem.

No seio desse constante movimento, notamos que a equipe responsável pela gestão escolar, independente do que gostaria de considerar como “atividades típicas da gestão,” lida com questões administrativas, pedagógicas e sociais. Essas questões, de fronteiras incertas, podem surgir por reflexo de ações realizadas dentro da própria escola e agir sobre ela, ou por eventos externos, oriundos da comunidade do entorno e do sistema educacional.

Tendo em vista as tarefas acima elencadas como parte das incumbências da gestão escolar, os tipos de ciclo que encontramos (diários, semanal, bimestral, trimestral, anual), as questões pedagógicas, administrativas, o contexto do entorno e outras questões da ordem do sistema educacional, no próximo capítulo, vamos analisar a gestão escolar enquanto atividade de mediação entre o que entra e o que sai da escola, mais especificamente, entre os interesses depositados, os recursos recebidos, os anseios e percepções de seus atores.

3. Referencial teórico e análise

E, não obstante, tudo leva a pensar que o essencial do que se vive e se vê no campo, isto é, as evidências as mais impressionantes e as experiências as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar (Bourdieu, 1998, p.159).

As relações que se estabelecem entre um território e as gestões de duas escolas que o também o compõem é o que buscamos compreender. Nessa seção, procuramos analisar o território físico e das relações sociais em que as duas escolas pesquisadas se estabelecem e depois apresentamos uma reflexão a respeito da gestão escolar como uma atividade de mediação, vista em seus processos organizativos. A relação território e gestão escolar será pensada enquanto lógica local própria e em suas relações com intervenções externas, no que Santos (2009) chamaria de uma formação social que funciona pela mediação entre o Mundo e o Lugar.

(...) é a formação socioespacial que exerce esse papel de mediação: este não cabe ao território em si, mas ao território e seu uso, num momento dado, o que supõe de um lado uma existência material de formas geográficas, naturais ou transformadas pelo homem (...) e de outro, a existência de normas de uso, jurídicas ou meramente costumeiras (SANTOS, 2009, p. 337).

Uma leitura possível do material de campo se deu a partir do movimento presente nas narrativas, entre o que se passa no lugar (e se expande para também constituir eventos em outros lugares) e o que chega nele, como depositário final da grande dinâmica social encontrada no Mundo (e que se efetiva nos lugares). A partir disso, pensamos em analisar o território e a gestão das unidades escolares como parte ao mesmo tempo de uma dinâmica local e global, semelhante ao que Bourdieu (1997a) chama de micro e macrocosmo. Restringimos, no entanto, em ambos os casos - do lugar e do mundo - a extensão de nossa análise em função do escopo dessa pesquisa.

o proveito científico que se retira de se conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objeto estudado (por exemplo, uma dada escola) e que se deve tentar apreender, mesmo grosseiramente, ou ainda, à falta de melhor, com dados de segunda mão, consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se **abstraiu** um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado (um pouco à maneira dos arquitetos

do século XIX, que faziam admiráveis esboços de carvão do conjunto do edifício no interior do qual estava situada a parte que eles queriam figurar em pormenor). E, sobretudo, não se corre o risco de procurar (e de ‘encontrar’) no fragmento estudado mecanismos ou princípios que, de fato, lhe são exteriores, nas suas relações com outros objetos (Bourdieu, 1989, pp. 31-32).

Isso foi fundamental para começar a compreender em que bases podem ocorrer essas gestões. O que há no território físico do Jardim Jaqueline que impacta nas relações sociais que se estabelecem ali? Como pode a escola se inserir nesse espaço social? É desejável que ela se relacione com o meio onde se insere? Em que bases isso ocorreria? Como a gestão da unidade escolar pode ser um meio que favorece ou dificulta essa ligação com a comunidade da qual faz parte? Como órgãos externos relacionados à gestão da unidade escolar podem influenciar esses processos? Em que sentido a grande dinâmica social aparece? Conforme sugere Torres (2008), para compreender as especificidades da cultura de uma organização é preciso primeiro indentificar o tempo, os lugares e os espaços em que ela ocorre.

Em duas grandes seções dividimos esse referencial: enquanto que na primeira nos incumbimos de discutir o território físico e espacial, na segunda parte, objetivamos pensar a gestão escolar se passando nesse contexto. Em ambas as partes, estão presentes como ponto de apoio, as estruturas que se sobrepõem e ecoam no lugar, mas diante dos objetivos da pesquisa, foi preciso limitar nossa análise.

a. Os lugares, os espaços

Nas obras e reflexões propostas por Milton Santos e por Pierre Bourdieu temos encontrado análises que procuram relacionar as estruturas sociais e o espaço físico. Ambos tem fundamentações analíticas distintas, mas em muitos aspectos, parecem convergir. Isso traz contribuições à nossa aproximação dos aspectos geográficos e sociais do território estudado. Situamos também a escola nas análises espaciais, considerando seus processos organizativos e relacionando-a à formação do espaço social onde está.

Por lugar, Bourdieu (2003, p. 160) compreende “o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”. Por essa idéia, o espaço físico é compreendido pela “exterioridade mútua das partes”, enquanto que o espaço social é justamente “definido pela exclusão mútua das posições que o constituem”. Um lugar “é a ordem segundo a qual se distribuem elementos

nas relações de coexistência [...] é uma configuração instantânea de posições” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Em conceito complementar, “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis” (CERTEAU, 1994, p. 202). Para Milton Santos (2009), sem relação não há espaço. O espaço físico de Bourdieu terá conceituação semelhante à de configuração territorial em Milton Santos (2009) e o conceito de espaço social em Bourdieu talvez seja semelhante ao que Milton Santos chama de relações humanas ou apenas de Espaço. Segundo Santos (2009):

A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais (SANTOS, 2009, p. 62).

De acordo com essa conceituação, para Certeau “espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Essas definições abrem um leque de possibilidades para começar a compreender as dinâmicas que se travam no lugar, rompendo com a homogeneização e revelando um prisma de análise que busca compreender os efeitos do espaço social interno, decorrentes das relações com o espaço físico. Conforme Bourdieu (1997b), aos que estão próximos, embora possa existir manifestações de hostilidade pela proximidade física, formam-se “solidariedades associadas à posição ocupada no espaço social”.

Compreendíamos, no princípio dessa pesquisa, o bairro do Jardim Jaqueline como um território físico. A partir do momento em que passamos a reconhecer as suas tensões e divisões da comunidade, ele se revelou também como um espaço, como um “lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202). Sua dinâmica é nesse sentido, permeada pela luta da legalização da terra, pelo saneamento básico, pelas conquistas de transporte e de equipamentos públicos como o CRSANS. Também pela falta de vagas nas creches e nas escolas municipais e estaduais, pelas dificuldades no atendimento na Unidade Básica de Saúde, pelo (des)emprego, pelos bicos que os moradores conseguem, pelo trabalho das lideranças comunitárias. Acrescentando a essa lista e pensando as interligações produzidas, o lugar vai sendo praticado também pela capacidade das famílias acompanharem os estudantes, pelo tráfico que impacta

também a escola, pela falta de água ou excesso de chuvas que desmoronam as habitações mais precárias na comunidade e tem relação com a presença ou ausência do estudante em sala de aula. A morte de um diretor e a consequente mudança na direção de uma escola, conforme a que vivenciamos na EMEF Tarsila do Amaral, também impactam o tipo de vínculo e atuação nas questões do lugar.

b. Gestão escolar

Nessa seção, vamos começar apresentando de maneira breve, algumas concepções adotadas ao longo do tempo no Brasil, sobre a administração escolar. Em um segundo momento, a partir dos relatos de campo, passaremos a pensar a gestão escolar como mediação.

De onde partimos nas fundamentações teóricas

A evolução analisada não se dá numa linha crescente, talvez melhor possa ser representada graficamente pela figura de uma espiral em cujo interior novos elementos são incorporados e ampliados por novas abordagens e novos olhares (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p. 176).

A teoria da gestão escolar, durante muito tempo, foi uma subárea da teoria da administração geral (RUSSO, 2004). Ribeiro e Machado (2003) apresentam uma reconstrução da produção teórica da área fazendo um percurso histórico. Apontam que ao mesmo tempo em que existem multiplicidades de análises em cada período e a não-linearidade temporal das obras permite melhor compreender a construção do conhecimento, é possível que se faça uma delimitação cronológica dos enfoques mais adotados e superpostos em cada período. De acordo com Maia (2008), “há um esforço deliberado dos teóricos da administração de empresas em elaborar princípios que sejam válidos e generalizáveis para a administração de outras organizações, inclusive a escolar” (MAIA, 2008, p. 32).

Sander (1982), em seus estudos sobre a evolução do conhecimento da administração da educação no Brasil, destaca a aplicação de modelos da administração a outras realidades. No caso da administração da educação, de modo sobreposto muitas vezes, a revisão de Sander (1982) aponta para quatro enfoques diferentes: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

O enfoque jurídico teria sido marcante nos estudos até a década de 1930: “A lei tornou-se um ideal a ser atingido, em vez de um parâmetro a ser aplicado a circunstâncias concretas” (SANDER, 1982, p.

12). Esse legalismo, defendia uma legislação antecipatória ao invés de leis formuladas com base na experimentação (SANDER, 1982, p. 12).

Nos anos compreendidos entre 1932 e 1960, teria se sobressaído o olhar organizacional. No campo da administração pública, teria tido destaque o enfoque da tecnocracia, com o destaque para “os técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos mesmo significando o sacrifício de aspectos humanos e sociopolíticos” (SANDER, 1982, p. 15). O autor aponta que os estudos brasileiros desse período se dedicavam em grande medida a analisar práticas administrativas em termos de concordância ou discrepância entre a prática observada e os princípios da administração científica, gerencial e burocrática.

Foi nesse período que surgiram os trabalhos de influentes autores da administração da educação no Brasil, como José Querino Ribeiro e Anísio Teixeira. Embora participassem da construção de um mesmo enfoque organizacional, debatiam confrontando as concepções e a função da administração escolar. Maia (2008) destaca uma frase atribuída a Anísio Teixeira: “se alguma vez a função de direção fez-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar” (MAIA, 2008, p. 36). Enquanto isso, Querino Ribeiro formulou uma teoria que “identifica a escola como uma grande empresa e estuda uma administração que seja aplicável à escola como a qualquer outra empresa” (MAIA, 2008, p. 37). Essas distintas concepções continuam em debate até os dias de hoje.

Em 1961, organizado por Querino Ribeiro, ocorreu o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Nessa ocasião, procurou-se conceituar e delimitar o campo da administração escolar:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretores pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar apud SANDER, 1982, p. 18).¹⁶

Conforme sabemos, o estabelecimento de uma bipolaridade de posicionamentos simplifica a complexidade do real. No entanto, no constante confronto de abordagens, ao analisarmos o que foi

¹⁶ I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fevereiro de 1961.

observado nas unidades de ensino e no sistema educacional, tudo indica que a visão representada em 1961 por Querino Ribeiro tem prevalecido no sistema educacional. Enquanto que as unidades de ensino, também permeadas por tensões e conflitos, parecem capazes de melhor expressar a visão da gestão escolar em suas especificidades.

O enfoque comportamental, por sua vez, teria surgido no período pós Segunda Guerra Mundial, como contraponto às discussões que inspiravam o enfoque organizacional. Segundo Sander (1982), esse enfoque tem relação com o movimento psicossocial das relações humanas e os estudos de Hawthorne nos Estados Unidos da América. O autor aponta que a aplicação da psicologia e sociologia no campo da administração da educação começou a interessar pela vinculação da pedagogia à psicologia na prática escolar em geral, mas que, atualmente no Brasil, os estudiosos em desenvolvimento organizacional têm identificado inadequações desse enfoque à realidade brasileira no que se refere aos seus valores culturais e a padrões institucionais. Isso dificulta sua penetração na administração pública e na administração da educação (SANDER, 1982, p. 21).

Para o enfoque sociológico, a eficiência da administração escolar seria revelada sobretudo pela atuação das variáveis políticas, sociológicas e antropológicas e, de modo secundário, também pelas variáveis jurídicas e técnicas (SANDER, 1982, p. 21). Esse caráter interdisciplinar pode ser percebido em Lourenço Filho (1963):

No caso das questões de organização e administração escolar, [...] não bastará o conhecimento das disciplinas que habitualmente chamamos de pedagógicas [...]. Elas terão que juntar-se a conhecimentos específicos de outras fontes, relativos a todo o processo educacional em sua categoria própria, que é a vida social, e que se desdobra por muitos e variados aspectos [...]. Significa que ela hoje se desenvolve num vasto domínio interdisciplinar, o qual por um extremo toca toda vida social e, por outros, as formas operativas, os procedimentos técnicos, desde os mais simples [...] até os de mais ampla conjuntura, em cada escola, circunscrição, ou sistema (LOURENÇO-FILHO, 1963, pp. 263-264).

Sander (1982) optou por um enfoque multidimensional da administração da educação: “as fases da evolução do conhecimento da administração da educação, ora opostos ora complementares, quando não superpostos, tomam a forma multidimensional de um modelo-síntese, com ênfase flexíveis, ora nesta ora naquela dimensão analítica” (SANDER, 1982, p. 50).

A construção do ambiente escolar e o processo de compreensão da educação precisa ir além da assimilação de técnicas de administração que procurem sua eficiência (MAIA, 2008, p. 32). A

organização escolar apresenta objetivos distintos daqueles vividos pelas empresas e, por isso mesmo, requer um referencial teórico próprio, que dê conta de seus problemas e de sua especificidade. A escola é descaracterizada por muitos estudos enquanto atividade humana, ambiente próprio a conflitos, divergências e construção de consensos. Fica, portanto, submetida ao critério da produtividade “no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui” (MAIA, 2008, p. 32).

Russo (2004) retoma a transição do paradigma da empresa para as especificidades da escola, iniciada pela oposição à ideologia da escola capitalista, instrumento de reprodução da desigualdade social. Para o autor, a crítica está centrada no caráter ideológico da teoria organizacional, que se pretendia universal e neutra, omitindo determinantes de uma sociedade de classes. Em Bourdieu (1998) temos que:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A formulação de Bourdieu, produzida na década de 70, segundo a qual também a escola reproduz as relações sociais de produção, permitiram uma “ruptura para com o paradigma funcionalista na análise das relações entre escola e sociedade” (PEREGRINO, 2006, p. 520).

Na teoria de Bourdieu e Passeron, em particular, a inserção da desigualdade como pedra de toque da escola, teve o significado de reposicionar as antigas categorias analíticas que dinamizavam, até então, a análise da instituição. Seletividade, mérito, integração, passam de conceitos centrais no estudo da escola, a noções questionadas ou interrogadas pelo campo crítico que então se configurava (PEREGRINO, 2006, p. 520).

À administração escolar, cabe criar condições que favoreçam o processo educativo (RUSSO, 2004, p. 32). Isso implica fazer a mediação entre os diferentes interesses que chegam na escola, entre os diversos recursos, objetivando, por sua vez, finalidades bastante imprecisas.

Essas ditas condições, são questões concretas que se põe na prática cotidiana das escolas, “revelando-as na sua integralidade e singularidade de instituição humana” (RUSSO, 2004, p. 33). No

debate entre teoria e prática, preferimos adotar a perspectiva de uma “permanente interferência mútua [...] a teoria ao mesmo tempo que reflete a realidade, da qual se nutre para isso, tem de servir de guia orientador das ações que se realizam na prática [...]” (RUSSO, 2004, p. 34).

O pressuposto valorizado para a utilização da nossa metodologia de observação participante é a cotidianidade como “fluxo de fragmentos corriqueiros e de acontecimentos em micro-lugares”, reconhecendo que nela se produzem e negociam os sentidos do lugar (SPINK, 2008). Esperamos que a composição desses fragmentos de rotinas e acontecimentos da gestão escolar nas unidades pesquisadas contribuam com exemplaridades do possível no contexto das escolas.

O cotidiano da gestão escolar

Diante de nossa insistência em resgatar a gestão enquanto um *meio* que possibilita em maior ou menor grau o alcance de algumas finalidades mesmo que imprecisas, vamos procurar tratar do que está entre o que é puramente pedagógico e o que é puramente burocrático: aí situa-se a gestão como mediação.

Ao compreender a escola como uma organização, ela pode ser considerada como um lugar de trânsito de diversos interesses. Quando na escola são depositadas diferentes expectativas pela sociedade, órgãos públicos e pelas famílias, quais os processos ocorrem dentro dela antes que de algum modo ela apresente respostas? Entre o que entra na escola e o que sai dela, se situa a gestão. Mas visto apenas desse modo, a gestão poderia então ser compreendida como uma espécie de ‘ingrediente mágico’ que possibilita uma mistura homogênea, preparada conforme as expectativas. Todavia, de que expectativas estaríamos falando?

É possível apontar para os diversos interesses presentes tanto no território da escola quanto oriundos de outros atores que se organizam entorno da questão. Temos então a Secretaria Municipal de Educação (SME), as Diretorias Regionais de Educação (DRE), outras Secretarias e Órgãos municipais, estaduais e federais, programas federais, estaduais e municipais de educação, ações da sociedade civil, das famílias, etc. que culminam no lugar da escola. A escola é, portanto, o ponto de chegada de tantos recursos, investimentos, projeções e interesses. Nesse sentido, o que é possível gerar a partir da escola? O que os atores querem que dela se origine, o que suas partes querem que saia da escola e os processos que acontecem nessa transformação entre o que chega e o que sai são alguns aspectos a serem pensados na tentativa de nos aproximarmos de sua pluralidade. Além disso, sabendo que as fronteiras não são claras, é preciso considerar que os mesmos atores podem ter atitudes contrárias dependendo das condições a que estão sujeitos e do que intentam no momento.

Desse modo, a gestão não poderia se apresentar como um ferramental de pura transformação de insumos, para utilizar o vocabulário gerencial, mas um meio de articulação e mediação entre os elementos que chegam e saem dela, muitas vezes contraditórios. Um determinado estilo de gestão pode fazer essa mediação com mais arbitrariedade e autoritarismo, impondo a expectativa a ser privilegiada e acarretando um tipo de implicação, enquanto outro estilo, pode fazer uma mediação com mais negociação e acarretar outro tipo de resultados no tempo.

Milton Santos (2009), ao tratar do espaço como um “todo que reúne formas locais de funcionalização e objetivação da realidade” (p. 133), explica como cada local produz sua própria dinâmica e se interliga ao espaço. Embora sua intenção não seja tratar de especificidades, o seguinte trecho contribui na compreensão dos movimentos que ocorrem em uma organização específica – no caso a escola e a mediação que exerce a gestão escolar: “a cada momento, cada lugar recebe determinados vetores e deixa de acolher muitos outros. É assim que forma e mantém a sua individualidade. O movimento do espaço é resultante deste movimento dos lugares” (SANTOS, 2009, p. 133).

Para Leonor Torres (2008), as organizações escolares podem ser caracterizadas por

fluxos de informação e de conhecimento, de objetivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversas índoles, de racionalidades e de interesses diversos, de atores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do *foro político* e do multifacetado *foro comunitário* (TORRES, 2008, pp. 64-65).

A gestão escolar ocorre dentro de um cenário com diversas limitações e caracterizações. Não sendo novamente muito nítidas as fronteiras, o que será caracterizado mais como administrativo, pedagógico ou como societal/comunitário, o fazer cotidiano findará por mostrar. De qualquer maneira, as limitações encontradas podem ser de ordem administrativa (aplicação de verbas, prestação de contas, pouca autonomia na contratação, demissão, capacitação dos servidores da escola, remoção, atribuição dos professores, etc.); pedagógicas (formulação de avaliações dos alunos, instrução do corpo docente, formulação do PEA) ou da própria comunidade na qual a escola se insere.

A partir das observações participantes realizadas, apontamos para o seguinte questionamento: de que maneira a gestão de uma unidade escolar pode favorecer a articulação entre os fins imprecisos da escola e a vivência de problemas e questões cotidianas dos estudantes, tendo em vista as limitações e possibilidades a que está sujeita? Em que medida isso seria desejável?

Para nos aproximarmos das respostas a essas questões, traçamos um caminho que consistiu na apresentação, a partir do modo como as presenciemos, das tarefas da equipe de gestão escolar, dos encaminhamentos que surgem a partir de questões da comunidade do entorno, de órgãos públicos externos à escola e referentes ao próprio corpo de funcionários administrativos e pedagógicos da unidade. Buscamos com isso, lançar um olhar sobre as finalidades imprecisas, as questões cotidianas dos funcionários e estudantes e por conseguinte, sobre as possibilidades e limitações da unidade escolar.

Durante o período em que observamos as escolas, alguns afazeres da equipe de gestão escolar foram destacados pelo número de vezes em que apareceram ou pela forma como foram ocupados por essas tarefas consideradas “típicas da gestão escolar”: avaliações externas como Prova Brasil, Prova São Paulo; alimentação dos sistemas prodesp, prodam, eol; cursos externos na DRE e SME; leitura de emails da rede municipal; leitura do Diário Oficial do Município; evolução funcional; remoção; conversa com ADs – delegando; conversa com as responsáveis com a limpeza; problemas pessoais de professores que impactam no trabalho; falta de professores; pedidos de licença; aulas vagas; recebimento de materiais didáticos; zelo pelos horários de JEIF; conselhos de classe; preparação das avaliações; cadastro dos alunos para uniforme; incumbências para professores readaptados; indisciplina de alunos; prestação de contas referentes ao adiantamento bancário, PDDE, PTRF; coordenar agenda da merenda com programação da escola; atender fiscal na cozinha da escola; planejamento do que será custeio e capital para as verbas a serem recebidas; uso das verbas: ir à rua pra comprar equipamentos; zelo pelo equipamento físico: pintura nas férias, poda de árvores, conserto da vidraça; matrícula – questões discricionárias e vinculadas; problemas disciplinares; reunião disciplinar com família do estudante e professora; coordenação da rotina em dia de provas externas e eleições; conversas com professores, explicando novas portarias da SME e suas implicações a eles; relacionamento das responsáveis pela limpeza (empresa terceirizada) com as ATEs; interfaces com outros órgãos públicos como o departamento de zoonoses e a secretaria municipal de saúde; lidar com algumas violências contra a escola estampadas na mídia; reuniões da APM e do conselho de escola – o eterno reapresentar; articular jornadas duplas dos professores (com outras escolas da rede, ou do estado ou particulares); saídas da escola para atividades extra-classe; manutenção do espaço físico da escola; segurança dos alunos; diálogos sobre concepções distintas dentro de um mesmo governo, de uma mesma secretaria, de uma mesma escola: educação por que, pra quem, noções de qualidade, entre tantos temas a serem citados.

O cenário de uma pedra caindo numa lagoa, com as ondulações que ela produz e que retornam a ela é uma metáfora para a maneira como estamos compreendendo a gestão escolar. Existe o que chamamos de um núcleo duro da gestão escolar, ações próprias do funcionamento de uma escola: aulas, recreio, merenda, entrada/saída de estudantes, falta de estudantes e professores, aulas vagas, organização da rotina da secretaria, lidar com (in)disciplina, organização do espaço físico da escola. Pensar a finalidade da educação para guiar essas ações é fundamental. Nesse trabalho, no entanto, não é esse o nosso foco.

Buscamos captar em que se dá a base a gestão escolar, com o que precisa lidar, a que interferências internas e externas está sujeita. Para usar a metáfora da lagoa, que perturbações sofre e ocasiona essa pedra, no meio em que está? Esse momento é antes de diagnóstico e compreensão do que está em jogo no cenário administrativo de uma escola.

Se o núcleo duro da gestão de uma unidade puder em parte ser representado pelo que citamos acima, há outros processos que precisam ser desencadeados para torná-lo possível. Seleccionamos alguns exemplos: para que os estudantes tenham merenda, a equipe da gestão escolar precisa aprender no cotidiano a estabelecer vínculos com a equipe terceirizada que trabalha na cozinha e uma rotina que a inclua, de modo que os horários e o conteúdo da merenda se adeque à programação da escola. Da mesma maneira, lidar com a inspeção realizada na cozinha por equipe externa à escola. Entre outros requisitos a serem cumpridos, essa inspeção trata da limpeza do ambiente de preparo e também do local onde é servido o alimento. Desse modo, para atender o requisito da merenda, fundamental na escola, uma equipe de gestão precisa mediar o relacionamento entre as equipes terceirizadas da cozinha, da limpeza, seus funcionários próprios e o que chega de fora, como a inspeção realizada pelo departamento de alimentação escolar da secretaria municipal de educação.

Houve uma inspeção na cozinha e a Mayara e a Helena foram acompanhar o relatório. Segundo a inspetora, a área externa da cozinha não está livre de insalubridade porque o lixo é levado até lá fora pelas próprias cozinheiras. O combinado era que as mulheres que trabalham na cozinha deixariam o lixo no corredor e a equipe da Tejofran (empresa de limpeza terceirizada), levaria para fora, mas isso não estava ocorrendo. Outras irregularidades apontadas foram: uso de celulares e armários com bolsas na mesma cozinha; teto com vigas de difícil limpeza; ausência de portas com molas para não precisarem colocar a mão para abrir; vazamento na pia; recebimento irregular de alimentos, já que não tiram as roupas para ir no estoque buscar alimentos; na geladeira existem saquinhos de supermercados e isso não é permitido; os alimentos guardados precisam ter datas de armazenamento; as lixeiras para jogar os copos e pratos não tem pedal ou tampa. A fiscal orientou as pessoas na cozinha. A equipe de gestão escolar deve dizer à terceirizada para providenciar as modificações.

Seguindo a mesma analogia, para que uma escola matricule alunos e tenha aulas acontecendo, precisa lidar com problemas familiares na matrícula dos estudantes, com a falta de vagas, que não é sua responsabilidade direta, mas cuja manifestação ocorre diretamente no balcão de atendimento da sua secretaria. Acompanhamos o caso de uma mãe que mudou para o sul do país e, ao retornar, não tinha vaga para seu filho, mas precisava responder ao conselho tutelar que a responsabilizava pela criança não estar na escola. Recuperamos aqui, também a situação do menino que estava na sexta-série no Japão, e que, de volta ao Brasil, queria se matricular na Tarsila do Amaral, mas não sabia ler nem escrever em português. Houve também o caso do aluno do fundamental I que precisou temporariamente deixar os estudos para fazer um tratamento psicológico. Quando se recuperou, a equipe de gestão escolar da Tarsila do Amaral precisou tomar a decisão de matriculá-lo ou não em sua antiga vaga. Isso significava adiantá-lo na fila de espera de matrícula na escola. A equipe de gestão escolar ponderou positivamente o fato do seu irmão também estudar na Tarsila do Amaral e a professora já conhecer seu histórico pessoal e acadêmico.

O atendimento e a comunicação com as famílias é outro aspecto fundamental percebido na EMEF Tarsila do Amaral. Existe para os estudantes do Fundamental I dessa escola, uma caderneta que serve de intermediação escola-família e para os estudantes maiores, são entregues memorandos. Nem sempre a comunicação ocorre no sentido escola-família. Presenciamos o caso de uma mãe que estava em disputa judicial com o pai do estudante e pediu à escola para não entregar a ele a documentação de transferência do filho, até que o caso fosse resolvido. Também o caso de uma mãe que escreveu um bilhete reclamando da maneira como o seu filho foi tratado pela equipe de gestão em um momento de indisciplina do aluno. Em ambas as exemplificações, coube à equipe de gestão fazer a mediação entre os interesses que apareceram. Para os estudantes maiores, do Fundamental II, é possível uma comunicação direta. Nesse caso, os gestores, muitas vezes se vêem em posição de precisar também oferecer acolhimento médico e psicológico a estudantes. Diante da quantidade de tarefas que já lhe são demandadas, talvez fosse desejável acrescentar esse tipo de profissional no corpo administrativo e pedagógico da escola.

No que tange à sua equipe, fundamental ao funcionamento cotidiano da unidade escolar, a equipe de gestão precisa lidar com a remoção funcional do corpo administrativo e pedagógico, com professores de licença, com a adaptação de professores contratados temporariamente, com a jornada de aulas de alguns professores em outra rede pública ou em escolas particulares, com a atribuição de classe dos professores, feitas de acordo com a pontuação funcional. Na EMEF Tarsila do Amaral, presenciamos a situação de professoras que não estavam conseguindo adotar duas jornadas de trabalho

e acabavam prejudicando as aulas dos alunos. Coube, ao diretor da escola, ponderar junto à professora, se ela poderia continuar com aquela rotina ou se a exoneração não seria a melhor resposta ao adequado funcionamento da escola.

A ausência de professores pode ocorrer também por dificuldades psicológicas ou físicas em continuar exercendo essa profissão. Para isso existe o recurso da readaptação. Ao ter em seu quadro professores readaptados, que frequentemente vão para a secretaria da escola, a equipe de gestão escolar precisa formular a sua rotina de modo a inclui-los na execução das tarefas.

Para a efetivação de uma ação típica da escola, vimos como é preciso lidar com questões do corpo administrativo e pedagógico, incluindo nesse ponto, seus planos de carreira na rede municipal de ensino. Na EMEF Tarsila do Amaral, presenciamos a situação de uma professora que estava realizando um excelente trabalho de alfabetização com os estudantes, mas foi removida para outro cargo. Para lidar com isso, a equipe de gestão não possui autonomia alguma, tampouco para escolher quem chega e ocupa um cargo vago.

Além da comunicação com as famílias e de lidar com seu corpo pedagógico, administrativo e funcionários terceirizados, há outros fluxos de informação que a equipe de uma escola precisa administrar: as portarias expedidas pela SME, os cursos externos na DRE ou SME, as avaliações como a Prova São Paulo, entre outros exemplos, são casos de situações que causam grande alteração no cotidiano da escola e que sua equipe de gestão precisa rapidamente absorver, de modo que não prejudique aquelas mesmas atividades, fundamentais à escola.

Essas ações que chegam na escola foram, possivelmente, formuladas buscando captar os sinais emitidos por ela e por outros tantos atores que se organizam entorno do tema da educação.

Analisar a formulação de políticas e a expedição de portarias que impactam diretamente o cotidiano da gestão escolar seria um interessante tema para futuras pesquisas. Nesse momento, é importante compreender o impacto que esses vetores têm quando chegam na escola. Essas ações estão colaborando com as ações próprias de uma escola ou ocasionando ondulações além daquelas que já lhe são próprias? Diante da multiplicidade de atores que se organizam entorno do tema, parece explicável o fato de que hajam ações, muitas vezes contraditórias. Essa pesquisa pretendeu ser um primeiro passo para a compreensão daquilo a que está sujeita uma gestão escolar.

Concomitantemente ao que é próprio das atividades administrativas e pedagógicas da gestão escolar, existem os processos sociais do território onde a escola está inserida e que, uma vez acolhidos, se misturam aos administrativos e pedagógicos.

Destacamos no território estudado, o tipo de edificação e conjuntos habitacionais do bairro, a alimentação em casa, o (des)emprego da família, as disputas internas nas comunidades do bairro, o trabalho das entidades e associações comunitárias, o histórico de formação do bairro, a disputa pela legalização da terra, o tráfico, dentre as muitas questões que emergiram do lugar e que impactam na escola. Nas vivências de campo dentro das escolas, notamos intersecções dos trabalhos de gestão com o que acontece no entorno e vimos algumas manifestações possíveis das questões elencadas. Retomamos alguns trechos de relatos de campo das observações participantes na EMEF Tarsila do Amaral para exemplificar e pensar como podem ser tratadas, no âmbito da gestão escolar, problemáticas de origem societal¹⁷:

Enquanto eu acompanhava os afazeres do Silvia, um pai apareceu na janela de atendimento da secretaria e pediu a transferência de escola dos dois filhos. A mãe dos meninos morreu e agora eles vão morar com o pai no Jardim D'Abril. O problema narrado pela Mayara, é que ele não tem a guarda dos filhos, nem o seu nome nas certidões de nascimento. A filha de 20 anos moveu, junto com a mãe, um processo contra o pai por espancamento. O pai não pode aparecer novamente no Jardim Jaqueline porque está "prometido de morte" por lá. Ele também não pode pedir a transferência dos meninos, porque não foi ele quem assinou a matrícula. Nessa escola, somente pode assinar a transferência de unidade escolar dos alunos, aquela pessoa que se responsabilizou por sua matrícula. Foi a irmã deles quem assinou a matrícula dos meninos, mas não quer assinar a transferência dos irmãos. Nesse caso, a secretaria da escola se organizou para observar quem vem pedir a transferência dos alunos e para encaminhar o caso ao conselho tutelar.

A responsabilidade sobre cada estudante compete aos gestores da unidade escolar durante o período de aulas. Não foi possível para uma mãe buscar sua filha na hora em que ela chegou do passeio (extra-classe, às 17h) porque estava trabalhando. Chegou duas horas depois e não avisou que não poderia buscar a filha no horário estipulado. Com a mudança de turno da equipe da secretaria, a menina ficou sem supervisão.

Quarta-feira é dia de feira livre no cimentado em frente à Tarsila do Amaral. A Helena e o Pereira falaram que não é raro aproveitarem a multidão para jogarem cachorros para dentro do portão da Tarsila, imaginando que alguma criança vá adotá-lo. Me contaram de uma vez que cuidaram escondido de um cachorro na Tarsila até o Jorge obrigá-los a doarem. As crianças simpatizam com a ideia, mas sabem que em suas casas não há condições de criar mais um cachorro. Nesse dia, quando saí da sala da Carolina, vi a Helena na secretaria com uma cachorrinha no colo. Quando eu perguntei se nenhuma criança gostaria de adotar a cachorra, o Pereira disse: *"Telma, bota uma coisa na sua cabeça, em um*

¹⁷ Os trechos que se seguem, com espaçamento simples entre as linhas, correspondem à reprodução literal do meu caderno de campo. Nesse caso, optamos pela utilização da 1ª pessoa do singular, por se tratarem de vivências que eu tive individualmente e trouxe para as nossas análises conjuntas.

bairro pobre todo mundo quer quando é pequeno, depois come muito, ocupa muito espaço". Fui embora levando a cachorrinha, Tata, que depois foi acolhida pela família do Ricardo.

Em uma segunda-feira de manhã, uma aluna chegou na secretaria pedindo um band-aid para um machucado [não havia se machucado na escola]. A Silvia, bastante ocupada, falou que não tinha e continuou andando, mas quando viu o machucado da menina começou a tratar e dar recomendações para não infeccionar. A menina estava cobrindo o machucado com uma faixa bastante suja que encontrou nas coisas do padastro.

No balcão de atendimento dentro da secretaria, o Jorge atendeu algumas alunas que disseram precisar de um 'papel' para não fazer educação física. Depois de um tempo tentando entender a situação, o Jorge percebeu que o que elas queriam era um comprovante de que estudam na Tarsila para depois fazerem um atestado com alguma dispensa de Educação Física. O Jorge lembrou que existe obrigação legal de fazer o curso de Educação Física, a não ser se a aluna for mãe. As alunas explicam que elas precisaram começar a trabalhar no horário da aula.

A gestão compreendida como meio requer reflexões a respeito do objeto a ser gerido. Nesse sentido, estudar uma unidade escolar, corresponde também a estudar os fenômenos, dinâmicas, problemas e facilidades de seu contexto social. No objeto de estudo apresentado, temos um mesmo território para a atuação e inserção de duas escolas. Além de um rico exercício de pesquisa, o estudo comparativo parece coerente, tendo em vista que ambas as escolas estão inseridas (são, portanto, reflexos e agentes) na trama das relações que se constituem naquele lugar. Conforme mencionado no capítulo 1, fomos impedidos de aprofundar os estudos na EMEF Vianna Moog, de modo que os objetivos foram se redesenhando no decorrer desse trabalho. Recuperamos, no entanto, algumas das intenções iniciais quando elaboramos a proposta dessa pesquisa: como o território influi na gestão da unidade escolar? Como a gestão da unidade escolar pode influir no território?

Talvez tenhamos vivenciado duas distintas propostas de gestão escolar. A primeira delas, a qual atribuímos à EMEF Tarsila do Amaral, considera o lugar onde está inserida a escola e faz a ponte entre as necessidades do local e os recursos, interesses, estrutura de ensino que incidem na escola. Essa articulação é feita, no entanto, em relação ao que sai do lugar e *chega na escola* e, por reflexo, o que sai dela acaba influenciando o lugar. Não parece, para essa concepção, papel da unidade de ensino, enquanto tal, penetrar no território e resolver os problemas do lugar sem terem sido antes refletidos na escola e se tornado preocupação da comunidade escolar (isso inclui gestores, professores, demais funcionários, família, estudantes). A equipe de gestão age conforme o que chega nela e assim, incluindo na comunidade escolar parte dos problemas do território do entorno que lhe dizem respeito,

consegue avançar nas questões que parecem próprias e adequadas a uma unidade de ensino: ensinar as ferramentas que permitam ao educando conectar-se com o mundo.

Na proposta de gestão que vivenciamos na EMEF Vianna Moog, embora o período de pesquisa tenha sido curto e interrompido, em algumas situações, é possível que tenha ficado a impressão de que a equipe de gestão escolar responsabiliza em grande medida o contexto societal e familiar pelo que considera deficiência na aprendizagem. Se isso fosse verificado, então poderíamos compreender como degradantes as referências feitas por membros dessa equipe de gestão ao que é externo à escola: *“99% dos alunos de nossa escola são do Jd. Jaqueline. Temos dificuldade em lidar com nossos alunos. Se chamamos os familiares para conversar, dificilmente aparece alguém porque o pai está preso, a mãe trabalha ou está bêbada, drogada em casa. E também, como aprender se a criança vem de casa sem alimentação, com deficiências de nutrição, problemas de saúde?”* Esses problemas pareceriam, desse modo, chamados para a escola não como um espaço aberto para negociação, mas para que se veja reafirmado que a escola faz a sua parte, enquanto que a família e a comunidade não estão fazendo. Se isso fosse verdade, então caberia à escola colonizar, ensinar a família como é que se faz a educação, como detentora de um saber superior à realidade vivida pela comunidade do entorno.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, começamos a elaborar uma diferenciação no território do entorno de uma escola. Distinguimos, desse modo, a comunidade escolar da comunidade do entorno da escola. Compreendemos as duas estruturas como sobrepostas em grande medida. Distintas, porém. O lugar da escola e também o espaço que se constrói ao seu redor compõem o território físico e social do seu entorno. As relações desse entorno, embora impactem no cotidiano escolar, nem sempre dizem respeito à escola e à sua intervenção direta. Estamos compreendendo que uma gestão territorializada vai intervir nas questões da comunidade do entorno que chegam até a escola e se transformam, por conseguinte, em uma questão para a comunidade escolar. Daí a sobreposição considerada. Existem também questões que concernem à comunidade do entorno, mas não necessariamente à escolar e que, apesar de causarem impacto indireto na comunidade escolar, são tratados no lugar da escola de acordo com as possibilidades de uma gestão em lidar com elas.

Junto ao Jorge, começamos a pensar que a gestão escolar territorializada não implica necessariamente ir ao lugar de residência das famílias intervir ou atuar junto às comunidades e associações locais.

O Jorge contribuiu com a nossa reflexão sobre as relações entre a escola e seu território. Foi marcante e fundamental o seu depoimento na última conversa que tivemos. A seguir, um trecho: *“Quando a comunidade entra? Nas condições estruturais das aulas; nas matrículas, no nó de vagas*

do Jaqueline, brigas de família que repercutem aqui, brigas internas. Tenho que dar, como resoponsável pela escola, a sensação de segurança física, proteção do filho que entra na escola. Primeiro precisa ensinar a ler, escrever e a fazer continha. Depois nos preocupamos com as articulações. Se colocarem essas articulações como exigência, vou ser cobrado por isso enquanto tenho professores que nem conseguem dar aula como as crianças merecem [...] O que que eu tenho que discutir com liderança comunitária? Eu discuto na medida em que eu tenho o que falar, discutir o trabalho da escola. Eu não vou discutir o trabalho da comunidade se eu não cumpro o meu papel. É incongruente. Esse movimento daqui pra lá eu não gosto de fazer. A escola é considerada como protagonista, mas nos colocam o peso de capitanear a sociedade. Se ela fosse instituição de ensino já tava ótimo. Não dá pra deixar a escola como receptáculo de saúde, cultura, etc. Isso é não cobrar o Estado para que desenvolva outros espaços para isso. E se o lugar fosse a escola, então teria que ter boas condições para isso. Óbvio que tem que estar antenado com o que acontece aqui ao redor, tem que entrar em fofoca mesmo. Já fui pra rua proteger nossos alunos, mas interfiro no que chega aqui. Não vou atrás, na comunidade para ensinar como é que se faz”.

A partir do que vivenciamos e sentimos nas escolas e no seu território do entorno, pensamos que uma gestão territorializada, implica em considerar o contexto em que a escola se insere; compreender as dificuldades e anseios dos estudantes e funcionários, frutos e agentes do meio; acompanhar e estar atento às tensões do lugar; ter sensibilidade para as questões individuais, sabendo que há impactos da desigualdade socioeconômica que reverberam na vida escolar do estudante; fazer a mediação entre a comunidade escolar e a sociedade para os anseios e intenções depositadas no lugar da escola; cumprir as leis e instruções gerais de unidades da federação sem tornar a gestão da unidade escolar uma mera cumpridora de normas; cooperar, sempre que possível, com as articulações intersetoriais propostas por outros órgãos; zelar pelo espaço público da escola; lutar para que a escola seja verdadeiramente pública e uma boa instituição de ensino; levar em conta o grau de acesso a outros equipamentos públicos da comunidade do entorno.

A unidade escolar não está solta no espaço e também sua gestão não está. Seus processos organizativos se dão em função das estruturas, amarrações em que atua. Tudo isso é construído no mundo e as implicações se dão no lugar. A atuação da gestão escolar, junto à comunidade, vai ocorrer dentro dessas possibilidades em permanente construção.

Em arranjos comunitários muito específicos e estando esse território cercado por outros suficientes tipos de serviços e bens públicos que conseguem atender a demanda da população, é possível encontrar

uma escola que ocupe uma centralidade física e espacial na comunidade e flua bem dessa maneira.¹⁸ Isso não parece, no entanto, generalizável a qualquer contexto. Dessa maneira, essa pesquisa caminhou no sentido de compreender um território e suas potencialidades e dificuldades e também a realidade cotidiana de suas escolas, para pensar de que maneira a gestão escolar, enquanto trabalho de mediação, poderia ser mais um ator em favor do desenvolvimento de uma localidade. Talvez em alguns contextos, o melhor que a gestão da unidade escolar possa fazer, é favorecer o aprendizado do educando para que ele consiga entrar em contato com o mundo, sem com isso fazer menção a uma educação puramente instrumental. Por parte da gestão escolar, favorecer o aprendizado do educando significa exercer as tarefas acima mencionadas. Uma gestão escolar terá tanto mais êxito quanto maior o apoio de outros órgãos públicos, começando por ouvir as demandas de quem está no cotidiano da escola.

¹⁸ Como vimos no Programa Escola do Campo de Araraquara. Para mais informações, consulte BRESLER R. et al. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania/Ceapg.* v. 14, n. 55, pp. 105-128, jul./dez., 2009.

Conclusão

Buscamos compreender nessa pesquisa, as relações que se estabelecem entre um território e as gestões de duas escolas que o compõem. Para isso, fizemos o caminho de investigar e sistematizar as observações participantes e as entrevistas realizadas no cotidiano da pesquisa. Reunimos nesse relatório, as narrativas que ouvimos referente às comunidades do bairro do Jardim Jaqueline e às escolas. Pretendemos com isso, pensar nas condições do território que se inter cruzam com questões da gestão escolar. Diante do exposto, retomamos as perguntas fundantes dessa pesquisa: o que há no território físico do Jardim Jaqueline que impacta nas relações sociais que se estabelecem ali? Como pode a escola se inserir nesse espaço social? É desejável que ela se relacione com o meio onde se insere? Em que bases isso se ocorreria? Como a gestão da unidade escolar pode ser um meio que favorece ou dificulta essa ligação com a comunidade da qual faz parte? Como órgãos externos relacionados à gestão da unidade escolar podem influenciar esses processos?

Começamos avançando um pouco mais na compreensão das especificidades da organização escolar, indentificando o tempo, os lugares e os espaços em que ela ocorre.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, começamos a elaborar uma diferenciação no território do entorno de uma escola. Distinguímos, desse modo, a comunidade escolar da comunidade do entorno da escola. Compreendemos as duas estruturas como sobrepostas em grande medida, porém distintas. O lugar da escola e também o espaço construído ao seu redor compõem o território físico e social do seu entorno. As relações desse entorno, embora impactem no cotidiano escolar, nem sempre dizem respeito à escola e à sua intervenção direta. Estamos compreendendo que uma gestão territorializada vai intervir nas questões da comunidade do entorno que chegam até a escola e se transformam, por conseguinte, em uma questão para a comunidade escolar.

Por parte da gestão escolar, favorecer o aprendizado do educando, fundamental a qualquer escola, significa considerar o contexto em que a escola se insere; compreender as dificuldades e anseios dos estudantes e funcionários, frutos e agentes do meio; acompanhar e estar atento às tensões do lugar; ter sensibilidade para as questões individuais, sabendo que há impactos da desigualdade socioeconômica que reverberam na vida escolar do estudante; fazer a mediação entre a comunidade escolar e a sociedade para os anseios e intenções depositadas no lugar da escola; cumprir as leis e instruções gerais de unidades da federação sem tornar a gestão da unidade escolar uma mera cumpridora de

normas; buscar entender e cooperar com as articulações intersetoriais propostas por outros órgãos; zelar pelo espaço público da escola.

Uma gestão escolar terá tanto mais êxito quanto maior o apoio de outros órgãos públicos, começando por ouvir as demandas de quem está no cotidiano da escola.

A partir desse trabalho, apontamos ainda para questões a serem aprofundadas em pesquisas futuras: que proposições podem ser feitas para uma gestão educacional territorializada? Como impactam as ações da DRE nas escolas (e das escolas na DRE, frente a toda a estrutura contida na SME. Incluindo aí, a questão da deficiência de vagas nas escolas do bairro pesquisado)? Essa última questão aponta para a ampliação do foco e a investigação dos sistemas de ensino.

Referências

- BICHIR, Renata; TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula. Jovens no Município de São Paulo: Explorando o efeito das relações de vizinhança. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*. ANPUR, v. 6, n. 2, nov., 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*: elementos para um teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, RJ: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre – O espaço dos pontos de vista. In: Pierre Bourdieu (org.) *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997a.
- BOURDIEU, Pierre – Efeitos do Lugar. In: Pierre Bourdieu (org.) *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997b.
- BOURDIEU, Pierre – A demissão do Estado. In: Pierre Bourdieu (org.) *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997c.
- BOURDIEU, Pierre – Compreender. In: Pierre Bourdieu (org.) *A Miséria do Mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997d.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Cidade, Territórios e Cidadania. *DADOS- Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol.48, n.1, 2005, pp.189-222.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ITCP USP. INCUBADORA TÉCNOLOGICA DE COOPERATIVAS POPULARES USP. *Biblioteca Multimídia*. Disponível em: [http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/Estar com o mundo e com os outros - ECOSAN.pdf](http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/Estar_com_o_mundo_e_com_os_outros_-_ECOSAN.pdf). Acesso em 07/out/2009.
- LOURENÇO-FILHO, M. B. *Organização e Administração Escolar*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.
- MAIA, Graziela. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr., 2008.
- MARCUSE, Hebert. *Razão e revolução*: Hegel e o advento da teoria social. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- PEREGRINO, Monica. *Desigualdade numa escola em mudança*: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- PEREIRA, Daniela de Almeida; VIEIRA, Viviane Laudelino; FIORE, Elaine Gomes; MANCUSO, Ana Maria Cervato. Insegurança Alimentar em Região de Alta Vulnerabilidade Social da Cidade de São Paulo. *Segurança Alimentar e Nutricional*. Campinas, v. 13, n. 2, pp. 34-42, 2006.

POLIS. *Centro de Referência Local em Segurança Alimentar e Nutricional do Butantã*. Disponível em: http://www.polis.org.br/tematicas12.asp?cd_camada1=4&cd_camada2=56. Acesso em 25/set/2009.

PRETECEILLE, Edmond; VALLADARES, Licia. A desigualdade entre os pobres – favela, favelas. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Cap. 16, pp. 459-485.

RIBEIRO; MACHADO. Para uma Teoria da Administração escolar no Brasil: a evolução do conhecimento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 19, n.2, p. 169 - 178, jul./dez., 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. “Escola e Paradigmas de Gestão”. *Revista Científica UNINOVE*, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, jun., 2004.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Tempo: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SPINK, Peter. “O Pesquisador conversador no cotidiano”. *Revista Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, v. 20, edição especial, 2008.

TORRES, H.; FERREIRA, M.; GOMES, S. “Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança”. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (Orgs). *São Paulo*: Editora Senac, 2004 (No prelo).

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Moinho, vol. 21, n. 1, 2008, pp. 59-81.

APÊNDICE A – apresentação das pessoas

Apresentamos nesse apêndice os pseudônimos que foram citados durante o relatório, com o intuito de favorecer uma rápida identificação dos atores. Vale lembrar que os membros das escolas são apresentados de acordo com os cargos ocupados no início do período de nossa pesquisa. Indicamos com (ex) algumas modificações que acompanhamos quanto às suas funções.

Adriana – foi presidente da União dos moradores do Vale da Esperança antes do Luis

Angelo – coordenador Pedagógico da EMEF Vianna Moog

Bento – neto da D. Lúcia

Betina – irmã da Elisa, ligada à Casa do Betinho e à Pastoral da Criança

Carla – empreendedora do Grupo Produtivo Mãos na Massa/ CRSANS

Carolina – coordenadora pedagógica do Fund II na EMEF Tarsila o Amaral

Celina – ATE I EMEF Tarsila do Amaral

Clarice – membra da ITCP- USP/ CRSANS

Elisa – trabalhava na Casa do Betinho / CRSANS

Helena – trabalhava na secretaria da EMEF Tarsila do Amaral

Izac - assistente de direção da EMEF Tarsila do Amaral

Jeferson – inspetor de aluno da EMEF Tarsila do Amaral

Jorge – ex-diretor EMEF Tarsila do Amaral

José – CRSAN, conselheiro da Tarsila, membro da União Moradores da Comunidade Vale da Esperança

Josefa – presidente de várias associações do bairro/ tem um casa de atendimento/abrigo de meninos

Jurgen – membro da ITCP USP/ CRSANS/ era da Ação da Cidadania quando implementaram a Casa do Betinho

Keila – professora que tinha cargo efetivo de diretora na EMEF Vianna Moog e foi removida para a DRE-BT, onde se aposentou

Ligia Mancado – supervisora pela DRE-BT das EMEFs Vianna Moog e Tarsila do Amaral

Luci – coordenadora Pedagógica da Tarsila do Amaral

Lúcia – mora há 45 anos no Vale da Esperança, uma das moradoras mais antigas

Luis do Chapéu- presidente da União de Moradores da Comunidade Vale da Esperança/ membro do CRSAN

- Luzia** – professora readaptada que trabalha na secretaria da EMEF Tarsila do Amaral
- Mara** – Grupo Produtivo Mãos na Massa/ Associação de Mulheres do Jaqueline/ CRSANS
- Maria** – ATE I EMEF Tarsila do Amaral
- Marcela** – uma das coordenadoras do CRSANS pelo Polis
- Marcos** – neto da D. Lúcia
- Matilde** – foi coordenadora do CRSANS pelo Instituto Pólis
- Mayara** – ex-assistente de direção da EMEF Tarsila do Amaral
- Muriel** – chefe da manutenção do Parque Raposo
- Nilcéia** – uma das moradoras mais antiga da comunidade
- Paula** – atual Assistente de direção no Vianna Moog. Trabalhava na Tarsila do Amaral
- Pedro** – morador do Vale da Esperança, advogado que cuida do processo de regularização da área
- Pereira** – ex-ATE II da EMEF Tarsila do Amaral
- Rose** – professora readaptada que trabalhava a noite na secretaria da EMEF Tarsila do Amaral
- Samir** – professor readaptado que trabalha a noite na EMEF Tarsila do Amaral
- Samira** – representante da Ação Educativa e do Movimento Nossa São Paulo
- Sheila** – ex-diretora EMEF Vianna Moog
- Silma** - presidente da União de Moradores da Comunidade do Jaqueline
- Silmara** – agente escolar na EMEF Tarsila do Amaral
- Simone** – foi da direção da União dos Moradores do Vale da Esperança; mãe da Elisa e da Betina.
Morreu do dia 9/12/2009
- Silvia** – secretária da EMEF Tarsila do Amaral há 25 anos
- Soledad** – secretaria do Verde e Meio Ambiente / CRSANS
- Tatiana** – ATE I EMEF Tarsila do Amaral
- Zelito** – conselheiro da UBS, do Parque / CRSANS

APÊNDICE B – relatos de campo EMEF Tarsila do Amaral

A seguir, algumas transcrições de trechos dos meus relatos de campo, escritos entre setembro de 2008 a julho de 2009, a partir das observações participantes realizadas na EMEF Tarsila do Amaral. Esses registros - não citados no desenvolvimento desse trabalho - podem ilustrar situações que foram descritas ou apontar ainda para outros temas não trabalhados nesse relatório.

Licenças No segundo dia de pesquisa, sentei ao lado do Pereira e pedi para ser sua ‘sombra’. Ele foi muito atencioso e disse que eu poderia perguntar o que precisasse. No começo, me explicou como é o pedido de licença de professor e funcionário: o professor liga na escola, pede para ele registrar o pedido de licença na intranet. Então ele registra os dados do professor, e no final, agenda uma data de “auditoria” com um médico da prefeitura. Imprime uma folha com local, data e horário da consulta e avisa o professor. Para controle interno e organização da secretaria, existe um quadro branco com anotações de quem vai faltar e o motivo.

Ao longo da pesquisa, a questão das licenças foi se apresentando mais algumas vezes. Como na ocasião em que a Mayara apareceu na sala da Silvia e disse que precisaria ser agendada outra licença para a Carolina. A primeira licença dela terminou na 5ª feira e a segunda licença deveria começar na 2ª feira. As duas licenças precisam ser sequenciais e ela foi em um seminário na 6ª feira. Por isso era preciso pedir outra licença.

Em um outro dia, perguntei ao Jorge sobre a quantidade de professores de licença. Usei o exemplo da professora de inglês (perguntei dela porque desde que cheguei na Tarsila via seu nome no quadro de quem iria faltar) E o Jorge: *“ah você já sabe então? Ela foi exonerada ontem. Como ela faltava muito, eu chamei para conversar. O problema era que ela dava aula em uma escola particular e estava tendo conflito de horários. Chegou com um discurso de que lá os alunos pagam um valor muito alto pela mensalidade. Eu tive que cortar logo, disse que já dei aula em escola particular de alunos ricos e nem por isso os alunos dessa escola pública são inferiores do que os de lá. Eles não tem nada a ver com esse conflito de horários”*. Ele sugeriu que ela pedisse sua exoneração, caso contrário, faria algum tipo de denúncia.

Manutenção do espaço físico O miolo do cadeado do portão que acessa a quadra, saiu. Um aluno aproveitou o aglomerado de inspetoras ao redor do portão da quadra para perguntar *“pra que tanta grade na quadra?”*. Ninguém deu atenção, estavam consertando o cadeado.

Em outro dia, o Jorge parou de digitar as respostas da prova São Paulo na internet para ir conferir a cor das salas de aula, que estavam sendo repintadas. Nesse momento, o Jeferson entrou na sala pedindo uma serrinha para arrumar a porta do banheiro, porque alguns alunos haviam acabado de quebrá-la.

Em uma manhã, já no final do ano, o Jorge chegou de bicicleta, bastante apressado. Ele entrou na secretaria e encontrou a Silvia e a Helena no cantinho do café. Começaram a conversar e pediram pra eu anotar a conversa porque depois a Silvia iria conferir nessa lista, o que precisava ser feito. Fui anotando: elevar as copas especialmente dos bosques; pedir laudo sobre paineira seca (um engenheiro agrônomo deveria, por esse laudo, autorizar a escola a mexer nessa paineira); tirar um galho da árvore

do estacionamento; diminuir o tamanho da árvore que fica ao lado da escada que sobe para a quadra; perguntar se poderiam tirar os pinheiros da entrada. Se sim, pensar no que colocar no lugar. Precisam ser árvores que abafem um pouco o barulho como amoreira, jaboticabeira.

Portaria SME O Jorge passou a ler a portaria número 4618 de 17/11/2008, publicada no diário oficial do município dia 18/11 na página 15. Uma professora (ex-adjunta) entrou na sala e perguntou se ele viu as mudanças no D.O.. A mudança é que como os professores adjuntos viraram titulares, somente na remoção optam depois, mas na atribuição de classes, as classificações funcionais se misturam e um adjunto pode passar na frente de um titular no momento de escolher sua classe. A questão que se coloca é que um adjunto fez concurso para adjunto e titular, para titular. Mesmo sendo que os adjuntos se tornaram titulares, os docentes que fizeram concurso para titulares podem reivindicar prioridade na escolha. Isso pode causar problemas jurídicos à SME. Foi por isso que dia 16/12/08 saiu no D.O. que excepcionalmente nesse ano, a ordem seria alterada. Os titulares optariam primeiro pela classe e depois, os adjuntos. A alteração que o D.O. trouxe e a atribuição de classe estavam causando certo burburinho entre os professores, os quais estavam em horário de JEIF. O Jorge e a Luci convocaram então uma prévia da reunião de atribuição de classe de amanhã, que será feita também com os professores que chegaram pela remoção. Nessa reunião, explicaram as mudanças publicadas no Diário Oficial do Município.

Atendimento família-estudantes Nessa época de final de ano, a janelinha de recepção da escola, diferente do habitual, ficava aberta o tempo todo e não parava de chegar gente para ser atendida. Nos intervalos de atendimento, a Luzia digitava as notas dos alunos referentes ao segundo semestre de 2008, se filiava ao APROFEM e atendia o telefone que tocava também, sem parar.

Enquanto eu conversava com a Silvia, a Luzia apareceu na sua sala e perguntou sobre como poderia responder a uma mãe no telefone, que pedia um comprovante de que a filha cursa a 8ª série. A Silvia disse que o histórico escolar só seria entregue depois do dia 19/12. Por hora ela poderia fazer uma declaração simples, comprovando a matrícula e a própria aluna poderia retirá-lo.

Em outro dia, um pai bateu na janelinha da secretaria e o Pereira disse que estava fechada, o horário de atendimento era das 8h as 10h (eram 10h15min). O Pereira disse que mesmo assim iria atendê-lo. O pai disse que esteve lá no horário de atendimento mas a janelinha estava fechada. O Pereira justificou que foi por causa do frio. O pai perguntou se a transferência do filho estava pronta. O Pereira checkou no caderno de solicitação, mas como não encontrou o pedido, disse que nada havia sido solicitado. O pai teve um pouco de dificuldade para explicar mas insistiu que havia pedido. Pereira foi confirmar no diário de classe e viu que o aluno estava de fato transferido, mas quem fez isso no diário não passou a informação para o caderno que lista o nome dos alunos cuja transferência formal precisa ser feita. O Pereira, depois de discutir um pouco, disse ao pai: *“Senhor, o erro foi nosso, eu vou fazer agora para o senhor”*, fez em cerca de 15 minutos.

Matrículas O Pereira me explicou o processo de entrada do(a) estudante na Tarsila: ainda na EMEI, o pai ou a mãe preenchem uma lista de preferências de escolas. A DRE faz a divisão das crianças entre as escolas, procurando priorizar a proximidade das residências. *“Quando o pai chega na Tarsila, é para matricular o filho ou reclamar que não caiu aqui. A Tarsila até faz uma lista de espera para o caso de alguma desistência”*.

Uma outra vez, à noite, a Rose foi atender alguém na janelinha. Era um aluno interessado na EJA. Ouvi de longe ela explicando que quem não tem histórico escolar, precisa fazer uma prova de classificação. Além de se matricular na EJA, a mãe queria matricular o filho no ensino fundamental da Tarsila. Ela reclamava do filho que sabia menos que o primo que estudava lá. A Rose disse: *“mas você tem que ver seu filho também né, mãe? As vezes a deficiência de aprendizagem é dele, não da escola. Pra matricular seu filho aqui tem que ter vaga. Não vou dizer que é fácil, mas impossível não é não. Vem mais ou menos em 5 de janeiro e coloca o nome na lista de espera.”* E a mulher que estava se matriculando na EJA disse que tem uma vizinha que quer estudar também: *“Ela pode vir fazer só a prova ou tem que se inscrever também?”*. *“Ela tem que se inscrever”, disse a Rose.* E a mulher prosseguiu durante certo tempo contando sua história. *“Eu parei na quarta série, faz 11 anos. Nunca imaginei que iria voltar a estudar. Eu trabalho, cuido do meu filho pequeno sozinho, ...”*

Nesse mesmo dia, a Rose entrou na sala do Jorge e falou sobre as vagas da EJA. Como são no máximo 45 alunos na sala e as vagas estão acabando, o Jorge disse para priorizar os alunos com mais de 35 anos. Os demais, a Rose deve colocar na lista de espera para se matricular até fevereiro. Ela deve avisá-los que possuem grandes chances de serem chamados.

Na mesma semana, em um dia de manhã, estava ocorrendo matrícula nas 1ª séries. A EMEI já divulga para os pais para onde devem mandar seus filhos. Se não tiver nome na lista que a DRE encaminha para as escolas, só pode se matricular em qualquer unidade escolar se a crinaça não tiver frequentado nenhuma EMEI. Junto à matrícula, são dados três papéis. Um para o(a) responsável assinar que está ciente de que a escola possui circuito interno de monitoramento; outro para o(a) responsável informar o tamanho do uniforme, da camiseta, do tenis e das meias das crianças, que são distribuídos anualmente; e um terceiro é uma ficha de saúde com uma anamnese do aluno a ser preenchida pelo(a) responsável.

Disciplinar Por volta das 8:45, um pai bateu na janelinha da secretaria e se apresentou. Falou que era pai de um aluno e que foi chamado para uma reunião às 8h com a direção da escola. O Pereira falou que ninguém o havia chamado, e que não sabia quem era a criança a que se referia (eu de canto, lembrei o Pereira e a Helena da convocação. A Helena acabou se lembrando e me chamou para participar da conversa. Enquanto o pai entrava, a Helena foi pra sala dos professores, acho que para pegar alguma informação do menino). Na sala da Luci, essa foi a conversa entre Helena, o pai e a Mayara, que chegou um pouco depois: *“é o seguinte pai, chamei aqui porque é a segunda vez que seu filho bate no mesmo colega e eu tinha falado que quem batesse nele ia levar suspensão. Esse colega é um menino chato, mas não pode ficar apanhando. Qualquer problema, fala com a professora primeiro, se não resolver desce aqui e você será atendido. O que não pode é ter esse tipo de comportamento”*. A Helena mostrou o caderno de geografia e de artes do aluno – quase em branco. Enquanto isso o pai só olhava e balançava a cabeça afirmativamente, um pouco encabulado. A Helena continuou: *“ele é muito estouradinho, nervosinho”*. Pai confirmou e disse que *“vive botando ele de castigo”*. A Helena mostrou a ficha que o professor preenche na sala – com muitas anotações de má conduta do aluno. A Mayara: *“O problema não é só o seu colega, o seu redimento vem caindo”* (enquanto isso o aluno resmungava olhando para o chão, para o teto, para o lado). Helena e Mayara perguntam várias vezes *“O quê? O quê?”*. A Helena perguntou se pai foi na reunião de classe. Ele disse que trabalhava no horário da reunião, das 7:15 às 20:30 e desconversou quando perguntaram sobre a mãe. A Helena lembrou que próximo ano é a 8ª série do aluno, e que não seria possível começar o ensino médio desse jeito. *“Isso se passar, porque as notas não estão boas”*. No final da conversa, o pai pediu pra ser avisado por telefone sobre a próxima reunião de classe.

Outro dia a tarde, a Tatiana entrou na secretaria contando que um aluno da 4ª série a chamou de vagabunda. Ele furou a fila da merenda, ela brigou e quando virou as costas, ele xingou. Os colegas o deduraram. Ela conversou com ele, ele chorou e pediu desculpas. O Pererira disse que a escola deveria ser mais parecido com o exército, com punições mais rígidas, ter ficado sem a merenda, por exemplo.

Em uma noite, eu esperava o Jorge do lado de fora da sala da Luci e ouvi um pouco da conversa. Sabia que se tratava de conversa com uma família de estudante. O Jorge e a Luci saíram e entraram na sala novamente, onde a mãe e o filho aguardavam (acho que esse era um tempo para os dois, mãe e filho, conversarem entre si). A professora do menino entrou depois. O Jorge me chamou para entrar e explicou rapidamente o caso que tentavam resolver. Era um menino da 4ª série, que é *"impossível"*. A mãe só defendia o filho e não se responsabilizava por ele. Quando entramos na sala (a professora do menino também estava junto), perguntaram à mãe: *"e aí? Resolveram?"* e a mãe: *"ele não vai mais fazer isso"*. A Luci escreveu em uma folha de papel e leu para a mãe (acho que ela não sabia ler, porque mal sabia assinar seu nome). A folha dizia que o menino faltava muito, cabulava aula e se gabava disso, não fazia tarefa de casa nem de classe, desrespeitava professor e funcionário. Por aquele termo, a mãe deveria assumir responsabilidade por ele. Todos assinaram. Na vez da mãe assinar, ela disse sobre sua assinatura: *"espero que saia alguma coisa boa"* e o Jorge: *"não se preocupa com isso não, é só pra deixar algum registro seu."* Antes de ir embora, pedem os contatos atualizados da mãe. O contato que ela deu é do bar mais próximo, que não funciona de manhã. Em casa não tem telefone. Na saída, o menino saiu sem olhar para ninguém. A Luci pediu pra ele voltar e mandou que ele pedisse licença pra cada um da sala. Acabada a reunião, conversas entre a Luci e o Jorge: *"ele é absolutamente impenetrável. Essa reunião não serviu pra nada. Vamos ficar arrastando por quê? Essa mãe tem que de alguma maneira reagir, mandar chamar o conselho tutelar, não sei"*.

Disciplinar/ Aulas Vagas A Helena subiu as escadas que levam às salas de aula e eu fui atrás. Ela me disse que achava esse tipo de trabalho disciplinar importante porque se você ensina a pedir desculpas e pensar no que fez, não ocorre *"briga feia, e na Tarsila, não se vê briga feia"*. Nessa hora a Tatiana apareceu e falou que uma professora entrou na sala *"e como não tem quase nenhum aluno lá, ela vai fechar a porta e colocar falta para todos"*. A Helena pediu que a professora tivesse um pouco de paciência porque os alunos tiveram a aula anterior vaga. Depois de um tempo, como ninguém havia subido, a Helena disse para a Tatiana chamar no pátio esses alunos, que tiveram a aula anterior vaga. Fui com a Tatiana à procura dos alunos da 7ª A, mas pelo pátio eles se camuflavam de alunos de outra série que estavam em aula vaga. Saímos perguntando em cada grupo quem era aluno da 7ª A. A Tatiana mandou subirem pra sala, mas a Helena estava encaminhando todos para a secretaria. Os alunos formaram duas filas no corredor da secretaria e a Mayara andava no meio dando uma bronca quanto aos horários que devem ser obedecidos.

Disciplinar/Merenda Alguns alunos jogam copos e pratos (retornáveis) da merenda no lixo. A Celina sugeriu que as inspetoras passem na sala falando sobre isso, mas com cuidado, caso contrário, *"ao invés de três copos, os alunos vão jogar seis copos no lixo"*. Conversaram também sobre as punições possíveis: *"sem bola, sem bosque, etc"*. Em seguida, alteraram a fila da merenda para o canto do pátio, assim atrapalha menos o fluxo e é mais difícil de furarem a fila. A Tatiana fez um comentário espontâneo sobre autoritarismo do Jeferson, mas disse que *"é só assim que funciona às vezes"*.

Outros órgãos públicos Uma policial da Ronda escolar apareceu na secretaria e o Pereira assinou e carimbou com o nome da EMEF Tarsila do Amaral, a lista de escolas por onde passou a Ronda (EMEF Vianna Moog tinha precedido a Tarsila). Esse documento serve para controle da Ronda.

Uma outra vez, o Pereira falou que no dia da eleição, alguns funcionários trabalham e podem abater de outro dia de trabalho na semana. A Silvia gosta de trabalhar nas eleições apesar de cansativo. Ela me explicou o funcionamento: na sexta-feira, o TRE não permite que tenham aulas. Começa a arrumação pras eleições. A turma da limpeza já amontoa as cadeiras atrás da sala, os funcionários que vierem colam os cartazes e arrumam a disposição de cada posto na escola – onde é balcão de informação, onde se justifica, etc. No sábado, os funcionários da escola que vão trabalhar, vêm de novo pra esperar as urnas chegarem. Entregam a chave da escola para um policial militar, que fará a ronda até o domingo. Esse policial abre a escola no domingo para os mesários e entrega a ronda para outros policiais. Os funcionários que quiserem, ficam no domingo na escola dando informações, justificando voto e tem que esperar as urnas serem recolhidas. Tem escola que não tem aulas na segunda-feira pós-eleições para conseguir arrumar. Como a Silvia ficou no posto de justificativa, falou da grande quantidade de analfabetos que formam fila para justificar. A maioria é muito jovem. Ela disse que aproveitou para indicar a EJA. O TRE não autoriza ninguém a ficar no prédio na sexta-feira, mas a escola fez um acordo de que usa somente a secretaria e sala dos professores. Em ano de eleição, fazem reunião de professores em véspera de eleição, na sexta-feira para não suspender as aulas em outro dia.

Entrada/saída de estudantes Dois alunos mostraram para a Helena a autorização, assinada pela mãe, para saírem antes do horário de término das aulas. A Helena não deixou um deles sair da escola, porque a assinatura da mãe não conferia com a outra, de um documento que ela verificou.

Em outro dia, a noite, no horário da EJA, fui passear no pátio. Na entrada dos alunos, tinha uma caixa com divisórias por classe e com carteirinha dos alunos (com foto, nome, e outras informações). Os alunos entravam e deixavam a carteirinha na caixa. Ninguém estava no portão essa hora. Encontrei a Silmara e perguntei a respeito. Ela disse que serviam “*só pra controle de quem entra. Eles me entregam na entrada e eu devolvo na saída.... mas eu já conheço todo mundo.*”

Comunicação com a Rede municipal A Silvia passou a olhar emails da escola e havia uma convocação da EOL (EOL é um sistema da Prodam com a vida funcional dos professores e funcionários - cotação, cargo, títulos, habilitação, Registro Funcional, número de alunos, dados dos alunos, dados da escola, etc). A convocação é para um treinamento sobre a remoção, já que foi feita uma alteração na tela da EOL. Seria dia 7/10/08, das 9:30 as 12h, na DRE. Silvia avisa Mayara e ela colocou no quadro branco da secretaria a ausência da Silvia nesse dia de manhã. A Silvia foi me mostrando como funciona o sistema: cada um entra com seu RF e de acordo com o RF inserido, cada um tem um nível de acesso. Ex: verba de 1º escalão não permite ser acessado com o RF da Silvia. Mas ela pode entrar no gerencial e em pagamentos, que o Pereira não pode).

Recreio De braços cruzados, a Silmara estava ocupando uma mesa da secretaria. Do local em que estava, tinha a visão de um relógio, mas não de outro. Perguntou para alguém que passava, que horas eram. A pessoa disse que faltavam 2 minutos (Imaginei que era pra ela ir embora e estava de braços cruzados esperando). Depois percebi que eram dois minutos para ela tocar o sinal do recreio. Fui para

o pátio observar as professoras do Fund II indo buscar as crinaças na quadra (+ou- em fila). A inspetora só saiu quando todos saíram. Ocorre então a limpeza da quadra.

Conselho de escola O Izac estava fazendo a ata do conselho de escola realizado no 14/11 às 18h30 para mandar à diretoria regional de educação. A pauta do conselho foi referendar os cargos de POIE, Professor SAP, Professor da sala de leitura e auxiliar de direção. O Izac explicou que, se quem ocupava antes o cargo não for reeleito, elege-se outro professor da escola e em último caso, abre a possibilidade para outros professores da rede.

Verba APM Quando cheguei na escola, logo de manhã, a Mayara conversava com duas pessoas. Comecei a anotar a lista que faziam: *“precisa: microfone AKG, equalizador, uma mesa com 12 canais, 2 potências... vai gastar com tudo mais ou menos R\$ 2500,00”*. A Mayara entrou com eles na secretaria e mostrou alguns orçamentos que havia pesquisado (tirou os papéis de uma pasta ‘orçamentos’). Combinaram que depois de comprar os equipamentos, como não vai ter um especialista para operar a mesa, o responsável vai deixar *“meio pronto para um mesmo padrão de voz”*. E foram acrescentando equipamentos para comprar: *“difusor de frequência, multiefeito,...”*. A compra desses materiais vai entrar como bens duráveis. Parte virá do PTRF e parte do PDDE. O conselho aprovou que essa verba irá para isso, porque a cada programação que a escola faz e que precisa de uma caixa de som, mesa e microfones, isso acaba sendo um problema.

Entrega de Leite Ainda em 2008, quando o leite era entregue na escola, em alguns meses presenciei a rotina e as discussões a respeito. A primeira vez que o assunto surgiu, foi quando passei a acompanhar a Celina fazendo a recontagem “da lista para leite”. Ela explicou que essa contagem serve pra verificar se a quantidade de leite que sobrou confere com a quantidade de alunos que faltaram além do permitido para receberem leite. A contagem não estava batendo.

Em uma outra vez, a Helena estava fazendo a contagem de faltas para a entrega do leite. Em outra ocasião, a Tatiana e a Maria estavam no palco do pátio distribuindo as latas de leite. No final de 2009, vi na mesa da Helena uma lista com nomes de alunos que iriam pegar leite e seus vistos. O aluno tem direito a leite se tiver pelo menos 90% de presença no período (1 mês). É a Helena quem contava as presenças e faz a porcentagem de acordo com a quantidade de aulas que o mês teve. Ela passava a planilha para a Tatiana e a Maria, que distribuíam as latas. Perguntei ao Jorge sobre a entrega de leite, se isso era um problema para a escola: *“Claro que é.. pra qualquer escola. Você já viu escola ter essas funções, dentista, psicólogo, entrega de leite,...?”*. Fiz comentários sobre o dia em que observei a entrega. Ele disse que a Helena é uma das poucas que faz contagem séria das faltas.

No dia seguinte, a Helena e o Pereira começaram a conversar sobre o leite: *“é um inferno o leite. Não era a escola quem deveria distribuir. Uma vez entregaram uma enorme quantidade, porque entregaram errado e a gente teve que armazenar tudo o que sobrou. Eu que me formei professora tenho que ficar carregando essas caixas de leite, porque não acho justo as meninas ficarem carregando sozinhas. Essa semana, até 6a feira vai vir pai e aluno reclamando que não recebeu leite. É um saco”*. A Helena falou isso e deu algumas possibilidades das razões porque isso pode acontecer: *“tem professor que erra na hora de botar falta; tem muito aluno ‘cara de pau’ que falta muito e vem perguntar por que não recebeu, as vezes até trazem atestado, mas entregam dias depois, mostram quando já não receberam o leite; tem pai vem reclamar que o filho não recebeu porque o filho vendeu no meio do caminho”*.

Depois do café, a Helena foi atender os alunos que esperavam na entrada da secretaria. Dois meninos reclamavam que não receberam o leite. A Helena foi conferir suas faltas e fez *“xô, xô... você não tem vergonha, olha o tanto que você faltou e vem me perguntar porque não recebeu leite.. some da minha frente!”*

Uma menina apareceu com um bilhete da mãe justificando ausências passadas. A Helena ouviu, mas não aceitou porque ela deveria ter mostrado no dia seguinte ao que faltou.

Em outro dia, a Silvia, a Helena e o Jorge começaram a conversar sobre a confusão que seria no dia 12/12. É dia de matrícula, dia de entrega de leite e entrega de notas. Os pais, quando aparecem para a matrícula e para as notas, tem pressa em pegar o leite. Veio por expresso da SME que a entrega de leite deveria ser feita nesse dia. A Silvia, a Helena e o Jorge resolveram que dia 09/12 seria entregue leite para as primeiras e terceiras séries, dia 11/12 para segundas e quartas e dia 12/12 seria entregue para os pais ou mães que ainda não pegaram o leite. Segundo o Jorge *“quanto menos foco de tensão nesse dia, melhor”*.

Evolução funcional A Luzia disse que estava passando para a versão eletrônica a evolução de cada professor. Me explicou o processo: o professor reúne comprovação de cursos, seminários, participação em congressos, especializações e demais documentos que podem acrescentar pontos na sua carreira; em seguida a unidade escolar envia um ofício ao Gerfunc, para que digam o que conta e não conta pontos na evolução e quantos o professor conseguiu; ocorre então a publicação no D.O.; na última etapa, compete à unidade escolar passar para ficha eletrônica de cada professor na EOL sua evolução funcional. Os níveis vão de 14 – 21 e as letras de A a E.

Remoção Enquanto eu estava na sala da Silvia, acompanhei mais uma de suas ligações para outra escola para compartilhar com a secretária de outra unidade o que ela compreendia a respeito das mudanças da remoção. Depois dessa conversa telefônica, um professor ligou e um trecho da conversa foi essa: *“você não excede aqui, mas veio para o meu sistema EOL. Vou dar acesso para você mesmo fazer a sua opção de remoção”*. Em seguida, a Silvia continuou passando a limpo a lista de opções dos professores para remoção.

A Silvia estava olhando no D.O.. de sexta feira. O resultado da remoção já saiu e mostra as vagas que sobraram para os precários e adjuntos escolherem. Agora é a vez dos titulares precários escolherem. Os professores contratados ainda não estão no sistema da EOL para indicação de escolas para onde querem ser removidos.

A Rose estava fazendo a opção de escola para onde quer ir. Como não é readaptada definitiva, e é adjunta que virou titular, ela tem que ir a uma escola em que possa ser titular. Como não tem a cadeira dela aqui (de matemática) disponível, ela fez a opção por outras escolas. O professor pode marcar vinte opções. Ela optou em primeiro lugar pela EMEF Daisy Amadio Fugiwara por ser mais perto da sua casa.

Prova São Paulo Dias 10 e 11 de dezembro de 2008 foi aplicada a Prova São Paulo na Tarsila do Amaral. São duas horas de prova para cada dia. Dia 10 de dezembro a prova será de português, e dia 11 de matemática. As 2ª, 4ª e 6ª séries todas fazem a prova. As 3ª, 5ª, 7ª e 8ª séries são sorteados alunos de cada classe para compor uma sala mista de cada série. Nesses dias a escola é livre para determinar o horário da merenda.

O Jorge não estaria presente na escola nesses dias e pediu para o Izac tomar a frente da organização da prova São Paulo, para que a Luci não ficasse sobrecarregada. Chegou o responsável pela Prova São Paulo. Ele conferiu as caixas com os envelopes que continham as provas; disse que daria um treinamento rápido de manhã para os professores que ficariam nas salas; informou que, dessa vez, não haveria questionário sócio-econômico para os pais; perguntou sobre a existência de algum aluno com necessidades especiais. O Jorge disse que existe uma aluna, mas a escola já tem alguém para acompanhá-la.

Formaturas 8ª série Durante o recreio, os alunos de 8ª série estavam deixando recados de recordações nas camisetas uns dos outros.

No mural do pátio havia uma lista de escolas estaduais para onde iriam os alunos de 8ª série. Os alunos optaram por três escolas de ensino médio onde gostariam de estudar. No pátio está o resultado de onde irão estudar, caso sejam aprovados na 8ª série. As notas já estão fechadas mas os alunos ainda não sabem. A Silvia disse que existe *“mãe vindo reclamar que o filho caiu a noite”*. Sobre isso uma escola municipal não tem qualquer poder de resolução. É a secretaria estadual de educação quem determina.

Avaliação da equipe e do diretor Título das fichas que vi em cima da mesa do Jorge: Instrumental de avaliação de desempenho – IAD

Corresponde à avaliação de cada membro da equipe em relação ao gerente (esse é o modelo que vai pra secretaria toda, por isso o diretor é aqui chamado de gerente). A pontuação vai de 1 a 5, nos seguintes critérios: Atuação integrada, compromisso, comunicação,...), energia no trabalho, gestão dos recursos, liderança, relacionamentos pessoais. Cada membro da equipe também faz uma auto-avaliação com os mesmos critérios. Caso o professor participe de duas ou mais unidades escolares, ele faz a avaliação na unidade em que fica mais tempo.

O Jorge precisa conferir todos os nomes dos professores e funcionários pra ver se cada um tem uma ficha.

JEIF São 15 horas semanais dedicadas à preparação das aulas: sete horas de preparação das aulas na escola; quatro de preparação em casa; quatro de formação, compostas por reuniões pedagógicas ocorrem duas vezes por semana, das 17h25 às 19h55, com a presença da coordenadora pedagógica. A Luci disse que a idéia dessa reunião pedagógica é ser uma socialização de práticas bem sucedidas, pois ela já participou de reuniões em que só se reclamava dos alunos e isso parecia em nada agregar ao processo ensino-aprendizagem.

Assuntos da reunião em que participei:

Calculadoras da SME-DRE Butantã. A Luci leu o comunicado: *“O almoxarifado da DRE-BT entregará nas escolas, calculadoras que utilizam energia solar como fonte de energia, na seguinte conformidade: 35 calculadoras para 3ºano PIC; 33 calculadoras para o 3º ano regular e 33 calculadoras para o 4ºano regular. As professoras reagiram: “Ah, nessas horas limitam o número de alunos na sala. Na hora de enfiar aluno, tem 40, 45....”*

A Luci explicou que na reunião passada, deu *“livros para as professoras escolherem o que iriam estudar com os alunos. E agora era hora das professoras apresentarem o que tinham trabalhado ou*

no que tinham dúvida". Começou com a professora da 3ª série, lendo "A Boneca" de Olavo Bilac. Uma outra professora entrou no meio da leitura e começaram a fazer o melhor dos jograis. Comentaram de outro poema de Olavo Bilac. A dificuldade de trabalhá-lo em sala eram as palavras um pouco em desuso, que os alunos desconheciam: sol a pino, regato, atirar milho às galinhas.

Professoras falavam que muitos exercícios elas mesmas não sabiam resolver. Uma professora opinou que quando isso acontece, não se deve cobrar o exercício dos alunos, mas a Luci comentou que isso é normal. Percebi bastante aproximação e diálogo entre professores da mesma série.

ANEXO 1 – mapa da Comunidade Vale da Esperança

Mapa da Comunidade Vale da Esperança, gentilmente cedido pelo Luis, elaborado pela Sabesp.

