



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JUSSARA STREGE COSTA

A Produção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida - um estudo sobre inovação institucional com foco na gestão escolar

CAMPINAS

2024

JUSSARA STREGE COSTA

A Produção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida - um estudo sobre inovação institucional com foco na gestão escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Professora orientadora: Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida

ESTE TRABALHO CORRESPONDE
A VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA JUSSARA STREGE COSTA
E ORIENTADA PELA PROFESSORA
DRA ANA MARIA FONSECA DE
ALMEIDA

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

C823p Costa, Jussara Strege, 1984-
A produção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida : um estudo sobre inovação institucional com foco na gestão escolar / Jussara Strege Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Ana Maria Fonseca de Almeida.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Inovação. 2. Escolas públicas. 3. Projeto político-pedagógico. 4. Liderança educacional. I. Almeida, Ana Maria Fonseca de. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The production of the Special Pedagogical Project at EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida : a study on institutional innovation with a focus on school management

Palavras-chave em

inglês: Innovation

Public schools

Political-pedagogical

project Educational

leadership

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Fonseca

de Almeida Adriana

Santiago Rosa Dantas

Rosângela Carrilo Moreno

Data de defesa: 17-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0004-0298-0441>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/3126527929263005>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A Produção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida - um estudo sobre inovação institucional com foco na gestão escolar

Autora: Jussara Strege Costa

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Maria Fonseca de Almeida

Adriana Santiago Rosa Dantas

Rosangela Carrilo Moreno

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

CAMPINAS

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por sua presença ao meu lado.

Agradeço em especial, ao empenho e dedicação da minha orientadora, professora Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida com destaque para a sua sensibilidade e profissionalismo em relação à condução deste trabalho e a todos professores e colegas que convivi e aprendi no grupo FOCUS.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, cujas disciplinas cursei e que em muito contribuíram para a minha formação e para o aprimoramento desta pesquisa, sobretudo o professor Maurício Érnica.

Aos familiares, agradeço minha mãe pelo exemplo de força e determinação frente as dificuldades da vida e minha querida irmã e amiga Géssica, que me apoiou em todas as etapas da construção desse trabalho, me amparou com tanto carinho quando eu mais precisava.

A todos os professores, funcionários, estudantes e gestores da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida.

E por final, aos meus amigos José e Alexandre, companheiros dessa jornada, construída com tanto esforço e dedicação.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar o processo que levou à construção do Projeto Político Pedagógico adotado em 2017 pela EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, localizada em uma região vulnerável do município de São Paulo. Esse projeto orientou mudanças significativas na gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e no currículo dessa escola, com o objetivo de torná-la mais bem adaptada aos alunos e às famílias que está encarregada de servir. Considerado como muito inovador, o projeto foi classificado, em 2019, pelo Conselho Municipal de Educação como Projeto Pedagógico Especial/Experimental, algo bastante raro nessa rede de ensino. A partir de estudo documental, observação participante e entrevistas com gestores, esta pesquisa interrogou sobre as condições necessárias para a inovação institucional e, em especial, revelou o papel dos gestores escolares nesse processo de mudança de uma escola pública.

Palavras-chave: inovação institucional; mudança na escola pública, Projeto Político Pedagógico; liderança escolar.

ABSTRACT

This research aimed to study the process that led to the construction of the Political Pedagogical Project adopted in 2017 by the EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, located in a vulnerable region of the municipality of São Paulo. This project guided significant changes in the school management, the organization of pedagogical work, and the curriculum, with the aim of better adapting this school to its students and their families. Considered as very innovative, the project was classified, in 2019, by the Municipal Education Council as a Special/Experimental Pedagogical Project, a quite rare achievement in this school system. Based on the analysis of documents, participant observation, and interviews with the school leadership and teachers, this research interrogated the conditions needed for institutional innovation and, in particular, unveiled the role played by the school leadership in this process of changing a public school.

Keywords: institutional innovation; change in public schools, Political Pedagogical Project; school leadership.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do território da EMEF Professor Antônio Duarte deAlmeida.	45
Figura 2: Variação de IPVS na região Parque Guarani, Vila Ramos e Cidade A.E Carvalho	48
Figura 3: Indicadores do GRUPO F para região Parque Guarani, Vila Ramos, CidadeA.E Carvalho	50
Figura 4: Princípios do Projeto Duarte.....	86

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Córrego Jacupeval	46
Imagem 2: EMEF Professor Antônio Duarte e arredores	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do IDEB EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida	52
Gráfico 2: IDEB 2019 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Base Legal para Projetos Especiais/Experimentais.....	38
Quadro 2: Escolas Públicas Municipais de São Paulo com Projetos Pedagógicos Especiais /experimentais aprovados no Conselho Municipal de Educação.....	40
Quadro 3: Número de Estudantes atendidos em 2021 na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida.....	43
Quadro 4: Funcionários da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida 2021.....	54
Quadro 5: Professores/as que atuam no Ensino Fundamental I -1º ao 5º ano 2021.....	55
Quadro 6: Professores/as que atuam no Ensino Fundamental II -6º ao 9º ano 2021.....	56
Quadro 7: Diferenciação da Matriz Curricular do Projeto Duarte	59
Quadro 8: Organização anual por áreas de conhecimento 2017.....	68
Quadro 9: 1º momento de estudos para os 6º anos 2017.....	69
Quadro 10: Organização Projeto Duarte 2018 para o Ensino Fundamental II.....	71
Quadro 11: Organização semanal 1º momento de estudos 2018.....	72
Quadro 12: Projeto Duarte e suas principais características.....	74
Quadro 13: Horário dos espaços do 1º momento de estudos de 2020.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDHU: Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano

CEU: Centro Educacional Unificado

CF: Constituição Federal

CME: Conselho Municipal de Educação

COGEP: Coordenadoria de Gestão de Pessoas

COPEP: Coordenadoria Pedagógica

DIPED: Divisão Pedagógica

DRE: Diretoria Regional de Educação

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

EOL: Escola On line

ETECs: Escolas Técnicas de Estaduais

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPESP: Instituto de Previdência do Estado de São Paulo

IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

PD: Projeto Duarte

POED: Professor Orientador de Educação Digital

PPEE: Projeto Pedagógico Especial Experimental

PPP: Projeto Político Pedagógico

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

SAS: Serviço de Assistência à Saúde

SMADS: Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social

SME: Secretaria Municipal de Educação

USP: Universidade de São Paulo

UFABC: A Universidade Federal do ABC

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1	21
INOVAÇÃO E MUDANÇA NA ESCOLA	21
1.1 Definições em contraste.....	21
1.1.2 A inovação educacional enquanto proposta predefinida	22
1.1.3 A inovação educacional como processo multidimensional.....	24
1.2 Mudança na perspectiva de experiências de base	28
CAPÍTULO 2	35
INOVAÇÃO EM PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.....	35
2.1 Escolas públicas com Projeto Pedagógico Especial/Experimental no município de São Paulo	38
2.2 O contexto da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida.....	42
2.2.1 Os profissionais de educação	53
CAPÍTULO 3	58
HISTÓRIA E PROCESSO DO PROJETO DUARTE	58
3.1 Origem, adoção e institucionalização do Projeto Duarte	60
3.1.1 O dia do planejamento coletivo	75
3.1.2 O professor referência.....	78
3.1.3 A mudança dos tempos, espaços e interações.....	82
CAPÍTULO 4	89

O ENGAJAMENTO POLÍTICO DE GESTORES ESCOLARES NA PRODUÇÃO DO PROJETO DUARTE: EXPLORANDO PERSPECTIVAS	89
4.1 O que sabemos sobre liderança educacional?.....	90
4.2 Gestão escolar democrática	97
4.3 Como se constrói uma liderança escolar?	100
4.3.1 Infância, juventude e ingresso na Universidade	103
4.3.2 A escola tem desafios e agora gestores?	108
4.3.3 Catalisadores de emergências e necessidades.....	117
4.3.4 Estabelecendo condições para o início da mudança	121
4.3.5 Promovendo a sustentação da mudança.....	127
4.3.6 A institucionalização do Projeto Duarte.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	136

PRÓLOGO

O infortúnio da atualidade ainda limita as melhores condições de vida para poucos. Comunidades pobres ocupam os diversos territórios da cidade de São Paulo. Elas compõem uma parte importante da Zona Leste, uma ampla e diversa região cuja denominação indica a direção em que o sol nasce. Ocupada anteriormente por uma abundante parte da Mata Atlântica, hoje são muitos os lugares degradados e sem infraestrutura.

Os pontos de extrema pobreza dessa região revelam os desafios enfrentados pela população local, formada por famílias em situação de desemprego crônico ou recebendo baixos salários, cuja situação é agravada por habitarem regiões de risco, sujeitas a alagamentos e deslizamentos, ou de forte degradação ambiental.

Esse é o contexto em que se situa a oferta educacional da região. A Zona Leste conta com um grande número de escolas públicas, geralmente edificadas como caixas de concreto, ferro ou aço rodeadas por muros altos. Muitas crianças e jovens são recebidas nestes equipamentos públicos. Embora o acesso seja agora maior do que em outros tempos, ainda persistem entraves para que todas as crianças e jovens apresentem um bom rendimento escolar. Essa situação é mais difícil ainda para os meninos negros, uma situação verificada em diferentes regiões do país (Alves; Ferrão, 2021).

Entretanto, há ações em curso que buscam enfrentar essa realidade educacional. Entre elas, encontram-se as iniciativas recentes lideradas por profissionais da escola para promover mudanças na organização escolar com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa examina um desses casos, desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, localizada em Itaquera, um bairro dessa cidade. A comunidade de professores dessa escola envolveu-se em um esforço para construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) mais adaptada ao que percebiam ser as necessidades dos seus alunos, implementando mudanças na organização pedagógica, sobretudo do Ensino Fundamental II, já a partir de 2017. Esse esforço resultou na produção do Projeto Duarte, modo como a comunidade escolar se refere ao seu PPP, que em 2019 foi referendado pelo Conselho Municipal de Educação, obtendo a classificação de “projeto especial/experimental”. Essa classificação é importante, pois, ao reconhecer o componente inovador do projeto, chancela as formas alternativas de organizar os usos dos tempos e espaços de maneira propostas pela equipe de profissionais dessa escola.

Como será discutido melhor mais à frente, esta pesquisa teve como objetivo identificar as condições necessárias para que esse projeto pudesse ser produzido, com um interesse particular em melhor compreender o engajamento das lideranças da escola.

INTRODUÇÃO

Compreender se e como as escolas podem se transformar para atender seu alunado é uma pergunta que tem mobilizado muitos estudos (Fullan, 2009; Carbonell, 2002; Thurler, 2001; Hernandez et al, 2000; Hargreaves e Fullan, 2000). Há pelo menos 50 anos, as noções de mudança e inovação se tornaram um componente importante de pesquisas no campo educacional (Canário, 1999, Messina, 2001). Provavelmente estimuladas pelas pesquisas dos anos 1970 que evidenciaram o papel relevante da escola na produção dos resultados escolares e, em especial, na reprodução das desigualdades entre grupos sociais, o conceito de inovação ganha importância na área educacional por oferecer aos profissionais da escola possibilidades de resgatar as instituições escolares do papel reprodutor a que haviam sido reduzidas por uma certa leitura dos estudos dos anos 1970 (Campolina; Martinez, 2013).

Nessa literatura que trata da inovação educacional, há divergências sobre o que se entende como tal. Como indica Ghanem (2016), há pelo menos duas formas de pensar sobre a questão: uma primeira, que examina as reformas educacionais levadas a efeito pelo Estado e uma segunda, que examina as mudanças implementadas em escolas como resultado da ação de seus profissionais.

Nesse contexto, este trabalho buscou compreender a mudança e inovação educativa considerando uma escola e seus agentes. Não posso ignorar a minha trajetória que estabeleceu uma relação de certa forma ímpar com a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, lócus dessa pesquisa. Importa esclarecer como cheguei à esta escola e porque decidi fazer uma pesquisa sobre seu Projeto Político Pedagógico e as inovações que propõe.

Em 1997, com apenas treze anos, passei a morar na Cidade A. E Carvalho, no bairro Jardim Vila Nova- uma grande ocupação levada a cabo por movimentos de moradia e que fica muito próximo a esta escola, cujo território atende este e outros bairros como Vila Ramos e Parque Guarani, todos em Itaquera, São Paulo.

As ruas que as/os estudantes moram eu conheço há anos, os comércios, o ponto de ônibus, a feira, as igrejas. Conheci e reconheço a vulnerabilidade deste território, a distância do centro, as moradias precárias, a violência, o medo, o preconceito, o desemprego. Não menos importante -a busca por escolarização.

Durante os dezessete anos que habitei este território, alcancei algumas conquistas na minha carreira profissional, a formação nas faculdades de Letras em 2004; de Geografia em 2008 e o ingresso no serviço público na Prefeitura do Município de São Paulo em 2010, como

professora de Geografia.

Trabalho em escola pública na Zona Leste de São Paulo desde 2003, mas apenas em 2012 passei a trabalhar na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida- fui professora de Geografia até meados de 2014 e atuei como assistente de direção até meados de 2023.

A escolha desta escola pública para realizar esta pesquisa não se dá apenas pelo vínculo que estabeleci com ela. Sobretudo pela construção e a adoção de um novo projeto pedagógico que representou um passo importante para que essa instituição de ensino avançasse na compreensão das necessidades específicas de seus estudantes e no seu compromisso com uma educação de qualidade. Compreender como isso foi possível certamente vai contribuir para ampliar o conhecimento sobre como se produzem inovações na escola pública brasileira.

A identificação da escola, presente já no título desta pesquisa, objetiva também registrar as ações implementadas por educadores públicos e comunidade escolar cujo empenho foi reconhecido pelo Parecer nº18 de 2019 do Conselho Municipal de Educação de São Paulo no qual torna público e aprova o Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Tal publicação sugere divulgação do presente projeto com vistas à socialização da experiência e incentivo a outras Unidades Educacionais da Rede Municipal de São Paulo para usar em seus Projetos Pedagógicos.

Em termos metodológicos, esta pesquisa foi organizada como um estudo de caso. Para tanto, ela se apoiou em múltiplas formas de produção de dados: a) notas de memória, b) análise da documentação referente à produção do Projeto Especial/experimental da EMEF Professor Antônio Duarte, denominado Projeto Duarte no período de 2017 a 2021, c) entrevistas com os indivíduos que participaram mais ativamente do processo de produção deste Projeto Pedagógico.

A escolha do método de pesquisa é muito significativo para atender os anseios que mobilizam a questão problema. Assim, a pesquisa qualitativa tem sido um recurso importante para as ciências sociais, oferece possibilidades para responder questões “particulares”, com o aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 1994, p.22).

Resgatar este contexto pressupõe retratar em parte a realidade, tendo em vista que esta articulação envolveu o complexo, cujo desafio foi compor conexões coerentes. Nesse sentido, traduzimos parte de uma realidade, contamos uma versão de uma história “O caso de estudo conta uma história sobre um sistema delimitado. Existem muitas histórias para serem contadas” (Hernandez et al, 2000).

Há certamente diversas formas do pesquisador observar o seu objeto de estudo, no

entanto, para mim, este recurso metodológico me pareceu o tempo todo familiar e estranho ao mesmo tempo, tendo em vista que conheci e reconheci a cientificidade deste estudo (Eco, 2005) experimentando um olhar mais crítico, investigativo no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, o objeto de estudo que me parecia tão familiar, o Projeto Duarte, passou a ser estranho, os dados dos documentos analisados - os Projetos Políticos Pedagógicos de outras épocas ou de outras escolas, por exemplo - revelaram novos significados, o olhar sobre os envolvidos também mudou.

Assim, o problema de pesquisa foi construído nesta rede de questionamentos, descobertas, conexões. “Ser investigador significa interiorizar o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (Bogdan; Biklein, 1994, p. 128).

Tendo em vista essas considerações, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I - **Inovação e Mudança na escola** - apresenta o conceito de inovação, reforma ou mudança educacional a partir de diferentes perspectivas. O levantamento da literatura revelou divergências com relação ao uso do conceito que procuramos explicitar. Como uma das hipóteses perseguidas por esta pesquisa é a de compreender a importância da atuação de líderes escolares em inovações pedagógicas, a literatura examinada é composta basicamente por estudos e textos que foram e têm sido lidos nos cursos de formação de professores.

O segundo capítulo – **Inovação em Projetos Políticos Pedagógicos** – apresenta um recenseamento dos Projetos considerados como inovadores promovidos por escolas públicas da cidade de São Paulo. Para isso, examinamos todos aqueles que foram classificados como Projeto Pedagógico Especial/Experimental (PPEE) pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Além disso, destacamos as principais características da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, identificando o grupo de servidores públicos que atuavam nesta escola há anos em termos da antiguidade do seu vínculo à escola; sua localização no território da cidade.

O terceiro capítulo - **História e processo do Projeto Duarte** – aborda as principais características que compõem o Projeto Duarte. O método de investigação deste capítulo baseou-se na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos do período de 2010 a 2021, extraídos do site de publicação da escola: <https://www.revistaduarte.com.br/>. Desta forma, identificamos as principais características que compõem esse PPEE que em seu conjunto configuraram uma inovação educacional.

O quarto capítulo- **O engajamento político de gestores escolares na produção do Projeto Duarte: explorando perspectivas**- reuniu pesquisas bibliográficas sobre liderança

educacional, gestão escolar democrática e análise de processos de engajamento político. O principal objetivo deste capítulo foi investigar o contexto para a produção do Projeto Duarte, com foco nas narrativas e trajetórias dos principais líderes escolares que atuaram nesse processo de inovação educacional durante o período de investigação que compreende os anos de 2010 a 2021.

Para a produção das narrativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor de escola e com o coordenador pedagógico, assim como, notas de memória e observações da minha atuação enquanto assistente de direção.

CAPÍTULO 1

INOVAÇÃO E MUDANÇA NA ESCOLA

As diversas definições de inovação educacional compõem uma base para apoiar as intenções deste estudo, que é conhecer e reconhecer nesta heterogeneidade o objeto de estudo desta pesquisa. O objeto é o processo de construção e implementação do Projeto Duarte (PD) que viria a ser reconhecido como Projeto Pedagógico Especial/Experimental.

Reconhecendo que a construção e implementação desse projeto significou uma mudança significativa nessa escola, buscamos apoio na literatura que se refere aos questionamentos do que é inovação, reforma ou mudança na educação para formular hipóteses que nos permitissem melhor compreender o processo.

Essa literatura mostra que inovação no contexto pedagógico é tratada por diversos autores como um meio de transformar o sistema educacional. No entanto, há uma variação de sentidos e amplitudes que se almeja conhecer.

Desta forma, propõe-se neste capítulo retomar o conceito de inovação, reforma ou mudança educacional a partir de diferentes perspectivas. Para essa difícil tarefa, foram mobilizados estudos sobre o tema publicados no Brasil e em outros lugares do mundo. A ideia foi reunir as contribuições que nos pareceram mais pertinentes e colocá-las em diálogo com os tempos atuais.

1.1 Definições em contraste

A análise da literatura permite ver que inovação educacional é um tema bastante estudado na área educacional e que, como mostra Graciela Messina (2001), ganhou destaque no campo educacional a partir dos anos setenta, “geralmente empregada para melhorar o estado de coisas vigente” (p. 226). Essa autora menciona que, de um período inicial em que predominava uma certa fragilidade teórica, pouco a pouco o conceito foi ganhando mais substância, ainda que mais subordinado a uma lógica aplicada, voltada para a orientação para gestores e menos por uma lógica analítica.

Mais recentemente, nos anos 1990, as publicações sobre inovação educacional deixaram de ter uma ênfase tão diretiva quanto antes. Embora ainda dirigida para gestores e com o objetivo de orientar suas ações, essa nova geração de trabalhos “destacam o caráter autogerado e diverso da inovação” (ibidem).

1.1.2 A inovação educacional enquanto proposta predefinida

A.M. Huberman (1973), por exemplo, se dedicou a analisar o processo de mudança e inovação educacional, concluindo que se trata de “uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança”. (Huberman, 1973, p.17). Segundo esse autor, inovar deveria ser entendido como um processo pelo qual um novo produto se torna disponível, difundido pelo sistema e integrado nas outras práticas. Para haver mudança, seria preciso haver “ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova sobre coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” (ibidem, p.18).

Outro autor bastante lido nesse período no Brasil foi Michael Fullan. Em um livro publicado em 1972 não traduzido, ele aborda as condições necessárias para a mudança na educação. *Overview of the Innovative Process and the User* de Michael Fullan (1972). Baseando-se para uma revisão de literatura e de experiências norte-americanas de mudança e inovação educacional, esse livro mostra que as inovações educacionais mais significativas não oferecem vantagem relativa clara, geralmente não são facilmente compatíveis com os sistemas sociais existentes, são relativamente complexas porque requerem mudanças no sistema social, não são experimentáveis em termos realistas e os resultados não são claramente observáveis e nem mensuráveis (Fullan, 1972)

Mais particularmente, ele critica as experiências orientadas de “cima para baixo” que, na melhor das hipóteses, modificam um ou outro aspecto da situação sem mudá-la radicalmente. Esse autor compreende que a mudança radical dos sistemas de ensino só poderia acontecer como consequência de uma reformulação completa do papel do usuário no processo de mudança.

Esta consideração é enfrentada pelos diferentes textos reunidos no livro *Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas* organizado por Walter E. Garcia e publicado em 1980. Nesse livro, muito lido nas faculdades de educação nos anos 1980, encontra-se um texto de Demerval Saviani que apresenta uma concepção dialética de Filosofia da Educação, segundo a qual os “problemas educacionais” “não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos” (p. 20) e que, por isso, “inovar significa mudar as raízes, as bases” (p. 21). Inovação, portanto, não poderia ser compreendida fora de uma concepção revolucionária” (p. 21). O autor critica, em especial, as experiências tidas como inovadoras que são “acidentais, retocadas ou engessadas”. Em contrapartida, apresenta uma concepção de inovação que não se encerraria apenas no processo educativo, mas que almeja a mudança estrutural da sociedade.

Nesse mesmo livro, Ferretti (1980) propõe uma concepção de inovação que considera a

introdução de mudanças em um objeto (uma instituição, um método, uma técnica, um material etc.) de forma planejada com vistas a produzir melhorias no mesmo. Por mudança o autor compreende alteração significativa de algo. Entretanto, a compreensão deste conceito complementa-se com uma análise das inovações educacionais do ponto de vista pedagógico, dando relevância aos materiais instrucionais, à relação professor-aluno e à avaliação. Além disso, nota que “as inovações, como as técnicas, não são neutras” (p. 56).

Há, em suma, uma preocupação para Ferreti sobre o papel social da escola, a destacar a prestação de um duplo serviço à ordem econômica capitalista, no momento que dissimula seus mecanismos de discriminação social quando compreende que o rendimento escolar é resultado das potencialidades inatas e quando cria ilusões de mobilidade social. Manifesta-se crítico das inovações pedagógicas demasiadas técnicas orientadas por educadores segundo ele ingênuos que mesmo com boas intenções, podem acabar contribuindo para um processo de discriminação das camadas dominadas (Ferreti, 1980).

Na mesma obra, Goldberg (1980) propõe uma definição para inovação educacional nos seguintes termos “inovação pode ser entendida como o processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema” (p.184). A definição segundo a autora obedece, portanto, “uma orientação mais prescritiva voltada para inovações que ocorrem a nível de um sistema educacional” (p.192), que se esbarra em situações em que a inovação ocorra, por exemplo, “a nível de uma escola” (ibidem), mas que não pode impedir de se tratar de uma inovação educacional.

Entretanto, Goldberg apresenta uma dualidade nas concepções que permeiam o conceito de inovação educacional à sua época, como um processo e neste ponto menciona Richland (1965) e Goldberg (1977) e como produto cita Huberman (1973), Miles (1964) e Westley (1969) (Goldberg, 1980, p. 186-190).

Contudo, ao fazer um balanço crítico da definição de inovação educacional que propõe, Goldberg (1980) indica que a definição por ela apresentada está longe de ser satisfatória “aperfeiçoamentos são possíveis e desejáveis”, entretanto compreende que a evolução ocorrerá “à medida que se forem multiplicando as experiências na área” (p.193).

A recuperação de parte deste trabalho coordenado por Garcia (1980) permite perceber o contexto histórico, divergências e intencionalidades que acompanham a produção do conceito de inovação educacional para este tempo. Ademais, o contexto político, econômico e social brasileiro demonstra-se importante para o referido estudo, já que, como observa Garcia (1980) “consideramos difícil qualquer estudo da inovação educacional dissociado de uma análise mais

aprofundada das condições de evolução histórica do país”. Assim, desenvolve uma posição “contrária à produção de inovações” e afirma a busca de “uma via democrática”, denunciando uma “centralização excessiva” em todo o sistema de ensino da época e criticando a “importação de modelos” (Garcia, 1980, p. 09-11)

Os anos setenta podem ser considerados, assim, como o período que tem início pesquisas acadêmicas acerca do conceito de inovação e mudança educacional no Brasil (Messina, 2001). Ao analisar a produção desse período, Jaime Cordeiro (2002) mostra que o discurso pedagógico produzido no Brasil desde o fim da década de 1970 e durante toda a década de 1980 carregava influências da crise do modelo social, político e educacional implementado durante os anos 60 e 70 pelos sucessivos governos ditatoriais.

Nesse contexto, como mostra Cordeiro (2002), ganharam destaque autores e artigos que promoviam uma aposta na capacidade da educação como instituição e espaço social capazes de contribuir para as mudanças que se desejavam para o país, em especial aquelas que discorriam sobre a educação escolar para as classes populares e a necessidade de melhorá-la e transformá-la.

Neste ponto, vale ressaltar que inovação ou mudança educacional é tratado por esses estudos como um conceito complexo com nuances amplas que podem influenciar a sua definição. De qualquer modo, verifica-se nas análises já mencionadas que a definição do tema em questão acompanha posicionamentos ideológicos e políticos. Tal constatação evidencia um quadro já sinalizado e em revisão, de que a inovação e mudança educacional acompanham diferentes conceitos e considerações, há divergências quanto a natureza, objeto e efeitos que geralmente são identificadas notas essencialmente valorativas, com menções de “melhorias” ou aperfeiçoamento.

1.1.3 A inovação educacional como processo multidimensional

Mais recentemente, Hernandez et al. (2000) conferem um tratamento multidimensional à noção de inovação educacional, considerando que as mudanças podem contemplar o currículo, os processos de ensino-aprendizagem, a organização formal, os materiais, as ideias e até as pessoas. Em especial, criticam ideias que tratem a inovação como um sistema fechado, inflexível, prefixado, imposto de “cima para baixo”.

Ao adentrarem no contexto de uma instituição escolar na Espanha, Hernandez et al (2000, p.149) tecem algumas considerações mais específicas, concebendo inovação como “um processo que procura dar resposta à preocupação gerada por uma prática que não satisfaz as expectativas didáticas dos professores”. A pesquisa revelou um itinerário de mudança para esta

escola, que envolveu: a) insatisfação inicial, b) necessidade de mudança, d) análises e fundamentos, e) modificação de esquemas e f) modificação da prática concretizada em uma nova forma de organizar o currículo e o ensino com os alunos. Nesse ponto, vale ressaltar que os professores são vistos como centrais nesse processo.

A preocupação com o conceito de mudança e inovação educacional cedeu espaço para uma preocupação com os indivíduos, sobretudo professores e lideranças, na pesquisa posterior de Fullan e Hargreaves (2000). Os autores argumentam que “a maior parte das reformas educacionais fracassa. Nem estratégias de cima para baixo ou de baixo para cima parecem funcionar” (p.29), apontam como explicação desse fracasso a falha ao não considerar o professor como elemento-chave.

A ideia de envolvimento e participação dos professores parece decisiva para os autores, quando revelam que se trata “da necessidade cada vez mais eminente de um envolvimento maior dos professores na reforma educacional, seja fora da sala de aula, seja dentro da mesma, no desenvolvimento do currículo e no aperfeiçoamento das escolas” (Fullan; Hargreaves, 2000, p.31). Desta forma, como o professor passa a ser percebido como elemento fundamental para o funcionamento das escolas, veicula-se a ideia de que as propostas de mudanças só têm alguma efetividade se levarem em conta as práticas desses profissionais.

O caráter multidimensional de inovação em educação, bem como a correlação de que envolve um processo de mudança, é identificado também no material de Jaume Carbonell (2002) e revela uma definição de inovação:

(...) como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organização e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (Carbonell, 2002, p.19)

Carbonell (2002) destaca igualmente, que a inovação e reforma não são a mesma coisa, de maneira que a primeira “localiza-se nas escolas e nas classes” e na segunda “diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto”. Ainda assim, argumenta o autor que as reformas escolares são movidas por questões econômicas e sociais e não é sinônimo de mudança, melhoria ou inovação. Um apelo revela que “não há reforma do professorado se não houver modificação em seu pensamento, seus hábitos e suas atitudes” (Carbonell, 2002).

Rosa Maria Torres (2000) referencia de pesquisa sobre reforma, mudança e inovação educacional na América Latina, também diferencia cada termo. Para a autora, a) reforma

converge em intervenções de política propostas e conduzidas “de cima”, organizadas em nível macro e de sistema por governos ou organismos internacionais; b) inovação é compreendida como intervenções que ocorrem em nível local/micro “embaixo” e c) mudança é um termo que se refere a alterações efetivas que resultam por efeito de alguma reforma ou inovação ou na articulação de ambas.

Vale ressaltar que os trabalhos do início do segundo milênio trazem a diferenciação, sobretudo de reforma e inovação, o primeiro termo refere-se geralmente como ações que são produzidas “de cima para baixo”, ou seja, externas às instituições escolares, já o segundo termo refere-se a ações que tendem ao interior das escolas ou “de baixo para cima”.

A recuperação das variáveis do processo que culmina numa reforma ou inovação educacional assume importância para este campo de estudos, as tratativas para as correlações de sentido, com destaque à motivação surgem como pano de fundo de diversos pesquisadores. Outros questionamentos voltaram-se para a compreensão do processo de mudança - da gênese, implementação e sustentação- com olhar atento as forças impulsionadoras e de resistências às mudanças. Nesse sentido, as escolas e os professores passaram a ter atenção dos pesquisadores.

Neste contexto, Carbonell (2002) considera uma perspectiva para a inovação que supera a superficialidade e considera vários elementos em jogo que segundo ele 1) Envolve experiências pessoais com algum significado particular na prática, visto que há interesses tanto coletivos quanto individuais. 2) Relações significativas entre diferentes conhecimentos podem ocorrer de forma progressiva. 3) Busca-se construir lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. 4) Identifica-se uma procura por estimular reflexão sobre teoria e prática. 5) Há uma possibilidade de ampliar a autonomia pedagógica. 6) Move-se pela compreensão de contínua reformulação, considerando contextos e mudanças. 6) Empreende-se mais a cooperação do que o isolamento. 7) Valoriza-se a aquisição de conhecimento vinculado a compreensão de um sentido 8) Há um foco de inquietação, conflito intelectual constante.

Monica Thurler (2001) acentua o papel da escola como organização social estratégica para a inovação educacional, considera significativo olhar para o processo e para a construção de sentido entre atores e instituição de ensino. Assim, apresenta para o campo de pesquisa considerações complementares que buscam tratar a complexidade desse processo, a saber 1) Organização do trabalho, lógicas de ação e autonomia; 2) A cooperação profissional; 3) A relação com a mudança na cultura do estabelecimento escolar; 4) Um estabelecimento escolar em projeto; 5) Liderança e modos de exercício do poder; 6) O estabelecimento escolar como organização aprendente.

Elie Ghanem Júnior (2013) alerta para diversos termos utilizados para abordar a inovação

educacional, tais como mudança, inovação, transformação e outros, geralmente empregados sem distinção, no entanto, verifica que ambos buscam dar significado aos esforços engendrados para alterar práticas educacionais. Entretanto, afirma que, “essencialmente, a inovação educacional tende muito mais ao endógeno e que as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume” (Ghanem Júnior, 2013, p.427).

Nessa direção, para Campolina e Martinez (2013), a inovação educativa é concebida como a introdução de novidades que visam intencionalmente promover algum tipo de mudança e melhorias na instituição escolar. As instituições escolares, são para as autoras, organizações sociais em que ocorrem relacionamentos entre pessoas que expressam características individuais e coletivas em contextos históricos distintos.

No entanto, Fernando Tavares reitera que “não existe um marco de referência teórica suficientemente desenvolvido a respeito da conceituação da inovação em educação que possa orientar a investigação do pesquisador em campo” (2019: p.2). Porém, vale ressaltar que uma importante consideração reafirma que modelos e teorias de mudança educacional convergem na grande maioria para duas conjecturas: àquelas cujas forças impulsionadoras de mudanças surgem internamente em contextos profissionais e as que demandam de uma variedade de entradas externas, sobretudo corporativas (Goodson, 2019).

Entradas externas são alvo da maioria das críticas dos pesquisadores, para Carbonell (2002) reformas verticais, concebidas de “cima para baixo”, baseadas em saberes de especialistas externos às escolas, limitam a autonomia dos professores. Não obstante, revela que “as inovações que vêm de baixo”, do próprio coletivo docente, tem mais possibilidades de êxito.

Contudo, está demonstrado que as propostas que vem de fora, sem participação e envolvimento dos professores, no geral, circunscrevem-se a mudanças secundárias: normativas, de linguagem e de atualização de alguns conteúdos- isso sim, com o forte impacto de um desenho modernizador-, que pouco alteram o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e da cultura docente (Carbonell, 2002, p.27).

A compreensão de que a escola é uma instituição que está em crise e que sofre uma pressão de mudança acompanha os anseios dos pesquisadores da virada do século XXI, estão em jogo as transformações socioeconômicas, o conhecimento é o principal triunfo da sociedade informacional (Flecha; Totajada, 2000). Segundo os autores, o papel dos agentes, professores e comunidade, passam a ser relevantes para a transformação da escola.

Além disso, há mais demandas que permeiam as escolas. Àquelas da ordem da produção

acelerada de conhecimentos e tecnologias, comuns a todas as instituições de ensino e outras que afetam as escolas públicas- fracasso, evasão, analfabetismo, violência (Campolina; Martinez, 2013).

Assim, é possível considerar que os anseios da contemporaneidade apresentam complexidade para a mudança e inovação educativa, para Michael Fullan (2020) uma compreensão mais ampla envolve o subjetivo e o sociopolítico. A mudança passa por ambientes sociais, repletos de significados compartilhados pelos envolvidos. O cotidiano pode revelar o “quê” e o “como” da mudança” (p.20).

Além do mais, para o autor, a mudança educacional envolve uma “mudança na prática” e o que ocorre não é algo simples, nem é produto de uma entidade única, mas multidimensional. Fullan destaca três dimensões para a inovação educativa cujo significado da mudança é profundo: o possível uso de novos materiais, a utilização de novas abordagens de ensino e a alteração de crenças naquilo que as pessoas pensam e fazem (Fullan, 2020).

Contudo, uma forma potente de compreender a mudança e inovação educativa volta-se para a escola e seus agentes. A base das relações, significados e seus contextos podem revelar uma agenda de mudança e inovação educacional para estes tempos. Esta orientação de pesquisa traz variáveis de contexto que nos interessa aprofundar, atrelado a isso identifica-se um olhar para o cotidiano, uma possibilidade de escuta dos sujeitos que promovem a educação contemporânea.

As diferentes perspectivas revelam também contextos diversos que permeiam o subjetivo e sociopolítico, aqui nesta pesquisa convém destacar o Brasil e a América Latina, pois mais adiante iremos tratar de uma inovação educativa realizada em São Paulo. Ainda assim, não iremos desconsiderar pesquisas realizadas na Europa e América do Norte, pois revelam pautas importantes. Afinal, por que, em qual contexto uma escola decide mudar? O que propõe? Quem participa disso?

1.2 Mudança na perspectiva de experiências de base

Uma distinção importante e recorrente para pesquisadores de mudança educacional corresponde a divergências sobre reforma e inovação. Com relação a esse ponto, a consideração de que inovação educacional corresponde a práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos de alcance local (Ghanem, 2016) tem aqui grande interesse.

Dinâmicas internas de mudança compõem os estudos de diversos pesquisadores do

campo inovação educativa, (Fullan, 2009; Carbonell, 2002; Thurler, 2001; Hernandez et al, 2000; Hargreaves e Fullan, 2000), o retrato da vida escolar e de seus agentes são a base destas pesquisas. Tais autores convergem na compreensão de que mudança e inovação acontecem no interior da escola. Os principais achados apontam para questões do ambiente escolar, aspectos relacionais e motivacionais.

Nessa perspectiva, importa recuperar estudos voltados a compreender inovações na instituição de ensino, com experiências ocorridas nas escolas, ou seja, na base. Afinal, o que impulsiona uma inovação educacional? Em qual contexto ela ocorre? Em quais condições? Quem participa dela? Por quê? Quais são os limites e resistências?

O aprofundamento do conhecimento do que é gerado nas escolas e por professores, gestores e comunidade escolar corresponde a possibilidades para a pesquisa acadêmica retratar práticas profissionais, as relações humanas, as ações que fazem sentido para uma determinada instituição de ensino.

Uma referência mais antiga já sinalizava que estudar inovação educacional envolve uma integração de uma série extensa e complexa de variáveis (Huberman, 1973). Para o autor, há três unidades que entram em ação: o indivíduo, o grupo e o quadro institucional. Além disso, há para o autor diferentes etapas que acompanham a inovação educativa, geralmente sinalizadas como gênese, implementação e sustentação. Adentrar-se em pesquisa sobre inovação educativa requer considerar muitas destas colocações.

Perguntas-problema orientaram a análise de Hernandez et al. (2000) que realizaram estudos de casos de três escolas com projetos específicos de inovação desenvolvidos na Espanha na década de oitenta. Os autores examinaram : a) se “todos os docentes participam dela e como vivem a inovação os que não o fazem” b) Qual é o clima profissional que produz a inovação? c) “O que leva a decidir realizar uma inovação: a pressão externa, uma iniciativa individual, a decisão da direção, a evolução da escola, etc.?” d) “Quais são as visões dos diferentes envolvidos sobre os problemas, as conquistas, as dificuldades, as valorizações, as avaliações e os resultados” (Hernandez et al, 2000, p.58).

Desse modo, o estudo de caso realizado pelos autores possibilitou estabelecer alguma conexão com o contexto educativo. Sobre a escola de Barcelona, identificada pela inovação da organização do currículo por projetos de trabalho, Hernandez et al. (2000) revelaram um processo que nasceu na própria escola. Como argumentam, “a inovação é uma resposta - nem perfeita, nem definitiva, nem única - à evolução que o professor seguiu e que lhe permite melhorar e refletir sobre sua própria prática docente”(p.195). Assim, os professores são vistos como agentes extremamente importantes neste processo, ativos e atentos para melhorar o ensino-

aprendizagem.

Mônica Thurler (2001), por sua vez, traz relevante contribuição para o campo ao recuperar as principais colocações de vinte anos de pesquisa sobre inovação educativa na Europa. A autora mostra as principais ações que viabilizam inovações no interior das escolas, indicando 1) a organização do trabalho mais flexível e negociável; 2) relações profissionais mais cooperativas; 3) cultura e identidade coletiva voltada para resolução de problemas; 4) capacidade de projetar-se no futuro, neste aspecto o projeto da escola é resultado de um processo de negociação com participação e adesão da maioria da equipe; 5) liderança e modos de exercício do poder mais cooperativa e com uma prática de uma autoridade negociada e 6) escola como organização instrutora- os professores se reconhecem em um modelo profissional que aborda problemas e o desenvolvimento da qualidade.

Inovar na escola, segundo a autora, envolve ações em que a instituição de ensino é um organismo vivo, democrático, capaz de construir coletivamente um projeto. Segundo ela, o estabelecimento escolar pode tornar-se, na melhor das hipóteses, o lugar onde se confrontam cotidianamente as ideias e práticas, um lugar de trabalho em que a busca de sentido não é simplesmente uma questão teórica ou ideológica, uma necessidade lógica de coerência e progresso, mas uma condição de sobrevivência profissional (Thurler, 2001, p.12).

Esta afirmação sinaliza um lugar para a inovação educativa: a escola. No entanto, nem todas as ações potencializam inovações. Assim, segundo a autora, a instituição de ensino é um lugar estratégico quando desenvolve a capacidade de conhecer e reconhecer suas fragilidades, bem como quando propõe ações de enfrentamento. Este processo revela necessidades emergentes do chão da escola, cujos apontamentos consideram as vozes, pensamentos, ideias, práticas dos sujeitos que diariamente trabalham neste lugar.

Em *“Why Is Educational Reform so Difficult? Similar Descriptions, Different Prescriptions, Failed Explanations”*, Farrell (2000) produz um ensaio de revisão de dois livros sobre reforma educacional escritos em 1995 por David Tyack e Larry Cuban, Diane Ravitch e Maris A. Vinovskis. Nestes trabalhos, os autores também sinalizam os principais sujeitos da inovação educativa:

(...)uma mensagem que aparece muito claramente no livro Tyack e Cuban, e mais equivocadamente, em muitos casos contraditória, no livro Ravitch e Vinovskis, é esta: as mudanças que geralmente acontecem e duram são locais e localmente adaptadas, desenvolvidas e implementadas por professores individuais ou pequenos grupos locais de professores, aproveitando seu próprio "conhecimento prático pessoal", seu conhecimento

em constante evolução sobre seus alunos e as comunidades nas quais eles vivem, informados como julgarem apropriado (seletiva e céptica) por ideias de diversos gurus externos, especialistas e figuras autoritárias (Farrell,2000, p. 87, tradução nossa)¹.

Além disso, é possível identificar importantes considerações sobre os professores e suas escolhas, as possibilidades de mudança seguem o curso das adaptações, do lugar e do conhecimento. A crítica de mudanças organizadas de “cima para baixo” ou planejadas e dirigidas de forma centralizada também é apresentada por Farrell, que confere que tais reformas geralmente falharam, ou tiveram êxito apenas parcial. Em contrapartida, sucessos de inovação foram quase todos impulsionados pelo professor trabalhando, num movimento que o considera como personagem principal, não como obstáculo, mas como uma fonte de mudança educacional (Farrell,2000).

Entretanto, mudanças enfrentam diversas reações nas escolas, Farrell (2000) assinala divergências de opiniões entre professores, pais, estudantes e outros interessados na educação, para o autor, isto não é exatamente um problema, mas prováveis indícios da democracia. Além do mais, Farrell (2000) destaca forças influenciadoras de resistência como aquelas que acreditam “no poder do que Tyack e Cuban chamam de "gramática" do ensino - os padrões estruturais básicos que constroem para quase todos os envolvidos uma visão de como é uma "escola real", e que conseqüentemente são muito difíceis de mudar” (p. 96). Embora, a crítica do autor refira-se aos padrões e estruturas que orientam as escolas dos Estados Unidos, complementa que há padrões universais que constroem uma ideia de escola e que estes geralmente promovem resistências a mudanças.

Em trabalho recente, Michael Fullan (2009) destaca aspectos de utilidade ou necessidade como fatores que afetam o início de um processo de mudança. “São desejáveis conforme determinados valores educacionais e satisfazem uma dada necessidade” (p.73). Porém, reitera que existem infinitas variáveis que atuam num contexto complexo e elenca oito fontes derivadas da literatura recente, a saber 1) existência e qualidade das inovações; 2) acesso à inovação; 3) apoio da administração central; 4) apoio de professores; 5) agentes de mudança

¹ “Beyond this, a message which comes through very clearly in the Tyack and Cuban book, and more equivocally, indeed in many cases contradictorily, in the Ravitch and Vinovskis book, is this: the changes which generally happen and last are local and locally adapted, developed and implemented by individual teachers or small local groups of teachers, drawing upon their own “personal practical knowledge,” their constantly evolving knowledge of their students and the communities in which they live, informed as they deem appropriate (selectively and skeptically) by ideas from assorted outside gurus, experts, and authoritative figures” (FARRELL, 2000, p. 87).

externos; 6) pressão/ apoio/ apatia da comunidade; 7) novas políticas- verbas (federais/ estaduais/locais) e 8) resolução de problemas e orientações burocráticas.

Estas colocações tornam a compreensão das condições para inovar nas escolas ainda mais complexa, indicando que apenas considerar que os professores e gestores são importantes sujeitos neste processo não basta. Há outros aspectos a serem considerados, que devem ser tomadas como sinalizações complementares às variáveis apresentadas pelo autor. Entre esses outros aspectos destaca-se o acesso à informação desigual entre todos os sujeitos que participam da inovação, pais e comunidade em que a educação formal teve alguma limitação, por exemplo. Há também variação nas condições favoráveis para a implantação da inovação, o que inclui, entre outros, os limites dos recursos e da infraestrutura disponível.

Além disso, há que se considerar o papel desempenhado pelo administrador chefe, geralmente nomeado como diretor de escola, mas que pode ser também o supervisor de ensino ou outra autoridade, que representa uma figura importante de apoio e, em alguns casos, até de liderança para a mudança (Fullan, 2009, p.76-77).

A respeito da participação dos professores em mudanças, Fullan (2009) reitera um “paradigma da inovação”, sobretudo indicando que os professores não inovam mediante propostas formais, mas são capazes de produzir novas ideias. Assim, complementa, “quando as escolas estabelecem comunidades profissionais de aprendizagem, os professores buscam constantemente novas maneiras de fazer melhorias” (p.77).

Sobre o papel da comunidade, Fullan (2009) observa que há variedade na participação, pois há aquelas que sustentam a inovação e outras que são completamente apáticas. Além disso, o autor evidencia que as vias burocráticas são mais evidentes do que a resolução de problemas nas pesquisas realizadas nas escolas da América do Norte. Concomitante, há dilemas que afetam o início de projetos de mudanças, vale destacar a afirmação que revela que a aceitação pode ser superficial e desinformada. Segundo ele, “sabemos que a mudança de cima para baixo não funciona, mas também temos verificado que as iniciativas de baixo para cima não resultam em muita coisa” (p.83).

Para Datnow (2020), por sua vez, questões de agenda, poder e justiça social também são relevantes para os professores que participam de reformas. A autora destaca que as demandas dos/as professor/as estão profundamente interconectadas com questões de estruturas e culturas relacionadas com interior e exterior da escola. Informa que pesquisas demonstram que professores experimentam mudanças escolares a partir de diferentes locais sociais, tais como gênero e identidade (origens raciais, étnicas e linguísticas, estágios de carreira, status, compromissos ideológicos), reitera que tais locais sociais geram algum posicionamento

(Datnow, 2020).

Entretanto, Datnow (2020) alerta que mudanças ocorrem sob análise dos/as professores/as, vale entender o quadro motivador. A colaboração profissional pode ser um recurso emocional e de crescimento para professores/as:

(...) A colaboração pode ser um cenário alegre no qual os professores ganham inspiração para melhorar a prática, têm discussões significativas e celebram os sucessos no aprendizado dos alunos. Mas a colaboração também pode ser emocionalmente drenante, já que os professores tentam manter a paz entre "aves zangadas" ou lutam paratrabalhar com um colega negativo. Todos os professores merecem ter experiências de colaboração que sejam gratificantes e façam bom uso de seu precioso tempo. Os líderes desempenham um papel importante no apoio a esta capacitação e aprendizagem do professor no contexto da colaboração (Datnow e Park 2019) (...) (Datnow, 2020, p. 438, tradução nossa)².

Além do mais, Datnow (2020) alerta para a necessidade de reconhecer o poder e a sabedoria dos professores. Bem como, as tensões e dinâmicas interpessoais que culminam em resistências, sobretudo para reformas que seguem agendas de justiça social.

A abordagem sobre a aprendizagem da narrativa em ação apresentada por Goodson (2019) fornece elementos importantes de compreensão de reformas que têm êxito e que fracassam. Ao considerar o sujeito, o autor indica sua importância. Ao retratar a vida cotidiana da escola, mostra como diversas vozes revelaram uma conexão importante entre dimensão pessoal e profissional para os professores. Indica, por fim, como identidade, crenças, escolhas e até vocação permeiam a atividade docente.

De qualquer forma, vale aqui realizar uma questão para nossos tempos sobre a educação brasileira, seus alcances e finalidades, sobretudo para a camada popular. Será que chegamos num acordo sobre qual conhecimento é importante veicular pela escola? Temos um acordo sobre a forma mais apropriada para o ensino? Sobre o tempo da escola? A crítica de que a escola contribui com a reprodução de conhecimentos que convergem na reprodução das desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2014) possibilita uma reflexão sobre a estrutura do sistema de ensino brasileiro.

Sabemos que há matrizes curriculares em jogo, geralmente organizadas por legislação própria nos estados e municípios, que tendem a manter certas regularidades. Em contraste, há

² “Collaboration can be a joyful setting in which teachers gain inspiration for improving practice, have meaningful discussions, and celebrate successes in student learning. But collaboration can also be emotionally draining, as teachers try to keep the peace among “angry birds” or struggle to work with a negative colleague. All teachers deserve to have collaboration experiences that are fulfilling and make good use of their precious time. Leaders play an important role in supporting this supporting teacher empowerment and learning within the context of collaboration (Datnow and Park 2019) (...)” (Datnow, 2020, p. 438).

anseios que emergem dos atores da educação do segundo milênio. As divergências, sobretudo aquelas mobilizadas na base do sistema por professores, gestores e comunidade podem revelar uma agenda mais complexa, ampliando saberes da educação institucionalizada

CAPÍTULO 2

INOVAÇÃO EM PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Diversos estudos evidenciam a importância dos sujeitos no processo de inovação e mudança na escola, variáveis são verificadas, geralmente conectadas a um contexto histórico e processual, com alguma motivação e variação no envolvimento dos agentes. Para o Brasil, verifica-se estudos que retratam a inovação educacional como necessidade de enfrentamento das dificuldades das escolas públicas, o Projeto Político Pedagógico como veículo de legitimação e atuação de lideranças em prol de uma agenda menos desigual, mais colaborativa, democrática e autônoma.

Uma outra forma de considerar inovação educativa a partir de perspectivas de base, envolve a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), pois ao elaborarem esse documento, as escolas podem implementar mudanças prioritárias, com envolvimento da escola-comunidade. Há duas perspectivas apresentadas pela pesquisadora brasileira Ilma Veiga (2003) sobre inovação e Projeto Político Pedagógico, pensados como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante. Na primeira perspectiva, a construção do PPP caracteriza-se “pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário” (p.269). Na segunda, o PPP mobiliza democratização, coletividade, diálogo, cooperação, autonomia, participação e legitimidade.

Na mesma direção, De Rossi (2005) destaca possibilidades de inovação e mudança educacional na perspectiva de PPP emancipador (ou alternativo) que viabiliza a democracia e participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. De acordo com a autora, projetos que seguem esta concepção, possuem modos próprios de organização, transgressão e regulação da vida escolar, são fontes potentes de saberes. Além disso, buscam assegurar qualidade do processo de ensino-aprendizagem e impulsionam a via democrática com colegiados ativos que tomam decisões mediante o diálogo.

O mesmo autor reitera que há inúmeros educadores que desenvolveram PPPs inovadores de grande interesse nas escolas públicas brasileiras, são alternativas, ações de “re-existência”, ações políticas emancipatórias (De Rossi, 2005).

Nessa direção, vale ressaltar o trabalho de Campolina e Martinez (2013) que, ao se colocarem no campo de estudos de inovação educativa, evidenciaram a compreensão do contexto social e os aspectos favoráveis para a ocorrência de inovações na escola. Para as autoras, duas dimensões se destacaram na pesquisa que realizaram numa escola pública de São Paulo: a dimensão histórico-contextual e a dimensão subjetiva.

Os principais aspectos elencados pelas autoras na dimensão histórico-contextual foram: 1) a existência de problemas no cotidiano da escola percebidos claramente pelos atores escolares, neste item destacam a situação de faltas excessivas de professores e conflitos dentro da escola; 2) existência do histórico de participação das famílias dos alunos; 3) papel crescentemente ativo do conselho de escola como instância coletiva de discussão e de trabalho; 4) convite da própria escola a uma assessoria externa mobilizadora de alguns dos processos já em andamento ao interior da escola; 5) crescente participação dos pais, professores e alunos por meio de outros dispositivos coletivos; 6) apoio político da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e elementos do contexto, como a proximidade à Universidade de São Paulo (USP), ao Instituto Butantã e ao polo de cultura, que oportunizaram vínculos de cooperação e apoio (Campolina; Martinez, 2013, p. 330-332).

A respeito da dimensão subjetiva, as autoras compreendem o caráter indissociável da subjetividade individual e social. Revelaram sete elementos que compõem significados no cenário social:

(...) Estes elementos são descritos da seguinte forma: a) Percepção da abertura social da escola associada à emocionalidade positiva pela presença da comunidade do entorno da escola, b) Visão sobre a dinamicidade do cotidiano no âmbito do projeto inovador por parte dos atores escolares; c) Produção comunicativa flexível, que incorpora e articula as opiniões dos diversos atores escolares; d) Representação positiva da escola como espaço de novidades; e) Disponibilidade para participação e colaboração mútua entre membros da equipe escolar, pais e outros voluntários, que contribuiu para o andamento do projeto inovador; f) Produção subjetiva, que revela posicionamentos diferenciados sobre o engajamento dos professores no âmbito do projeto; e f) Aprendizagem subjetiva sobre o projeto inovador, entendida como uma produção subjetiva implicando processos de constituição de sentidos e criação de novos conhecimentos sobre o conteúdo das inovações, nos quais a emoção exerce papel gerador (Mourão & Mitjans Martínez, 2006) (Campolina; Martinez, 2013, p. 333).

Além disso, Campolina e Martinez (2013) enfatizaram os aspectos das subjetividades individuais dos envolvidos, as principais figuras identificadas foram a diretora, pais de alunos e três professores bem atuantes no funcionamento e na organização da escola.

Desta maneira, as colocações das autoras sugerem maior atenção aos elementos que compõem o contexto histórico da unidade de ensino e de seus atores. A mobilização inicial revelou uma busca por melhorias da realidade daquela escola, as principais forças condutoras da inovação educacional revelaram-se democráticas, individuais e coletivas.

Nesta consideração, há o trabalho *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas* realizado por Abramovay et al. (2004) que discute iniciativas capazes de confrontar a dura realidade das escolas públicas brasileiras que compartilham um ambiente complexo (rotatividade de professores, evasão, abandono, precárias condições educacionais e a violência dentro e fora da escola). Trata-se de uma pesquisa que deu visibilidade a uma série de experiências em escolas públicas das regiões metropolitanas de 14 Unidades da Federação, que por meio de configurações diversas, têm prevenido e enfrentando situações de violências e empreendido ações significativas capazes de enfrentar os problemas, com repercussões diretas na qualidade da educação.

Estas experiências, ações ou projetos desenvolvidos por estas escolas corroboram práticas tidas pelo referido estudo como alternativas, significativas, inovadoras. Há um conjunto de informações que convém ponderar: a) há uma singularidade de cada escola e suas experiências no enfrentamento de situações de violência; b) é identificada uma identidade própria na forma como se desenvolvem, produzindo resultados distintos em seu trabalho; c) há um desafio de melhorar o ambiente escolar por meio de práticas criativas e inovadoras; d) é verificada uma constante articulação e integração com o entorno, permitindo ampliar as parcerias e as estratégias de superação de problemas de integração da escola com a comunidade (Abramovay et al, 2004).

Ademais, este estudo aborda alguns aspectos favoráveis a inovação educativa na perspectiva da gestão da escola. O papel do líder, geralmente empregado na figura do/diretor/a de escola é fundamental, ações mais democráticas que envolvem a integração dos professores, estudantes e comunidade culminam em soluções mais justas e igualitárias para situações complexas vividas nas escolas pesquisadas (Abramovay et al, 2004).

2.1 Escolas públicas com Projeto Pedagógico Especial/Experimental no município de São Paulo

As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que elaborarem Projeto Político Pedagógico diferenciado/inovador, devem submeter seus projetos para avaliação e aprovação do Conselho Municipal de Educação. Segundo a resolução CME nº 03/2020, a diferenciação terá denominação de Projeto Especial/Experimental com orientação para normas de elaboração/construção de tal especificidade.

A resolução nº03/2020 do CME considera a seguinte legislação para garantir o direito à diferenciação de Projetos Especiais/Experimentais:

Quadro 1- Base Legal para Projetos Especiais/Experimentais

Base Legal	Artigos ou princípios
Constituição Federal 1988	Princípios para o ensino: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e VII - garantia de padrão de qualidade;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996	Artigos 3º, 12 e 13 , garantem a autonomia de cada unidade educacional para sua organização e construção da proposta pedagógica;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996	Art. 23 da LDB define que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996	Artigo 81 , a organização de cursos ou instituições de ensino experimental;
Resolução CNE/CP Nº 2/2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular traz em seu artigo 6º : As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

Fonte: Resolução nº03/2020.

De acordo com a Recomendação do Conselho Municipal de Educação nº03/2020, todas as escolas podem promover PPEE, pois a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 assegura a autonomia de cada unidade educacional para a sua organização

e construção da proposta pedagógica” (São Paulo, 2020). Além disso, tal redação discorre que devem ser consideradas as Legislações Nacionais e Municipais que orientam a educação pública e seguir as orientações pertinentes para apresentação do Projeto especial para análise em diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação³.

No entanto, no que confere a legislação municipal de São Paulo, considera-se aqui as seguintes premissas que orientam os Projetos Pedagógico Especiais/Experimentais: a) o PPEE deve respeitar as diretrizes gerais do sistema e refletir as ideias, anseios e necessidades do coletivo de cada escola; b) a organização do atendimento dos estudantes pode ser diversa, desde que atenda os interesses do processo de aprendizagem; c) seguir os princípios democráticos da educação; d) elencar as principais características da Unidade Educacional, dos estudantes, educadores e comunidade escolar; e) na elaboração da especificidade do projeto considerar: princípios, metodologia, vivências, objetivos, histórico de implementação e etapas/ciclos/anos atendidos; f) Promover avaliação e acompanhamento do projeto especial com diferentes segmentos da comunidade educacional (São Paulo, 2020).

Além do mais, a Unidade escolar que tem PPEE aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo e em continuidade deve assegurar as orientações que compõem a Recomendação CME nº03 de 2020, que de uma forma geral tem atenção ao Regimento Educacional com as alterações realizadas, acompanhamento das atividades desenvolvidas e o teor de qualidade da Proposta Pedagógica diferenciada, em análise para diferentes instâncias:

a) providência de alteração do Regimento Educacional, quando necessária; b) definição de períodos para o acompanhamento e avaliação do projeto aprovado; c) elaboração do Relatório de Atividades Bianaual, conforme comunicado CME 01/17; d) providências para manifestações sobre o desenvolvimento do projeto e sobre o Relatório de Atividades: d.1. do Conselho de Escola; d.2. da DRE: Supervisão Escolar que acompanha o projeto e da DIPED; d.3. da Secretaria Municipal de Educação: COPED e COGEP (São Paulo, 2020).

Desta forma, existe a opção de escolha diante da pluralidade de concepções pedagógicas e das possibilidades de diferentes formas de organizar o tempo/espaço escolar para o trabalho docente e para a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, está em jogo a autonomia da escola e sua capacidade de construir de forma coletiva o seu Projeto Político Pedagógico. Assim como, há neste processo que orienta a construção de Projeto Especial/Experimental a prerrogativa da unidade de ensino se ver como espaço aprendente, capaz de pesquisar,

³ Informações mais detalhadas constam em Recomendação e Resolução nº03/2020 do Conselho Municipal de Educação, que versa sobre as orientações pertinentes às diferentes instâncias do Sistema Municipal de Ensino e dos procedimentos para realização/aprovação de projeto especial/experimental.

experimental, elaborar, compartilhar as ideias que melhor representam a sua identidade e proposta pedagógica (São Paulo, 2020).

Porém, a garantia legal anunciada não tem assegurado que escolas públicas com Projetos Especiais/Experimentais sejam maioria. Segundo a plataforma de transparência de dados da Prefeitura de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino Público de São Paulo abrange 557 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS) (Dados Abertos, 2021). Entretanto, com relação às escolas com projetos especiais/experimentais aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, este número é bem menor, apenas cinco, como mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2- Escolas Públicas Municipais de São Paulo com Projetos Pedagógicos Especiais /Experimentais aprovados no Conselho Municipal de Educação

Identificação	Diretoria de Ensino	Parecer do Conselho Municipal
CEU EMEF Campos Salles, Pres.	Diretoria Regional de Educação Ipiranga	Parecer CME nº 433/2015
EMEF Amorim Lima, Des.	Diretoria Regional de Educação Butantã	Parecer CME nº 447/2015
EMEF João Pinheiro, Pres.	Diretoria Regional de Educação Penha	Parecer CME nº 435/2015
CEU EMEF Jaguaré	Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá	Parecer CME nº 459/2016
EMEF Antônio Duarte de Almeida, Prof.	Diretoria Regional de Educação Itaquera	Parecer CME nº 18/2019

Fonte: Comunicado 1.081 de 15/10/2016 e Parecer CME nº 18 de 19/12/2019

Assim, observamos que há apenas cinco escolas públicas municipais com Projetos Especiais/Experimentais aprovados no Conselho Municipal de Educação de São Paulo até o presente momento (São Paulo, 2016; São Paulo, 2019). O número de escolas que submeteram seus Projetos Político Pedagógicos para aprovação/autorização como PPEE e não foram contempladas, por não atenderem as especificidades que a legislação orienta, é maior (São Paulo, 2019; São Paulo, 2020).

Tal constatação sugere que se trata de um movimento educacional raro. A respeito desta consideração, Helena Singer (2020) atenta para o marco legal que possibilita mais autonomia político pedagógica para as escolas da educação básica e reitera a dificuldade ainda permanente para a realização de ações alternativas que refletem propostas pautadas no coletivo das diferentes localidades:

[...]Então, lembrar que desde mil novecentos e noventa e seis, com a LDB, já estava dito lá que as escolas podem se organizar de diferentes formas. Pode ser por série anual, pode ser por ciclos, pode ser por grupos de interesse, ou

qualquer outra forma que seja mais coerente com seu projeto pedagógico. Tá dito lá que as escolas têm total autonomia para construir seus projetos pedagógicos, elaborar seus regimentos escolares, constituir sua estratégia de gestão que inclua a comunidade escolar, inclusive o contexto que a escola está. [...] O choque é que, como que vinte e quatro anos depois são tão poucas as escolas que não se organizam de forma seriada, que não se organizam separando os estudantes em salas de aula, que não usam uma abordagem disciplinar do conhecimento, são poucas que não batem osinal [...] (Singer, 2020).

Isto posto, um quadro apresenta, de um lado uma conjuntura de coletividades institucionais que tendem em sua grande maioria manter certas regularidades e de um outro, um número reduzido de escolas que buscam novas possibilidades e que ao terem Projetos Pedagógicos Especiais/Experimentais aprovados no CME compõem um grupo com características próprias e similares.

Observa-se, desde já, que se trata de um movimento educacional complexo que pode conter diferentes considerações. Emília Cipriano (2020), na apresentação *Recomendação para a ousadia*, transmitida pelo Fórum de Educação Integral para a Cidade Educadora, por exemplo, atenta-se ao conceito de inovação para nortear projetos especiais/experimentais, nos seguintes termos:

[...] Inovação implica numa educação na concepção que defendemos que é aquela dos direitos, aquela onde as pessoas de fato são tratadas com respeito, onde não há nenhum tipo de discriminação. É um projeto que tenha como perspectiva, como princípio, como pressuposto, provocar modificação na forma de realizar as suas ações. De forma que estejam determinadas e construídas a partir dos seus contextos, ou seja, são iniciativas que são constituídas pelos atores nos diferentes territórios, nas suas escolas, com as características próprias, com aquelas necessidades reais e que emergem a partir das suas relações com o território, com a comunidade, com os grupos (Cipriano, 2020).

A autora complementa e esclarece a sua compreensão de inovação educacional inerentes aos Projeto Pedagógicos Especiais/Experimentais “Quando estamos falando de uma escola que inova, de projetos que inovam, nós estamos falando de uma inovação que tem um sentido, uma autonomia e que a sua maneira de fazer e pensar está articulada com princípios, com trabalho coletivo, articulada no sentido colaborativo” (Cipriano, 2020).

No entanto, importa considerar uma forma coerente de referir-se a Projetos Especiais/Experimentais, após análise da legislação já mencionada e das colocações das conselheiras municipais, compreende-se que tais projetos são Propostas Político Pedagógicas de determinadas escolas e seus contextos, que buscam no coletivo construir práticas

pedagógicas e de organização inovadoras e diversificadas, com alguma mudança institucional, com vistas a garantir maior qualidade da educação oferecida aos seus estudantes.

O compromisso deste estudo está em reconstituir o contexto em que foram produzidas as alterações concretizadas no Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, denominado Projeto Duarte, procurando identificar o conjunto de forças que as influenciaram, sobretudo tratar das condições necessárias que envolveram sua implementação, sustentação e aprovação no Conselho Municipal de Educação.

De qualquer modo, conhecer as mudanças ocorridas numa determinada Instituição de Ensino, promoverá maior aprofundamento no conhecimento sobre autonomia da escola; o coletivo e suas implicações, o papel dos gestores, professores e comunidade no processo de implementação, construção e manutenção de grandes mudanças que culminam num PPEE. Além disso, importa conhecer quais alterações foram implementadas, suas funcionalidades e alcances e as condições necessárias para a realização destas.

2.2 O contexto da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida

Parte das ações deste estudo compreendem a exploração do contexto da EMEF Antônio Duarte de Almeida, as informações coletadas foram extraídas de levantamento de dados disponibilizados pela gestão da escola do ano de 2021, documentos públicos disponíveis no site Revista Duarte, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do período de 2016 a 2021 e portais da Prefeitura de São Paulo, visando conhecer a infraestrutura do prédio, quadro de funcionários, o atendimento à demanda escolar e alcances nas avaliações externas com dados do INEP.

A EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida é uma escola pública do município de São Paulo, que se destina à formação no ensino fundamental com duração de 9 anos divididos em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano), Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) e sua origem data 1972, ano de sua inauguração (PPP, 2021).

Para o ano de 2021 há uma organização de dois turnos para atender as 28 turmas que compõem a demanda desta Unidade Escolar. Estudam no período da manhã 14 turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e no período da tarde 14 turmas do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. Os estudantes dos 4ºs e 5º anos estudam no período regular da tarde e foram contemplados com o Programa São Paulo Integral (que amplia a jornada destes estudantes de 5 horas para 7 horas diárias), verificar o Quadro 3.

Quadro 3- Número de Estudantes atendidos em 2021 na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida

Série	Total de turmas	Atendimentos	Turno	Horário de atendimento
1º Ano	3	90	Tarde 5 horas	13:30 às 18:30
2º Ano	3	92		
3º Ano	3	93		
4º Ano	2	54	Integral 7 horas	11:30 às 18:30
5º Ano	3	96		
6º Ano	4	129	Manhã 5 horas	07:00 às 12:00
7º Ano	4	120		
8º Ano	3	96		
9º Ano	3	99		
Total	28	869		

Fonte: Dados do Sistema Escola On Line (Elaboração própria).

O prédio escolar tem uma construção do tipo alvenaria com 2 pisos, 14 salas de aula próprias, 1 sala de leitura, 1 sala de Recursos Multifuncionais, 1 sala de Educação Digital, 1 sala dos/as professores/as, 1 sala de planejamento, algumas áreas verdes, quadras, refeitório, entre outros espaços.

Para uma visualização mais detalhada da escola, inclusive mais real, há o tour virtual do Duarte⁴ disponível na Revista Duarte⁵ (canal digital da escola), resultado de um importante trabalho desenvolvido em 2019 pelos (as) professores (as) da área de Mídia-educação, com estudantes do 7º ano e com o pesquisador da UFABC (Bitencourt, 2020).

A paisagem desta região (Parque Guarani, Vila Ramos e Cidade A. E Carvalho) foi composta ao final do século XX por alguns conjuntos habitacionais do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) e da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), algumas favelas, pequenos comércios e residências e com uma grande ocupação, o

⁴ Acesso disponível em: <https://www.revistaduarte.com.br/>

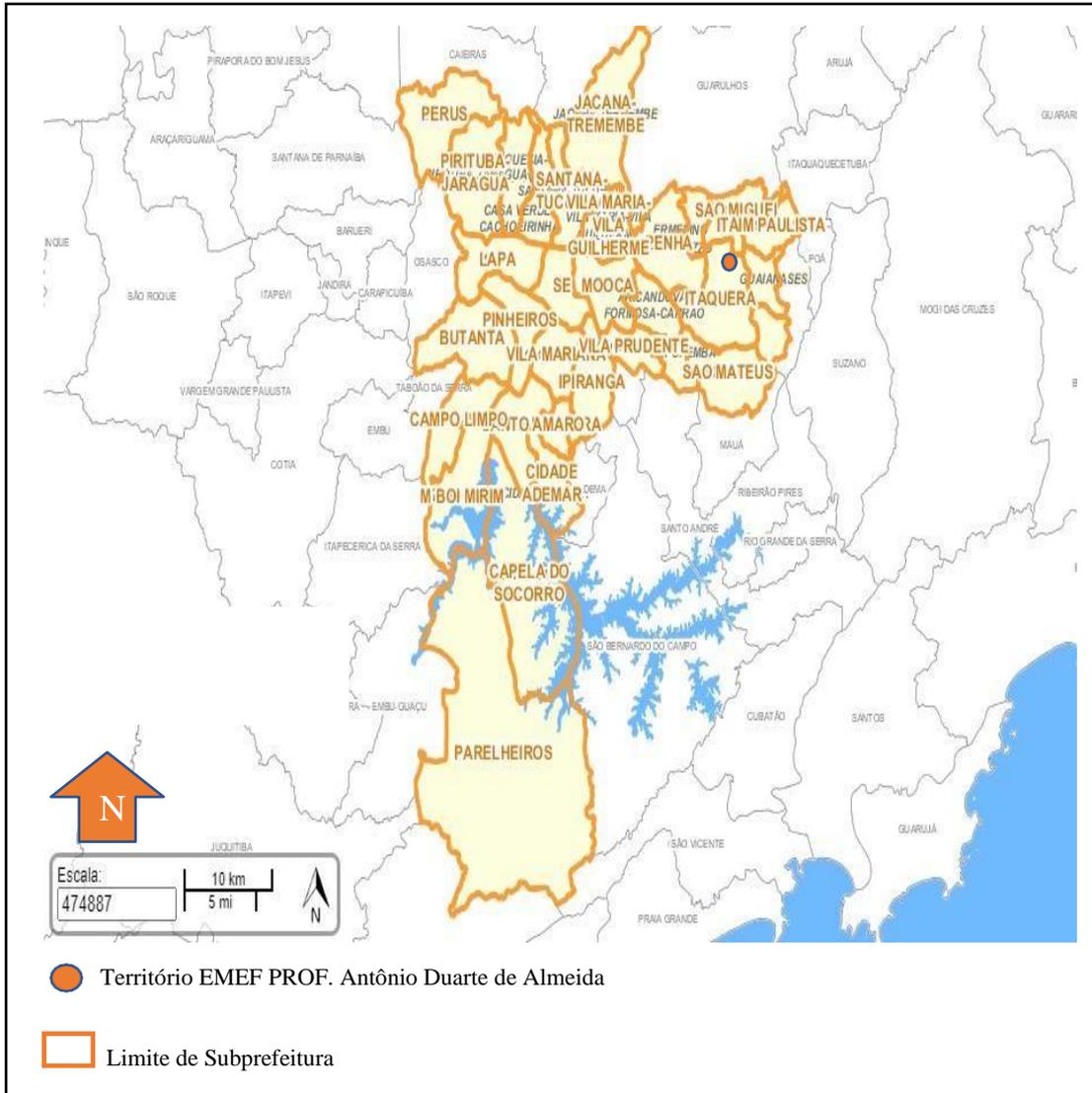
⁵ Visualização disponível em: <https://roundme.com/tour/434805/view/1485915/>

Jardim Vila Nova (Aversan, 2008).

Além disso, este território tem poucas áreas verdes, as pequenas e poucas praças que existem tem descarte frequente de resíduos. Adjacente à escola, o córrego Jacupeval (Imagem 1) encontra-se em estado deplorável de poluição por descarte de resíduos e esgoto irregular, suas margens abrigam muitas famílias. A avenida Caititu acompanha seu curso com outros aglomerados subnormais que seguem até o limite da Avenida Jacupêssego e as proximidades do CEU (Centro Educacional Unificado) Azul da Cor do Mar (a imagem 2 ilustra tal descrição).

A EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida está situada no bairro Parque Guarani, no Distrito e Subprefeitura de Itaquera, na Zona Leste da Cidade de São Paulo (ver figura 2). Atende também alunos de outros bairros próximos como Vila Ramos e Cidade A.E Carvalho, ambos constituem uma região distante do centro da cidade de São Paulo, com proximidade à Avenida Jacupêssego, às estações de metrô Corinthians Itaquera e Artur Alvim.

Figura 1: Localização do território da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida



Fonte: Adaptado de <http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br>

O córrego Jacupeval divide dois bairros, o Parque Guarani onde a escola está localizada e o Jardim Vila Nova (Ocupação na Cidade A.E Carvalho). O acesso de um bairro ao outro é realizado parte por pequenas pontes (construídas de forma precária) e por uma rua que é bem próxima ao CEU Azul da Cor do Mar.

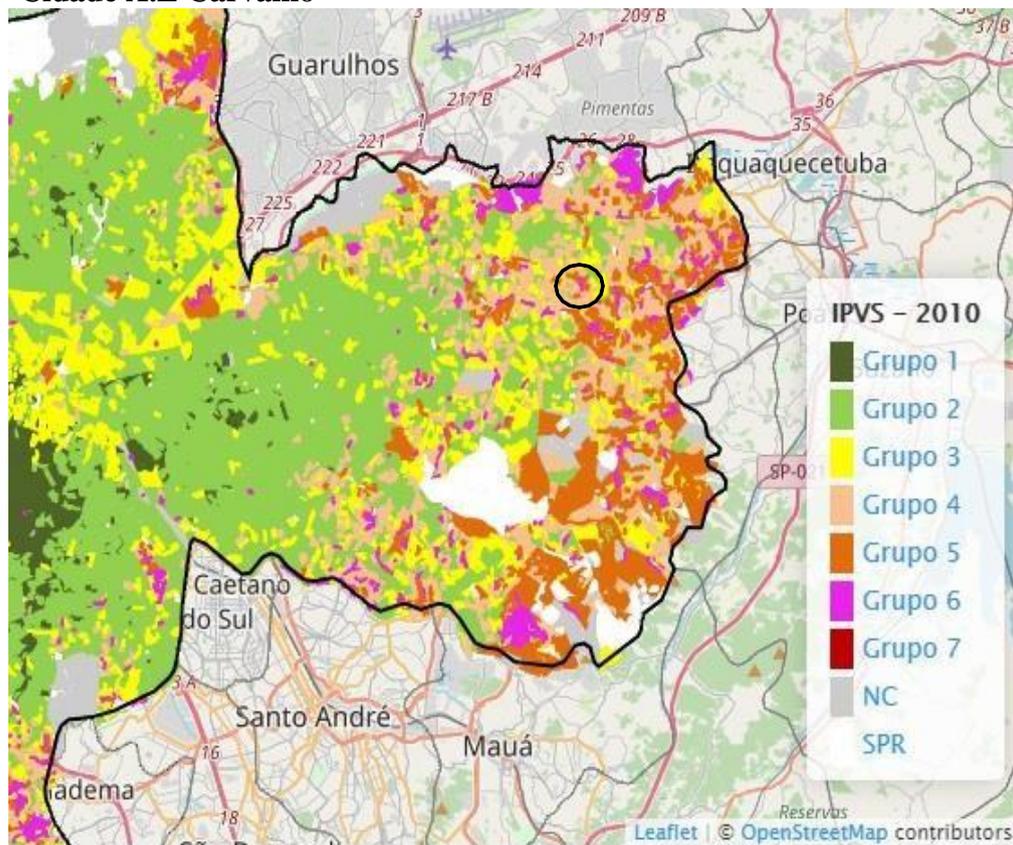
Imagem 1- Córrego Jacupeval



Fonte: arquivo da escola

Adjacente a localização da região em análise há um conjunto de dados que evidenciam a população em situação de maior desigualdade. O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) de 2010, indica para esta região variação de grupos deste indicador, mas predominância de média a muito alta vulnerabilidade social⁶, as famílias que não se enquadram nesta condição são minoria (ver Figura 2).

Figura 2: Variação de IPVS na região Parque Guarani, Vila Ramos e Cidade A.E Carvalho



Fonte: Adaptado de Seade, 2010

A variação do IPVS (2010) é identificada em todo o território paulista (SEADE,2010), demonstrando disparidades com maior desigualdade para áreas distantes do centro (conhecidas geralmente como periferia), sobretudo para macrorregiões da Zona Sul e Zona Leste.

⁶ Principais grupos identificados no IPVS 2010 da região (Parque Guarani, Vila Ramos e Cidade A.E Carvalho) localizada na subprefeitura de Itaquera: **Grupo 4 (vulnerabilidade média)** Renda domiciliar per capita nos domicílios particulares permanentes de 508,85 e proporção 94,52% de pessoas responsáveis alfabetizadas. **Grupo 5 (Vulnerabilidade alta)** Renda domiciliar per capita nos domicílios particulares permanentes do setor censitário de 383,95 e a proporção de pessoas responsáveis alfabetizadas é de 91,24%. **O Grupo 6 denominado de (vulnerabilidade muito alta - aglomerados subnormais urbanos)** possui renda domiciliar per capita nos domicílios particulares permanentes do setor censitário de 287,36 e a proporção de pessoas responsáveis alfabetizadas é de 88,15% (SEADE, 2010).

A complexidade desta grande cidade, também é identificada na pesquisa “*Os padrões urbano-demográficos da capital paulista*” de Nery, Souza e Adorno (2019), que consideram ultrapassada a referência de fronteiras formais e institucionais, sobretudo de centro/periferia ou de bairros pobres e ricos, propõem a ideia de território heterogêneo e contíguo.

Há uma variação considerável no território paulista, identificada neste estudo por oito grupos de (A a H). Os grupos D, F, G e H apresentam dados para maior desigualdade, sobretudo nas dimensões que envolvem o perfil populacional (alfabetização e renda), as condições habitacionais (perfil construtivo local- são os grupos com maior incidência de aglomerado subnormal); os Grupos F e H tem as piores taxas de homicídio (Nery; Souza; Adorno, 2019).

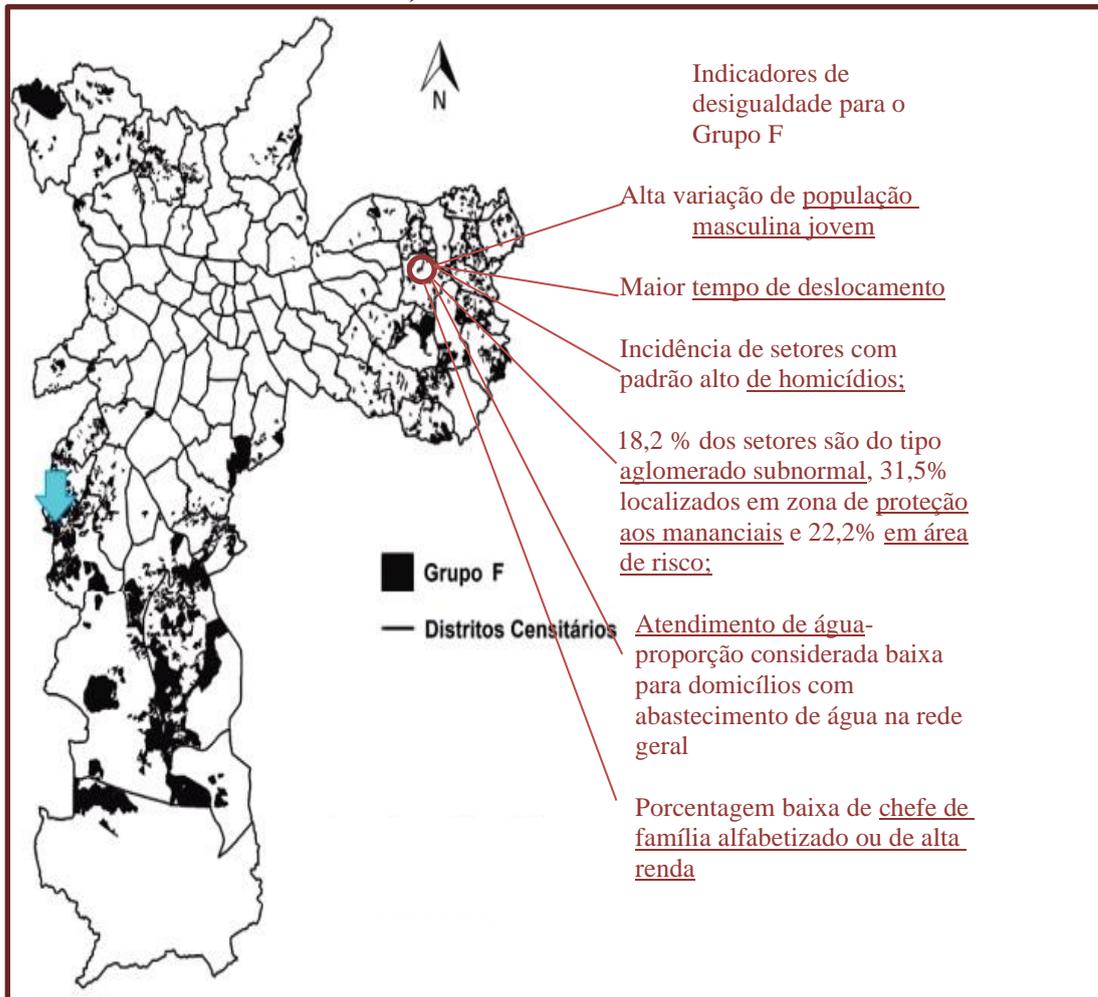
Assim, com a intenção de viabilizar os dados que demonstram a heterogeneidade do território da escola em análise, observa-se que há uma predominância para o Grupo D⁷. No entanto, interessa destacar um perfil maior de vulnerabilidade social e desigualdade para parcela da população residente nesta região (sobretudo àqueles que vivem em condições habitacionais precárias, como as famílias que residem às margens do córrego Jacupeval), que no estudo de Nery, Souza e Adorno (2019) corresponde ao perfil de alguns setores do grupo F⁸, destacamos alguns indicadores⁹ para este grupo na figura 3.

⁷ Algumas características do Grupo D (Residencial disperso de urbanização radial). (...) “são áreas mais periféricas e com infraestrutura menos adequada – números significativamente maiores de aglomerados subnormais e menores de domicílios com serviços de coleta sanitária, quando comparadas com as áreas dos grupos A, B e C” (NERY; SOUZA; ADORNO, 2019, p.23).

⁸ Algumas características do Grupo F (Residencial concentrado de urbanização gradativa em áreas de proteção aos mananciais e de risco geológico). “Esse grupo reúne alguns setores em áreas de urbanização não consolidada e precária, nos limites externos da cidade. São as áreas das cabeceiras de riachos e córregos e de solo mais suscetível à erosão, que acabam por produzir situações de risco e acidentes, potencializadas pelas chuvas” (NERY; SOUZA; ADORNO, 2019, p.25).

⁹ Para maiores esclarecimentos sobre o período de análise dos dados e fontes consultadas para a elaboração dos indicadores, veja Nery; Souza; Adorno (2019).

Figura 3: Indicadores do GRUPO F para região Parque Guarani, Vila Ramos, Cidade A.E Carvalho



Fonte: Adaptado de Nery; Souza e Adorno (2019)

Observa-se que a junção destes dados compilados majoritariamente em 2010 demonstra a complexidade do território em análise, com predominância de famílias da classe popular, com diversidade de condições de vida, sobretudo com relação a renda, escolaridade, moradia, vulnerabilidade social. E mais recentemente visualiza-se a eminente piora deste quadro, sobretudo para a população mais pobre, assolada pelo contexto político, econômico, social e de saúde pública do Brasil diante da pandemia de Covid-19.

Dados disponibilizados pela gestão da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, revelam que devido ao contexto da pandemia de COVID-19, durante o ano de 2021 a Secretaria de Assistência Social (SAS) encaminhou 561 cestas básicas aos estudantes cujas famílias estão cadastradas no Cadastro Único (CadÚnico), da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), trata-se de um sistema que identifica e caracteriza as pessoas de baixa renda para que possam ter acesso aos programas sociais do Governo Federal,

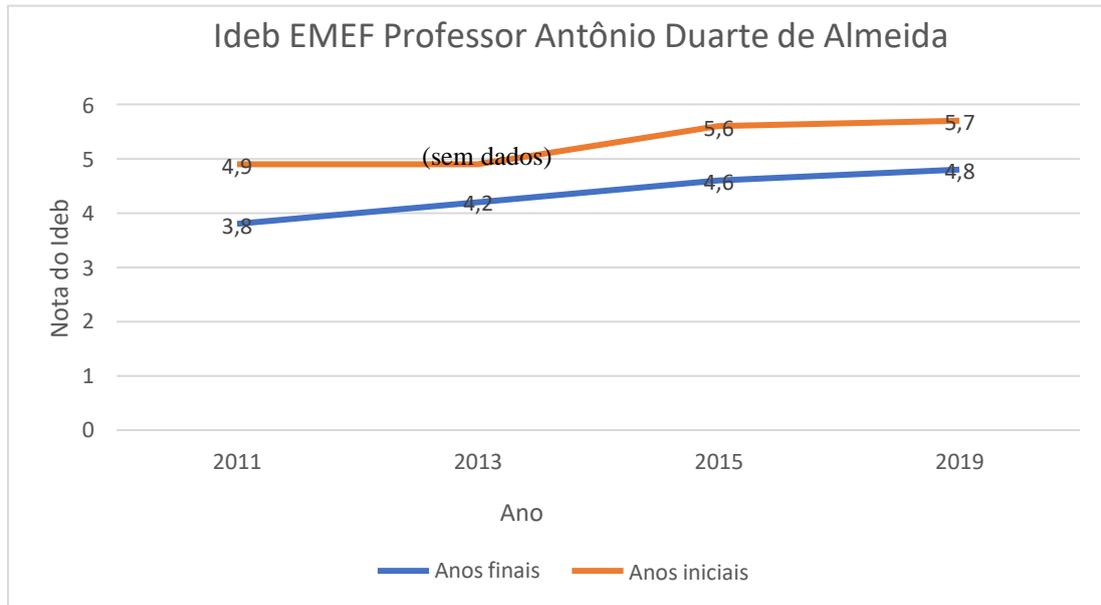
como por exemplo o Bolsa Família. O Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal que transfere renda diretamente as famílias mais pobres.

Outro dado relevante, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰ da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Indica dados sobre a aprendizagem dos estudantes desta escola em Língua Portuguesa e Matemática segundo o padrão elaborado para este índice.

Ademais, de acordo com Luckesi (2011) é importante estabelecer um sistema nacional de avaliação da educação, entretanto alerta que “as avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação” (p.430). Tais declarações sugerem que não se trata apenas de retratar a qualidade, mas de promover ações que alcancem verdadeiras melhorias nas escolas. Desta forma, julgamentos classificatórios são insuficientes, injustos, até mesmo ingênuos mediante a diversidade da realidade das escolas brasileiras, sobretudo das escolas públicas.

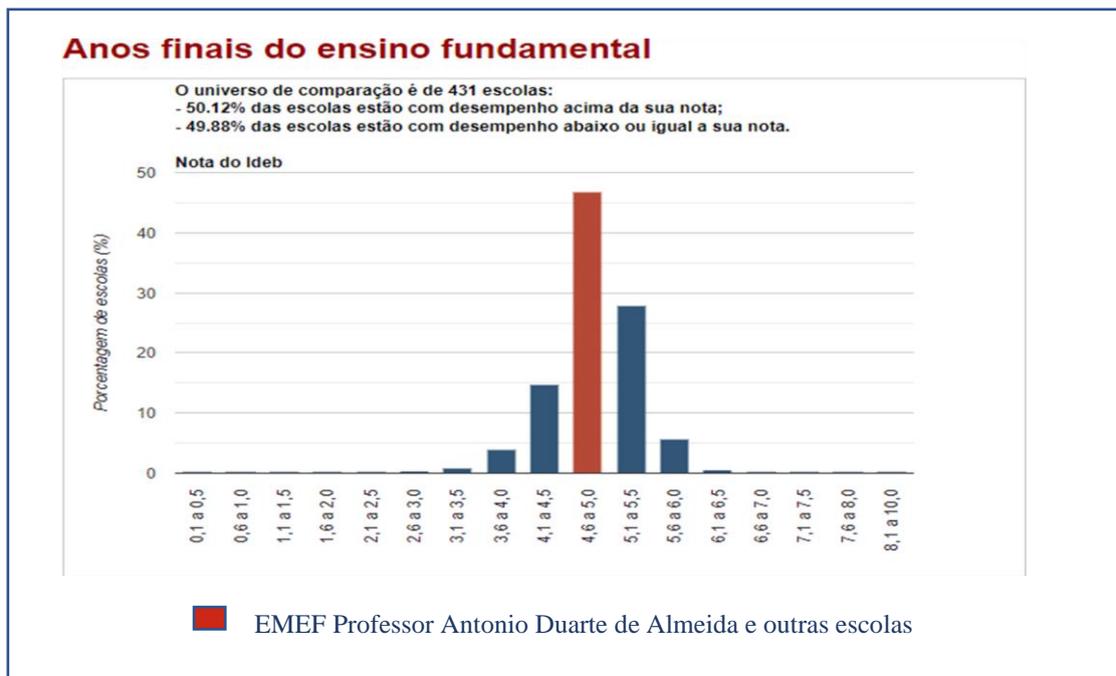
Sendo assim, não há o intuito nesta pesquisa de precisar através do IDEB um padrão de classificação desta escola, objetiva-se apenas contextualizar estes dados para informar que ações foram realizadas e geraram algum resultado segundo o próprio indicador. Desta forma, observa-se na figura 6 aumento do IDEB ao longo do período de 2011 a 2019 para os dois grupos do ensino fundamental.

¹⁰ O indicador é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. A medida de proficiência do Ideb considera a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil (FERNANDES, 2007).

Gráfico 1: Evolução do IDEB EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida

Fonte: INEP, 2021. Elaboração própria

Num contexto mais amplo de 431 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da cidade de São Paulo, a nota do Ideb 2019 para os anos finais do ensino fundamental (9º ano) da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida equivale a 49,88% das escolas com desempenho abaixo ou igual a sua nota (ver gráfico 2).

Gráfico 2: IDEB 2019 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Adaptado de <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35055414#grafico-comparacao>. Acesso em 13/09/2021

2.2.1 Os profissionais de educação

Para recolher os dados sobre servidores e funcionários da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, contamos com a base de dados do Sistema Escola On Lineda Prefeitura de São Paulo, extraídos e disponibilizados pela gestão da Escola. Assim, podemos observar um quadro majoritariamente composto por servidores públicosefetivos (ver Quadro 4).

Os Quadros 3 e 4 revelam uma realidade da situação da escola pública, com um número alto de estudantes e baixo de funcionários/professores, há quase 900 alunos distribuídos em 28 turmas e apenas 92 profissionais de educação para realizar o atendimento deles, além disso, 15 destes profissionais encontram-se em readaptação funcional. O número de apenas 3 funcionários da limpeza, é no mínimo assustador.

Nesta escola, os dados revelam que em 2021 a maioria dos grupos do magistério e do quadro de apoio é composta por servidores públicos efetivos. Segundo a Lei nº14.660/07 que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, a condição empregatícia do servidor efetivo é daquele/a que ingressa no cargo através de concurso público, passa por três anos de experiência em exercício (chamado estágio probatório) e que após avaliação de uma Comissão, atinge a estabilidade pública, os deveres e direitos destes servidores públicos seguem legislação própria, tal como o direito de remover-se da unidade de lotação, caso tenha interesse (SÃO PAULO, 2007).

Vale destacar outros dados importantes sobre o quadro do Magistério da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida. Observa-se, por exemplo, que apenas 6 professores foram contratados em 2021. Entre os professores efetivos que atuam nesta unidade escolar há aqueles que trabalham há mais de 5, 10, 20 anos, como podemos visualizar no Quadros 5 e 6.

Quadro 4- Funcionários da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida 2021

Cargo/ função	Situação empregatícia	Quantidade
Equipe Gestora		
Diretor de escola	Servidor Público Efetivo	1
Assistente de Diretor de Escola	Professor Servidor Público Efetivo designado	2
Coordenador Pedagógico	Servidor Público Efetivo	2
Total		5
Equipe de Apoio		
Secretário de escola	Servidor Público Efetivo	1
Funcionários Equipe de apoio-inspetoria	Servidor Público Efetivo	6
Funcionários Equipe de apoio-secretaria	Servidor Público Efetivo	2
Funcionário da limpeza	Contrato empresa terceirizada	3
Funcionário da alimentação	Contrato empresa terceirizada	4
Funcionário da segurança/vigilância	Contrato empresa terceirizada	3
Total		19
Equipe Docente		
Professor de Ensino Fundamental I	Servidor Público Efetivo	23
Professor de Ensino Fundamental II	24 Servidores Públicos Efetivos e 6 Servidores Públicos contratados	30
Professor em Readaptação Funcional	Servidor Público Efetivo	15
Total		68
Número total de servidores na Unidade Escolar		92

Fonte: Dados do Sistema Escola On Line, março de 2021 (Elaboração própria)

Quadro 5- Professores/as que atuam no Ensino Fundamental 1- 1º ao 5º ano - 2021

Professor/a	Tempo de atuação na escola	Situação empregatícia	Ciclo de atuação
Professor/a 1- Ensino Fundamental I	24 anos	Efetivo	Alfabetização
Professor/a 2- Ensino Fundamental I	13 anos		
Professor/a 3- Ensino Fundamental I	12 anos		
Professor/a 4- Ensino Fundamental I	12 anos		
Professor/a 5- Ensino Fundamental I	10 anos		
Professor/a 6- Ensino Fundamental I	7 anos		
Professor/a 7- Ensino Fundamental I	7 anos		
Professor/a 8- Ensino Fundamental I	6 anos		
Professor/a 9- Ensino Fundamental I	5 anos		
Professor/a 10- Ensino Fundamental I	2 anos		
Professor/a 11- Ensino Fundamental I	2 anos		
Professor/a 1- Ensino Fundamental I	14 anos	Efetivo	Interdisciplinar
Professor/a 2- Ensino Fundamental I	13 anos		
Professor/a 3- Ensino Fundamental I	10 anos		
Professor/a 4- Ensino Fundamental I	8 anos		
Professor/a 5- Ensino Fundamental I	8 anos		
Professor/a 6- Ensino Fundamental I	1 ano		
Professor/a 7- Ensino Fundamental I	1 ano		
Professores especialistas do Ensino Fundamental 1- 1º ao 5º ano			
Professor/a de Língua Inglesa	11 anos	Efetivo	Alfabetização e Interdisciplinar
Professor/a de Artes	8 anos		
Professor/a de Atendimento Educacional Especializado	5 anos		
Professor/a de Educação Digital	4 anos		
Professor/a de Sala de Leitura	4 anos		
Professor de Educação Física	4 anos		
Professor/a de Apoio Pedagógico	2 anos		
Professor/a de Língua Inglesa	1 ano	Contratado	
Professora de Educação Física	6 meses		

Fonte: Elaboração própria, data de referência: agosto de 2021

Quadro 6- Professores/as que atuam no Ensino Fundamental 2- 6º ao 9º ano-2021

Professor/a componentecurricular de formação	Tempo de atuação na escola	Situação empregatícia	Área do conhecimento de atuação
Prof.1 Artes	29 anos	Efetivo	Integradora
Prof.2 Artes	3 anos	Efetivo	
Prof. 3 Educação física	6 anos	Efetivo	
Prof.4 Educação física	9 meses	Contratado	
Prof.1 História	13 anos	Efetivo	Humanas
Prof.2 História	6 meses	Efetivo	
Prof.3 História	6 meses	Contratado	
Prof. 4 Geografia	4 anos	Efetivo	
Prof.5 Geografia	8 meses	Efetivo	
Prof. 1 Educação Física	8 anos	Efetivo	Mídia- Educação
Prof. 2 Matemática	8 anos	Efetivo	
Prof. 3 Língua Portuguesa	7 anos	Efetivo	
Prof. 4- Ensino Fundamental I	5 anos	Efetivo	
Prof. 5- Ensino Fundamental I	2 anos	Efetivo	
Prof. 1- Língua Portuguesa	17 anos	Efetivo	Linguagens
Prof. 2- Língua Portuguesa	6 anos	Efetivo	
Prof. 3- Língua Portuguesa	3 anos	Efetivo	
Prof. 4- Língua Portuguesa	6 meses	Contratado	
Prof. 5- Língua Inglesa	2 anos	Efetivo	
Prof. 6- Língua Inglesa	6 meses	Contratado	
Prof. 1 Ciências	8 anos	Efetivo	Exatas
Prof. 2 Ciências	3 anos	Efetivo	
Prof.3 Ciências	2 anos	Efetivo	
Prof. 4- Matemática	8 meses	Efetivo	
Prof. 5- Matemática	8 meses	Efetivo	
Prof. 6- Matemática	8 meses	Efetivo	
Prof. 7 -Matemática	6 meses	Contratado	
Professor/a de Ensino Fundamental II	5 anos	Efetivo	Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração própria, data de referência: agosto de 2021

Contudo, outros dados (disponibilizados pela gestão em agosto de 2021) revelam que desde 2017 (marco temporal do início da mudança institucional idealizada no Projeto Duarte) houve maior movimentação no grupo de professores do Ensino Fundamental 2 (visível nos Quadros 5 e 6, quando observamos professores que atuam a menos de um ano nesta escola). Sendo que, cinco professores se aposentaram, dois professores solicitaram remoção para outra Unidade Escolar, um professor exonerou o cargo e dois professores se readaptaram por motivos de saúde.

Além disso, para o grupo do magistério houve remoção de nove professores efetivos para a EMEF Professor Antônio Duarte desde 2018, o que significa que estes professores escolheram ir trabalhar nesta escola, dado sinalizado no Sistema EOL¹¹.

Para o grupo gestor também houve movimentação, com a remoção de dois coordenadores pedagógicos em 2020 e a saída do Diretor da Escola (após 11 anos de exercício da função) para assumir em 2021 o cargo de Supervisor Escolar.

Outro informe publicado na Revista Duarte revela pesquisas acadêmicas já realizadas por professores e gestores desta escola, conferindo títulos de mestres, aos docentes (Braga, 2016; França, 2017; Manganotte, 2020) e aos gestores (Silveira, 2016; Bitencourt, 2018; Siqueira, 2020).

Sobre o contexto da EMEF Antônio Duarte de Almeida, os seguintes dados foram levantados:

- a. Capacidade de atendimento à demanda escolar e infraestrutura do prédio;
- b. localização da escola no município de São Paulo com imagem de seus arredores;
- c. aspectos sobre o território e vulnerabilidade com dados extraídos da Fundação SEADE;
- d. situação socioeconômica da comunidade escolar com dados disponibilizados pela gestão de 2021 e SMADS;
- e. alcances nas avaliações externas com dados do INEP;
- f. levantamento do quadro de funcionários da escola.

¹¹ O Sistema informatizado EOL da Prefeitura de São Paulo, é utilizado pelo servidor para indicar escolas para remoção, as escolas com Projeto Especial/Experimental apresentam uma alerta com orientação ao servidor para pedir mais informações antes da escolha (Resolução nº03CME de 2020).

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA E PROCESSO DO PROJETO DUARTE

Pesquisas sobre a educação brasileira revelam a universalização do acesso ao ensino fundamental (Klein, 2006; Castro, 2009); preocupação com a qualidade da educação, reprovação e evasão (Ribeiro, 1991; Oliveira, 2007); crescente desigualdade entre os grupos sociais nos resultados escolares dos alunos das escolas públicas, sobretudo para os grupos definidos pela cor e nível socioeconômico (Alves; Soares; Xavier, 2016); percentuais baixos de rendimento escolar em avaliação nacional para o 9º ano do ensino fundamental (Alves; Ferrão, 2019).

Arelado a complexidade que envolve o contexto da educação no Brasil, há importantes considerações a respeito da homogeneização ou das artimanhas neoliberais do controle do processo educativo. Vale destacar algumas colocações sinalizadas por Freitas (2002): políticas públicas de aceleração, fragmentação curricular, conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal, desresponsabilização da escola pelo ensino, avaliação como forma de controle e aprofundamento de relações de poder verticalizadas. Segundo o autor, é preciso construir propostas alternativas capazes de possibilitar uma escola de qualidade para todos.

Contudo, Propostas Político Pedagógicas podem ser uma forma potente de resistência se atreladas a processos inovadores produzidos num contexto emancipatório, cujo comprometimento maior corresponde as verdadeiras necessidades sociais e culturais da população (Veigas, 2003). Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico inovador surge como possibilidade frente a uma realidade educacional desafiadora, desigual. Sob esta ótica, o PPP para a autora, significa movimento de luta pela escola de qualidade, democrática, com ações mais autônomas, coletivas e comprometidas com a instituição educativa.

A alternância regular de estudos compõe a organização diferenciada do PD proposta a partir de 2017 para atendimento de todos os estudantes do ensino fundamental 2, há um rompimento com a regulação da estrutura que contém dez componentes curriculares com duração de 45 minutos a hora aula, distribuídos na jornada semanal de 30 horas/aulas para estudantes do 6º ao 9º ano, conforme a matriz curricular municipal de São Paulo. Tal diferenciação é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 7- Diferenciação da Matriz Curricular do Projeto Duarte

Matriz Curricular Rede Municipal de Ensino			Matriz Curricular Projeto Duarte		
Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas- aula semanais permanentes para o ano letivo- 6º, 7º, 8º, 9º ano	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas- aula semanais- Rotativas para o ano letivo- 6º, 7º, 8º, 9º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	5	Linguagens	Língua Portuguesa	24 aulas semanais com duração de 25 dias.
Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2		Língua Inglesa	
Matemática	Matemática	5	Exatas	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	4		Ciências	
Ciências Humanas	História	4 para 6º e 7º ano e 3 para 8º e 9º ano	Humanas	História	
Ciências Humanas	Geografia	3 para 6º e 7º ano e 4 para 8º e 9º ano		Geografia	
Linguagens	Arte	2	Integradora	Arte	
Linguagens	Educação Física	3		Educação Física	
Enriquecimento Curricular	Sala de Leitura	1	Mídia -Educação	Sala de Leitura	24 aulas semanais com duração de 25 dias.
	Laboratório de Informática Educativa				
		1		Laboratório de Informática Educativa	
Total semanal		30	Total semanal		30

Fonte: (SÃO PAULO, 2014), (PPP, 2018). Elaboração própria.

Mediante estas colocações, este capítulo tratará de compreender como foi possível em que condições a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, uma escola pública localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, decide mudar a sua organização para o Ensino Fundamental II e propor o Projeto Duarte. De certa forma, há ações mobilizadas por servidores públicos que interessa conhecer.

As informações coletadas foram extraídas de minhas notas de memória e levantamento de dados disponibilizados pela gestão da escola do ano de 2021, documentos públicos e disponíveis no site Revista Duarte, publicações do diário oficial da cidade de São Paulo, sobretudo, consulta dos documentos que compõem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do período de 2016 a 2021 da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida.

Além disso, o P D propõe outras ações a) ampliação do tempo, dos espaços e das interações no processo ensino-aprendizagem, b) planejamento docente coletivo, c) princípios orientadores, d) professor referência para o ensino fundamental II.

Os próximos tópicos tratarão das condições favoráveis à inovação do Projeto Duarte, o contexto histórico de criação e implementação deste projeto e de suas principais características.

3.1 Origem, adoção e institucionalização do Projeto Duarte

Há fortes indícios de que a iniciativa para a construção do P D provém do interior da instituição de ensino que desde 2010 retrata esforçar-se para promover ações de qualidade social de educação, com pautas atentas às necessidades educacionais. Convém assinalar que a trajetória desta escola revela uma história de superação de dificuldades potencializada por movimentos de interação e proposição entre gestores, docentes, estudantes e comunidade construídos ao longo de anos. Parte disso, pode-se afirmar, que foi possível por ser uma escola pública, com docentes efetivos, amparados pelos direitos do funcionalismo público municipal de São Paulo, que possibilita aos servidores a escolha de atuação na Unidade de Ensino de preferência. Para a EMEF Professor Antônio Duarte, observa-se um grupo consolidado de servidores públicos efetivos que escolheram atuar nesta escola, alguns por longos anos, conforme Quadros 5 e 6, disponíveis no capítulo 2.

Os principais elementos que evidenciam esta afirmação constam em documentos oficiais da escola, objetos de estudo desta pesquisa, trata-se dos Projetos Políticos Pedagógicos escritos durante o período de 2010 a 2021 que relacionam os servidores públicos engajados em ações de transformação. Observa-se nos documentos em análise, no período de 2010 a 2016, um retrato desta Unidade de Ensino, evidenciando um quadro socioeconômico vulnerável para maior parte dos estudantes e seus familiares, dificuldade de aprendizado para cerca de 25% dos estudantes com resultados escolares abaixo do básico, absentismo docente e discente.

Além disso, visualiza-se um quadro complexo para a atuação docente, da gestão e de funcionários com os estudantes do Ensino Fundamental 2, com idade de 11 a 15 anos, no início da adolescência. Conflitos de convivência e baixo comprometimento com os estudos eram evidentes, havia diversas discussões e agressões entre os estudantes, vidros quebrados, paredes pichadas com xingamentos, compondo um contexto tenso e regular que perdurou para este período, com alguns momentos de melhoria, sobretudo com atividades em que estudantes estavam envolvidos com projetos, visitas a museus, a outros aparelhos culturais e de lazer da cidade de São Paulo ou quando estavam envolvidos em apresentações artísticas e culturais na própria escola ou no CEU Azul da Cor do Mar.

Assim, o clima escolar não era composto apenas por uma realidade hostil pois, em contrapartida, havia atividades de superação e integração. Parte disso, verifica-se no Projeto Político Pedagógico de 2017, a revelação de continuidade de trabalhos que compõem uma passagem de anos, trata-se das temáticas anuais que mobilizaram a escola para realização de estudos, apresentações e uma certa identidade, tais como “Retratos e Identidades: Brasil/África” em 2010; “Retratos e Identidades: descobrindo os anos 1960” em 2011; no ano seguinte o projeto girou em torno do aniversário de “40 anos da escola”; em 2013, com o projeto “Retratos e Identidades: Meio Ambiente e Sustentabilidade”, durante o ano de 2014 foi desenvolvido o projeto “Identidade Brasileira: Brasil Nossa Casa” e em 2015, foi decidido um tema amplo e que pudesse permanecer como tema gerador por no mínimo dois anos, chamado de “Cultura Popular” (PPP, 2017).

Além disso, os documentos analisados revelaram forte identificação da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida com projetos. Segundo PPP 2020 tais projetos surgiram como necessidade e preocupação de ampliar as oportunidades de formação de qualidade para todos os estudantes, potencializando o tempo e espaço escolar. Assim, observa-se uma oferta e elaboração de projetos no contraturno escolar, que antecede 2016, com marco inicial em 2013

com financiamento do Programa Mais Educação MEC, com grande atuação de oficinairos.

No entanto, ao longo do tempo ocorreu diminuição do repasse da verba do Programa Mais Educação MEC, que possibilitava a atuação apenas de oficinairos, a escola viu mobilizada a ampliar a atuação dos docentes efetivos, porém com repasse de outro Programa- o Mais Educação São Paulo, que passou a vigorar a partir de 2014, com oferta de pagamento de hora adicional e emissão de certificado de participação no projeto para fins de evolução funcional (São Paulo, 2013).

Assim, a partir de 2014 os professores efetivos passaram a construir e oferecer projetos no contraturno escolar, mediante escuta atenta aos estudantes, de seus anseios e necessidades. Em 2018 foram oferecidos dezoito Projetos do contraturno escolar, com atuação majoritariamente de professores efetivos na escola, via Programa Mais Educação São Paulo. Tais como: Acompanhamento Pedagógico Português, Acompanhamento Pedagógico Matemática, Música, Futsal, Xadrez, Teatro, Handebol, Atletismo, Saúde, Grêmios Estudantis, Novas Mídias, Aluno Monitor, Rádio Duarte, Imprensa Jovem, Empoderamento feminino, espanhol, Afroerê e Mancala.

As ações compreendidas nos documentos em análise denominadas como projetos compõem ações significativas para esta escola ao longo do tempo e segundo o PPP de 2018 foram importantes para construir o Projeto Duarte.

A organização da escola em tempo e espaço diversificado tem como escopo a qualidade à aprendizagem dos alunos. O que será aqui exposto é resultado de um processo em construção. Ao longo dos anos, experiência de atividades com PROJETOS que acontecem desde 2010 apontaram para o sucesso no ensino aprendizagem: atividades de dança, música, violão, violino, campeonatos de esportes, gincanas de brincadeiras da cultura brasileira, projetos Direitos Humanos, tais como: bicicletário e acessibilidade, Assembleia que decidiu que refeição passaria a ser servida pelos próprios alunos, Projeto Entre Rios, entre outras atividades enriquecedoras que nos guiaram para a atual proposta (PPP 2018 p.75).

Contudo, a oferta de atividades no contraturno escolar compõe compromisso declarado desta escola em atender uma concepção de Educação Integral, a viabilização disso foi possível com a adesão dos programas Mais Educação MEC, Mais Educação São Paulo, Novo Mais Educação MEC e São Paulo Integral. Diversas reuniões de Conselho de Escola foram realizadas para debater tais programas e mobilizar docentes para criação de projetos diversificados.

(...) O Projeto Político Pedagógico da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida em consonância com o conjunto de legislações, municipais e federais, possui em seu cerne a concepção de Educação Integral, entendida como a expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Concebemos a Escola como espaço privilegiado da formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação (PPP, 2019, p.76).

No entanto, ações apenas do contraturno não atendiam uma concepção mais ampla de Educação Integral, tendo em vista que os estudantes também frequentavam o tempo regular de estudos. Desta forma, uma preocupação mais abrangente foi destacada “o esforço dos profissionais que atuam nesta escola, vem ao encontro de garantir o acesso e permanência para a conquista da qualidade social de todos os alunos e alunas. Nossa grande meta é garantir um padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso (...)” (PPP, 2016, p. 23). Assim, identifica-se a ampliação da ideia de tempo integral para Educação Integral e o compromisso com uma qualidade social de educação:

É com esta compreensão que iniciamos um processo de reconstrução dos espaços, do currículo como elemento norteador de princípios de uma educação garantidora de Direitos e de qualidade social, como expressa muito bem o Programa Mais Educação São Paulo, deste modo, estamos atendendo cerca de 65% dos educandos, ou 650 alunos no contra turno escolar, possibilitando a estes, outras alternativas culturais, esportivas e sociais, na esperança que este aluno possa encantar-se com esta proposta e transformar suas vidas e seu potencial humano sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar tem se tornado inviável (PPP, 2016, p. 20).

Além do mais, verifica-se nos documentos em análise o compromisso com a concepção de educação democrática, mediante o incentivo ao exercício da cidadania e ao engajamento democrático. Há diversos apontamentos nos documentos de 2016 e 2017 que retratam existência de colegiados na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, para os estudantes - o Grêmio Estudantil, a Assembleia Geral ou Representantes de Turmas e para toda a comunidade escolar - o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres.

O projeto de Direitos Humanos, por exemplo, direcionado pelo Grêmio Estudantil e professores, revelou em 2015 uma preocupação com a precariedade da acessibilidade da escola, sem rampas de acessos aos diferentes espaços e à sala de Informática que ficava no piso superior. Assim, após diálogo com a direção da escola e com departamento de obras da DRE Itaquera, conquistaram uma reforma que proporcionou a mudança da Sala de Informática para o piso

térreo, bem como rampas de acesso em todas as portas da escola, possibilitando inclusão de todos os alunos a todos os espaços. “Essas mudanças em relação a acessibilidade, rendeu ao grêmio estudantil o Primeiro lugar no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos Categoria Grêmio de 2016” (PPP, 2018, p. 44).

O artigo 2º da Resolução nº 03/2020 do CME orienta que “Na construção/elaboração do Projeto Especial/Experimental, as Unidades Educacionais (UE) devem ter presentes os princípios democráticos da educação contidos na Constituição Federal (CF), reafirmados e complementados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. Trata-se de uma prerrogativa necessária para aprovação de um projeto especial/experimental pelo Conselho Municipal de Educação.

É importante ressaltar que em 2016 ocorreu um processo de discussão entre gestores, funcionários de apoio, comunidade escolar, professores e alunos, que tiveram a oportunidade de colocarem seus anseios, ideias e proposições em vários encontros que foram realizados. Tais como o movimento de escuta aos alunos, a respeito do que seria para eles a escola real e ideal, grande parte dos estudantes avaliaram como positivo para a aprendizagem a realização de projetos (PPP, 2018).

Ademais, o PPP de 2016 considera o contexto socioeconômico vulnerável dos estudantes e o compromisso dos profissionais de educação de promover ações significativas e revela um grande desafio para esta escola: “promover a construção de um currículo que seja crítico, democrático, que considere os conhecimentos dos educandos e suas culturas e que, ao mesmo tempo, promova a ampliação de seus repertórios para uma verdadeira formação humanista” (PPP, 2016, p.33).

De qualquer forma, importa destacar que o território vulnerável não pôde ser ignorado por esta escola. Cujos apelos traduzem preocupação da educação institucionalizada com entorno complexo e violado, de um lugar da periferia de São Paulo que oferece muito pouco em termos de oportunidades de acesso ao lazer, cultura, esportes etc.

Além disso, em 2016 professores e funcionários foram tensionados a rever o Projeto Político Pedagógico da escola, pois o diretor declarou que tinha a intenção de sair, em reunião uma professora revelou uma insatisfação do gestor “há um grupo que quer, outro que não quer e um que só assiste”. Havia um consenso do grupo que a liderança e atuação deste diretor de escola era aprovada, reconhecida como positiva, seria uma perda para todos. Assim, diversas reuniões foram mobilizadas durante este ano, antes do período de remoção. Em uma das

reuniões, houve uma fala que vale a pena destacar, quando uma professora chama a atenção do grupo para rever suas práticas “Precisamos escrever um projeto do Antônio Duarte, existe um trabalho diferenciado, falta concluir, tem gestão democrática, mas a sala de aula é a mesma”.

Ademais, existia um reconhecimento da gestão escolar como democrática, que dialogava e respeitava os professores e funcionários, que não ignorava suas dificuldades, tanto das questões pessoais, em que alguns passavam por diversas situações pessoais, como luto de familiares, sofrimentos de diversas ordens ou doenças. Com relação às questões profissionais, o grupo valorizava o trato diário com respeito e acolhimento, com conversas horizontais, de igual para igual, sem hierarquia. Mesmo assim, a ampla aprovação do diretor de escola gerou o movimento “fica diretor” com participação também de estudantes e comunidade.

Outras considerações foram apresentadas pelos professores num destes encontros: de que não se tratava apenas de amizade, que a maioria gostava do diretor e de sua equipe de assistentes de direção e coordenadores pedagógicos, chegaram à conclusão de que isso não bastava, de que estavam ali para o profissional, para a melhoria da escola, que era preciso mudar, conquistar maior participação e engajamento dos professores e estudantes. Ainda que, uma angústia foi apontada, de que mesmo que a grande maioria apoiasse mudanças, haveria aqueles que não abraçariam a ideia. Mesmo assim, decidiram seguir em busca de mudanças.

Um grupo de gestores e professores assumiu a liderança e chamava a atenção para a necessidade de construir um projeto único para a escola, que todos eram capazes e criativos, que havia a possibilidade de conhecer outras escolas, como o Amorim Lima, Campo Sales ou João Pinheiro para saber de outras formas de organização, que isto já existia na rede municipal de ensino de São Paulo.

Mediante tais colocações, esse grupo líder decidiu conhecer escolas com Projetos Especiais/Experimentais já implantados e em andamento, como a EMEF Des. Campos Sales, a EMEF João Pinheiro e a EMEF CEU Jaguaré, fizeram anotações sobre o que descobriram destas escolas e apresentaram para os outros professores, o que causou estranhamento e questionamentos. Após amplos debates, o grupo declarou que os projetos destas outras escolas não convergiam inteiramente com as práticas realizadas na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, que era preciso olhar para a sua própria história e construir algo que revelasse suas conquistas e que desse continuidade as ações de sucesso.

Uma importante consideração foi apresentada pelo grupo e por membros da gestão: de

que havia uma quantidade muito grande de estudantes para serem atendidos na semana pelo professor. O docente de Língua Inglesa, por exemplo, poderia atender cerca de 400 estudantes durante a semana, trazendo dificuldades de várias ordens, tais como o vínculo e acompanhamento dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentavam dificuldades.

Outrossim, o documento de 2020 aponta a necessidade de outra organização de tempos e espaços para atender os estudantes do Ensino Fundamental com nove anos de duração. O segundo grupo que compreende o ensino fundamental 2 apresentou maior dificuldade na concretização das intencionalidades de atendimento educacional mais amplo, verdadeiramente integral, tendo em vista a rotatividade de professores e estudantes em aulas com duração de 45 minutos:

O Ensino Fundamental de nove anos necessita de outra configuração da cultura escolar, no sentido de revisão da organização de tempos e espaços, assim como do fortalecimento das ações que valorizam a criança como sujeito que vive no mundo em sua plenitude afetiva, cognitiva e social, mesmo se constituindo em um ser provisório, como todos nós, um sujeito que pensa e que produz cultura (PPP, 2020, p.5).

Assim, ainda em 2016, eu na função de assistente de direção da escola apresentei uma proposta que continha a junção dos anseios e necessidade apresentados pelo grupo nas diversas reuniões que ocorreram. Desta forma, a solução encontrada compunha uma organização por áreas de conhecimento e que vinculava um professor ou dois com uma única turma do ensino fundamental 2 durante 22 dias. Tal proposta, convergiu com a falados docentes e gestores, de que era importante ter menos alunos para cada professor para ampliar a qualidade social da educação, tendo em vista a dura realidade socioeconômica das famílias dos estudantes. Um grupo de professores assinalou que ocorria um quadro agravante de muitas famílias: dificuldade no acompanhamento diário das atividades escolares de seus filhos; diversas vulnerabilidades: pais desempregados, subemprego/ trabalho informal, jornada extensa de trabalho, distância da moradia e do trabalho, bem como muitas mulheres que chefiavam suas famílias ou que garantiam o sustento sozinhas, algumas com algum apoio de familiares, como avós e tios.

Assim, o grupo considerou que um acompanhamento de qualidade dos estudantes envolveria ampliação do tempo, espaço e interações na escola. Fez sentido modificar uma organização de 10 componentes curriculares distribuídos ao longo da semana, em aulas de 45 minutos, para a uma outra organização que envolvia um professor com formação em determinada área de conhecimento que iria acompanhar durante quatro dias da semana uma única

turma de estudantes durante 22 dias.

A principal ideia disseminada, envolvia o professor como um adulto referência para um grupo de 33 estudantes adolescentes. A possibilidade de o professor continuar atuando em sua área de formação também foi relevante, pois muitos docentes sinalizaram que experiências em outras áreas seriam muito difíceis, que era importante considerar a identidade de cada docente e sua escolha de formação era fundamental.

Os estudantes também participaram deste processo de decisão e encaminhamentos, foram ouvidos num movimento que buscava entender o que era para eles uma escola ideal, muitos estudantes apontaram os projetos como atividades escolares de qualidade, amplamente bem avaliadas, envolventes e criativas.

Além disso, outros elementos foram apresentados para dar sustentação à mudança, a passagem do ensino fundamental 1 que envolve o professor pedagogo que acompanha os estudantes durante 25 horas aulas semanais para o ensino fundamental 2 totalmente diferente. Os estudantes de 11 anos de idade sofriam com a mudança do 5º para o 6º ano, do convívio com um único professor, geralmente mulher, para a convivência de 10 professores que alternavam durante a semana. Muitos estudantes revelaram que não conseguiam terminar as atividades, que muitas ficavam incompletas e logo em seguida surgia outro professor e um novo conhecimento. Estas informações sinalizaram para esta escola de que a autonomia de estudantes de 11 a 15 anos não estava consolidada. Sendo assim, a passagem do ensino fundamental 1 para o ensino fundamental 2 poderia ser menos divergente, a forma mais coerente encontrada pelo grupo foi a organização por área de conhecimento.

Ainda em 2016, tendo vista as considerações apresentadas, o grupo gestor, inclusive o diretor de escola que decidiu continuar na Unidade Escolar, professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar decidiram modificar a organização para o atendimento dos estudantes do ensino fundamental 2. E neste movimento aprovaram as propostas que compõem o Projeto Duarte, com início em fevereiro de 2017.

A primeira composição do P D propôs em 2017 a distribuição de 24 aulas semanais para três áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Linguagens) rotativas a cada vinte e dois dias e a área Integradora com 6 aulas semanais permanentes. Tal configuração, visualiza-se no quadro 8.

Quadro 8- Organização anual por áreas de conhecimento 2017

ÁREA DO CONHECIMENTO		INTEGRADORA	HUMANAS	EXATAS	LINGUAGENS
MOMENTO DE ESTUDO	PERÍODO DE 22 DIAS LETIVOS		SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE
1º	De 08/02 a 14/03	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D
2º	De 16/03 a 17/04	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C
3º	De 19/04 a 23/05	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D
4º	De 25/05 a 27/06	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D
5º	De 29/06 a 14/08	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C
6º	De 16/08 a 14/09	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D
7º	De 18/09 a 18/10	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D
8º	De 20/10 a 23/11	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	7ºANOS A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C
9º	De 27/11 a 22/12	6º ANOS A, B, C 7ºANOS A, B, C, D 8º ANO S A, B, C, D	8º ANO S A, B, C, D	6º ANOS A, B, C	7ºANOS A, B, C, D

Fonte: PPP 2017, elaboração própria

O quadro 8 ilustra a organização anual de 2017, para atender três turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano e quatro turmas de 8º ano, com os denominados momentos de estudos.¹²

¹² As áreas de conhecimento são assim identificadas: Exatas (matemática e ciências- cor verde), Humanas (história e geografia-cor laranja) e Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Inglesa- cor azul) e a área Integradora (Educação Física, Artes- cor amarela).

O atendimento semanal das turmas compreende uma ampliação da atuação de um/a professor/a com um mesmo grupo de estudantes, para o 6º ano A, por exemplo, o primeiro momento de estudos de 2017 contou com um/a professor/a da área de Humanas durante 24 aulas semanais num período de 22 dias letivos, a área Integradora atendeu esta turma apenas num dia da semana com total de seis aulas, o Quadro 9 ilustra esta informação.

Quadro 9- 1º momento de estudos para os 6º anos 2017

Atendimento dos 6 anos 2017- 1º momento de estudos (08/02 a 14/03)		
6A	6B	6C
Segunda-feira		
aulas professor/a da área de Humanas 1	aulas professor/a da área de Humanas 2	aulas professor/a da área de Humanas 3
Terça-Feira		
aulas professor/a da área de Humanas 1	aulas professor/a da área de Humanas 2	aulas professor/a da área de Humanas 3
Quarta-feira		
aulas professor/a da área de Humanas 1	aulas professor/a da área de Humanas 2	aulas professor/a da área de Humanas 3
Quinta-feira		
aulas professor/a da área de Humanas 1	aulas professor/a da área de Humanas 2	aulas professor/a da área de Humanas 3
Sexta-feira		
6 aulas área Integradora	6 aulas área Integradora	6 aulas área Integradora

Fonte: PPP 2017, Elaboração própria.

Em 2018 a escola se viu num desafio de ampliar o seu atendimento para os alunos dos 9º anos, que correspondia ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na rede Municipal de Ensino de São Paulo. O que provocou a necessidade da criação de uma nova área de conhecimento, denominada Mídia-Educação (PPP, 2018). Assim, o sistema de alternância regular de estudos do Projeto Duarte passou a contar com quatro áreas de conhecimento rotativas (Humanas, Exatas, Linguagens e Mídia-educação) com 24 aulas semanais durante vinte e cinco dias, a área Integradora não sofreu alterações.

Os documentos em análise identificam que tal organização intenciona que estudantes e professores/as não se preocupem com horários fragmentados, sobretudo utilizem o espaço e o tempo a favor da aprendizagem e que ampliação da carga horária com as áreas de conhecimento, viabiliza sequências didáticas.

Além da diferenciação da organização escolar para o tempo, espaço e interações, há uma

orientação metodológica de ensino baseada construção de projetos, como base teórica o documento em análise destaca Hernandez e Ventura:

Nesse sentido, rompeu-se com a fragmentação das disciplinas curriculares formatadas em aulas de quarenta e cinco minutos, cuja organização das aulas na maioria das vezes não consegue seguir uma sequência entre as áreas do conhecimento, e dessa forma pouco contribui para a promoção de uma aprendizagem consistente, desfragmentada. Assim sendo, decidiu-se organizar o ensino- aprendizagem na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, por PROJETOS, uma vez que “os projetos de trabalho são uma resposta - nem perfeita, nem definitiva, nem única - para a evolução que o professorado [...] lhe permite refletir sobre sua própria prática e melhorá-la” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63). Para isso, foi estabelecido a organização das disciplinas que compõem o currículo obrigatório, no Ensino Fund. II, por áreas do conhecimento, quais sejam: — **Linguagens:** Língua Portuguesa e Língua Inglesa — **Exatas:** Matemática e Ciências — **Humanas:** História e Geografia — **Área Integradora:** Arte e Educação Física (PPP, 2017, p.55-56. grifo nosso).

Contudo, vale ressaltar que o Projeto Duarte, sofreu alterações conforme as necessidades da escola. Em 2017 havia 9 momentos de estudos com duração de 22 dias letivos e em 2018 passou a ter 08 momentos de estudos com duração de 25 dias letivos, ver Quadro 10. A composição da área de Mídia-Educação contou com a participação de um professor com formação em matemática, uma professora pedagoga (designada Professora Orientadora de Informática), uma professora com formação em Letras (designada Professora Orientadora da Sala de Leitura) e mais dois professores com formação em Letras.

A organização descrita no Quadro 10, segue em prosseguimento até o ano de 2021, trata-se de uma distribuição de oito momentos de estudos, cuja disposição do primeiro semestre se repete no segundo. O reencontro das áreas de conhecimento rotativas demora cerca de setenta e cinco dias para ser retomada, ou seja, cada área de conhecimento atende um grupo de estudantes apenas uma vez por semestre. A área Integradora não aparece no quadro, por ser permanente para todas as turmas desde 2017.

Tal consideração promoveu entre estudantes e professores uma nova cultura, o dia de finalização do momento de estudos, popularmente conhecido na escola como “finalização da rodada”, por vezes foi possível observar estudantes se despedindo ora com carinho e pesar, também com alguma apresentação dos estudos realizados durante este período, outros temerosos com o novo momento. Sem omitir relutâncias, observou-se alguns estudantes apontarem dificuldades de compreensão das atividades de determinada área de conhecimento e por não se identificarem com determinados conhecimentos.

Quadro 10- Organização Projeto Duarte 2018 para o Ensino Fundamental II

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL II - MOMENTOS DE ESTUDO 2018					
MOMENTOS	DATAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º MOMENTO	05/02/2018 a 14/03/2018	Linguagens	Exatas	Humanas	Mídia-Educação
2º MOMENTO	15/03/2018 a 23/04/2018	Exatas	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
3º MOMENTO	24/04/2018 a 01/06/2018	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas
4º MOMENTO	04/06/2018 a 06/07/2018	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas	Humanas
RECESSO 09/07/2018 A 20/07/2018					
5º MOMENTO	23/07/2018 a 24/08/2018	Linguagens	Exatas	Humanas	Mídia-Educação
6º MOMENTO	27/08/2018 a 02/10/2018	Exatas	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
7º MOMENTO	03/10/2018 a 12/11/2018	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas
8º MOMENTO	13/11/2018 a 20/12/2018	Mídia-Educação	Linguagens	Exatas	Humanas

Fonte: Adaptado de PPP 2018.

No entanto, para maior compreensão desta disposição, o Quadro 11 expõe a organização semanal do primeiro momento de estudos de 2018. Observa-se que a Área Integradora atende um grupo por dia da semana e realiza o planejamento docente sempre às segundas-feiras, isso ocorre independente das alternâncias das outras áreas de conhecimento durante todo o ano letivo. Além disso, há a distribuição de três horas aula para o componente curricular de Artes e três horas aula para Educação Física.

Quadro 11: Organização semanal 1º momento de estudos 2018

1º MOMENTO DE ESTUDOS - 05/02/2018 A 14/03/2018														
TURMA	6º A	6º B	6º C	7º A	7º B	7º C	8º A	8º B	8º C	8º D	9º A	9º B	9º C	9º D
SEGUNDA-FEIRA														
PLANEJAMENTO ÁREA INTEGRADORA														
1ª AULA A 6ª AULA	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação
TERÇA-FEIRA														
PLANEJAMENTO ÁREA DE LINGUAGENS														
1ª AULA A 6ª AULA	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação
QUARTA-FEIRA														
PLANEJAMENTO ÁREA DE EXATAS														
1ª AULA A 6ª AULA	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação
QUINTA-FEIRA														
PLANEJAMENTO HUMANAS														
1ª AULA A 6ª AULA	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação	Professor/a Mídia- Educação
SEXTA-FEIRA														
PLANEJAMENTO MÍDIA-EDUCAÇÃO														
1ª AULA A 6ª AULA	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Linguagens	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Exatas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professor/a Humanas	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora	Professores Área Integradora

Fonte: PPP 2018, elaboração própria

Isto posto, o pedido de aprovação e de implantação do Projeto Duarte como Projeto Pedagógico Especial/Experimental foi apresentado em 2017 a diferentes instâncias externas à escola¹³ da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Em abril desse ano, a direção da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida encaminhou o Projeto Duarte com ata que constava a aprovação do Conselho de Escola para a Diretoria Regional de Educação (DRE) Itaquera, para apreciação e análise da Supervisão Escolar, bem como da Divisão Pedagógica (DIPED), que emitiram parecer favorável com solicitações de alguns esclarecimentos. Após a aprovação da Supervisão Escolar, o Projeto Duarte foi encaminhado à SME, que também emitiu parecer favorável em outubro de 2017. Durante os anos de 2018 e 2019 alguns esclarecimentos foram solicitados pela DRE, SME e Conselho Municipal de Educação, que em doze de dezembro de 2019 aprova, por unanimidade, o Projeto Duarte como PPEE, conforme conta no Parecer CME nº18/19.

Desta forma, a documentação enviada para DRE Itaquera e SME de São Paulo continha a assinatura dos cinco gestores (1 Diretor de Escola, 2 Assistentes de Direção e 2 Coordenadores Pedagógicos), dos funcionários e professores que compuseram cada uma das quatro áreas de conhecimento em 2017 e cinco áreas de conhecimento em 2018. O Projeto Duarte também foi aprovado por deliberação de pais, comunidade e estudantes no Conselho de Escola durante todos os anos de sua vigência.

O Projeto Duarte foi identificado no PPP 2017 como transgressor ao modelo tradicional (dos conteúdos compreendidos como objetos estáveis e universais) para ações pedagógicas que envolvem o coletivo, voltadas para o sentido e significado da aprendizagem. Este documento reitera que a sustentação se deu como resultado de um desejo coletivo de mudança, corroborada pela participação da comunidade escolar em diversos canais de discussão e decisão.

Nesta perspectiva de transgressão, ficou evidenciado a necessidade de romper com a visão do currículo escolar centrado em disciplinas, compreendidos como fragmentos empacotados, compartimentados, fechados num determinado tempo e espaço. O projeto que vem sendo construído para além da visão tradicional, conjuga com uma escola aberta, democrática, participativa, autônoma, investigativa e autoral, em que alunas e alunos constituem-se como sujeitos históricos em cada momento de sua vida, e que professoras e professores sejam sujeitos do processo educativo escolar, que suas vozes e saberes sejam constituídos (...) (PPP, 2017, p.31-32)

¹³ Estes tramites são descritos em legislação própria emitida pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, trata-se da Resolução nº 03 e Recomendação do CME nº 03/2020, que expedem normas para construção, análise e aprovação de projetos especiais/experimentais de unidades educacionais da rede municipal de ensino.

Contudo, com a intenção de sintetizar os dados levantados, mediante a extensão das proposições que compõem os Projetos Político Pedagógicos de 2016 a 2021, que servem de recurso metodológico a esta pesquisa, trataremos de organizar e identificar as características do Projeto Duarte, para os anos de sua implementação e aprovação, no Quadro 12.

Quadro 12- Projeto Duarte e suas principais características

Identificação da Unidade Educacional	EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, Diretoria Regional de Educação de Itaquera, fundada em 1972.
Cursos abrangidos	Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano.
Características da comunidade escolar	Comunidade escolar com nível socioeconômico diverso com predominância de perfil da classe popular com incidência de 65% de vulnerabilidade socioeconômica do total de matriculados. Educadores da equipe gestora, de apoio e do magistério composta majoritariamente por servidores públicos efetivos.
Histórico de implementação	Marco inicial em 2010 e de mudança institucional em 2017 com parecer favorável da Supervisão Escolar, DRE Itaquera, SME. Autorização concedida pelo parecer CME nº 18 publicado em dezembro de 2019. Em andamento em 2021.
Caráter especial do projeto	Organização dos tempos e espaços por momentos de estudo para o ensino fundamental II, com duração de 25 dias para 4 áreas do conhecimento: Linguagens, Exatas, Humanas, Mídia-Educação e área Integradora (permanente). 1 dia de planejamento coletivo por grupos no Ensino Fundamental I e por área do conhecimento no Ensino Fundamental II. Todos os professores pertencem a um grupo ou área.
Princípios norteadores	Autoria, Democracia, Corresponsabilidade e Investigação.
Organização Curricular	Organização Curricular de currículo por Projetos de Trabalho e ações pedagógicas construídas no planejamento docente coletivo

Fonte: Elaboração própria.

Acredita-se ter reunido aqui nesta seção os principais elementos que constituem o Projeto Duarte e sua proposição de mudanças. Destaca-se que não se trata apenas de uma mudança em uma única dimensão, o que acompanha os estudos da literatura que apontam para mudanças multidimensionais (Carbonell, 2002; Thurler, 2001; Fullan, Hargreaves, 2000; Hernandez et al, 2000). Assim, nas próximas seções deste capítulo, trataremos dos principais aspectos que constituem inovações e mudanças propostas pelo Projeto Duarte.

3.1.1 O dia do planejamento coletivo

“O dia de planejamento”, assim denominado no Projeto Duarte, envolve uma organização que garante aos professores das cinco áreas de conhecimento um dia exclusivo para o planejamento para elaboração conjunta de projetos a serem desenvolvidos durante os momentos de estudos, vale destacar que neste dia nenhum docente da área contemplada ministra aulas aos estudantes. Um exemplo da distribuição do planejamento coletivo está visível no Quadro 13. Além disso, a escola organizou uma sala para a realização do planejamento coletivo com computador, internet, impressora e livros para consulta dos docentes.

Neste encontro, com duração de três horas, espera-se que os professores compartilhem suas experiências e conhecimentos e construam em conjunto projetos, tal como descreve o trecho a seguir.

Os projetos são planejados pelos professores que compõem cada área do conhecimento, de forma coletiva, sobretudo porque é consenso na pedagogia por projetos “que o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2011, p. 86). (...) Acredita-se que dessa forma os professores conseguem desenvolver melhor o ensino do que foi planejado, haja vista que eles já não estão mais preocupados em dar conta dos conteúdos das disciplinas que giram em torno das aulas de quarenta e cinco minutos, mas sim, na busca de promover aprendizagens aos sujeitos de maneira ampla, sem estar preocupado com a fragmentação do tempo de aulas controladas por um sinal sonoro. Até porque, a nosso ver, hoje está claro que todo sujeito aprende, e aprende a todo momento e de forma individual e coletiva (PPP, 2017, p. 56).

Outra importante informação que caracteriza o Projeto Duarte desde 2017 é a inserção do professor que exerce a sua função em substituição a outro que se ausenta (chamado na rede Municipal de São Paulo de módulo sem regência ou em complementação de jornada) em alguma das áreas do conhecimento. Adjacente a esta organização que envolve o corpo docente, o planejamento coletivo por área do conhecimento integra a jornada de todos os professores.

As áreas de conhecimentos foram compostas por grupos de professores. Em 2018, por exemplo, a área Integradora tinha 5 professores ao todo: 2 com formação em Artes e 3 com formação em Educação Física; a área de Exatas tinha 6 professores no total: 3 professores com formação em Matemática e 3 professoras com formação em Ciências; a área de Humanas tinha também 6 professores: 3 de História e 3 de Geografia; a área de Linguagens tinha 6 professores: 4 de Língua Portuguesa e 2 de Língua Inglesa e a área de Mídia-educação foi composta por professores com formação variada, 6 ao todo, 1 professora Pedagoga, 2 professores de Matemática, 2 professores de Língua Portuguesa e 1 professor de Língua Inglesa.

Esta organização alterou a atuação docente com planejamento individual de 3 horas aula semanais para 4 horas aula semanais com um grupo de área de conhecimento. Tal organização, possibilitou aos professores a experiência de compartilhar saberes e concepções variadas. Durante estes encontros, os docentes, em sua maioria passaram a dialogar entre si, a buscar novas práticas de ensino, procuraram construir projetos com duração de 25 dias letivos.

Entretanto, durante os anos de 2017 a 2021, alguns professores tiveram muita dificuldade de participar de ações em grupo, tanto de dialogar durante o planejamento, quanto de executar as atividades propostas pelo grupo. Mesmo assim, em avaliações feitas pelos professores e gestão, o planejamento coletivo seguiu com aprovação de ampla maioria, constituindo desta forma, um dia de extrema importância para os professores.

Vale ressaltar, que o grupo docente e gestor não teve assessoria externa para formação para a atuação de atividades escolares baseadas em projetos de trabalho, apenas realizaram esforços de leituras de alguns autores que subsidiaram estas concepções, sobretudo Paulo Freire, Fernando Hernandez, José Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo, Isabel Alarcão, Vitor Paro, Luiz Carlos de Freitas, Cipriano Luckesi legislação municipal e nacional. Em 2016, a escola recebeu a visita de um professor pesquisador doutor com conhecimento sobre pedagogia por projetos, compartilhou alguns esclarecimentos, indicou algumas leituras, mas não retornou para qualquer acompanhamento.

O dia do planejamento tornou-se imprescindível para os grupos de professores, pois garantiu a sustentação da organização proposta pelo Projeto Duarte, tendo em vista a quantidade de 24 aulas que poderiam ser ministradas por um único professor em uma única turma. A tensão de manter as aulas atrativas e com qualidade para as turmas de adolescentes foi visível ao grupo, que por vezes construiu atividades criativas, alguns professores até aceitaram a sugestão de estudantes, outros construíram projetos considerando as principais dúvidas da turma.

Outra alteração que o Projeto Duarte encaminhou a partir de 2017 foi a possibilidade de todos os professores atuarem como professores regentes. A rede municipal de São Paulo oferece a todas as escolas de ensino fundamental, a possibilidade de um professor especialista de componente curricular para exercer a função de módulo, que é um professor que atua sempre que outro falta. Popularmente conhecido como professor substituto.

A garantia do emprego oferece ao docente uma estabilidade, no entanto, a atuação

mediante a falta de outro não é nada tranquila. Isto foi verificado na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, a percepção de que estes professores gostariam de ter suas turmas e o merecido apoio e respeito teve como consequência uma proposição.

Mediante esta consideração, o Projeto Duarte garantiu a cada professor, sem distinção, a atuação em uma das cinco áreas de conhecimento. Assim, o professor que atuaria apenas em substituição, passou a atuar como titular. Os estudantes não sabem qual professor tem turma atribuída no sistema da prefeitura de São Paulo (EOL), pois há outra atribuição nesta escola, por área de conhecimento. Entretanto, compreende uma luta para esta escola, a inserção de todos os professores na jornada de 40 horas semanais, em que o professor tem garantido o pagamento de 8 horas aula para realização de estudos com um grupo de professores e Coordenação. Atualmente a rede municipal de ensino de São Paulo garante a Jornada Integral de Formação apenas àqueles que possuem 24 ou 25 aulas atribuídas, ou seja, professores que são titulares da turma. Aos que não tem turma atribuída, que são os professores substitutos ou módulos, é garantido a jornada de 30 horas semanais.

Ainda assim, a escola desde 2017 realiza duas atribuições, a que corresponde padrão da Prefeitura de São Paulo, conforme orienta legislação própria e a que a escola propõe que é por áreas de conhecimento. Desta forma, apenas quem tem turma atribuída participa da Jornada Integral de Formação, algo que a escola gostaria de alterar.

Mediante o exposto, a organização por área de conhecimento, possibilitou em alguns momentos, até dois professores com uma única turma durante os 25 dias. Bem como, algum revezamento do segundo professor. No entanto, é consenso para as quatro áreas rotativas (Humanas, Exatas, Linguagens e Mídia-Educação) que o melhor atendimento contempla até duas turmas, para não acontecer a rotatividade e um acompanhamento de muitos estudantes.

Além disso, professores mais experientes puderam compartilhar seus saberes sobre a comunidade e estudantes com os demais, produzindo uma ampliação deste conhecimento. Os professores com formação mais recente também puderam compartilhar as pautas mais atuais para as diferentes áreas de conhecimento, enriquecendo a formação docente *in loco*.

Observa-se nos cinco grupos a atuação de ao menos um professor líder, a participação dos professores é ampla, com proposições em análise. Alguns conflitos ficaram evidentes, da ordem de conceitos, ideologias e de gênero, as mulheres destacam-se na liderança dos grupos e tensionam a participação de alguns docentes homens que atuavam de forma mais retraída ou

tímida, um certo equilíbrio é pautado pelos grupos, em que todos são tensionados a serem ativos, atentos e comprometidos com as turmas.

Outra informação importante revelada se refere a participação docente, os profissionais que apresentaram atitudes criativas, democráticas e corresponsáveis tiveram maior validação nos grupos de professores. O silêncio, despreparo e descompromisso de qualquer docente no dia do planejamento é malvisto pelo grupo, há compreensão apenas em situações em que o docente estiver passando por algum problema de saúde ou familiar. Neste tipo de situação o grupo geralmente assume uma posição de tolerância e apoio. Além do mais, é muito raro que algum professor falte no dia do planejamento, há compreensão de que este dia é muito importante.

Cabe esclarecer que esta pesquisa busca compreender as mudanças provocadas pelo Projeto Duarte com foco no Ensino Fundamental 2, devido a verificação de maior alteração para este segundo segmento. No entanto, o PPP 2020 esclarece que no Ensino Fundamental I há planejamento para cinco grupos, tais como: grupo dos professores do 1º ano, 2º ano, 3º ano que compõe o ciclo de alfabetização. E o grupo do ciclo interdisciplinar, composto por professores que atuam no 4º e 5º ano, que tem buscado promover projetos por áreas de conhecimento. De maneira que, segundo a gestão da escola, um professor pedagogo se coloca como representante de uma área para ampliar seu repertório de conhecimento e compartilhar com os demais.

3.1.2 O professor referência

A mudança da matriz curricular padrão da prefeitura de São Paulo com dez componentes curriculares distribuídos na totalidade de 30 aulas de 45 minutos para a nova organização que a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida passou a adotar a partir de 2017 proporcionou para o ensino fundamental 2 uma nova experiência entre professores e estudantes.

A nova organização do tempo e espaço escolar no ensino fundamental 2 possibilitou uma nova atuação docente, que recebeu a nomeação de “professor referência”. Para muitos professores, a nova estrutura trouxe uma mudança relevante na atividade docente com a ampliação da carga horária para 24 aulas semanais, de maneira que os professores passaram a vivenciar a experiência de passar mais tempo com os adolescentes. Convém ressaltar que durante o primeiro ano de vigência do PD, muitos professores admitiram ter sofrido com medo e ansiedade antes de vivenciarem essa mudança, ao mesmo tempo tinham esperança e curiosidade.

Ao longo do tempo nas reuniões pedagógicas e encontros entre professores e gestão, os professores destacaram que a partir das mudanças do tempo e espaço do PDnovas estratégias, considerações e proposições pedagógicas passaram a ser conhecidas e articuladas. Dentre as quais salientaram a ampliação do conhecimento pedagógico sobre os estudantes, tais como: acompanhamento de faltas mais efetivo e levantamento das prováveis motivações; identificação das atividades que geravam maior ou menor interesse, curiosidade e motivação; reconhecimento dos estudantes que apresentavam dificuldades severas na alfabetização e no letramento. Além disso, outras instâncias foram constatadas, para uma professora da área de Linguagens- o que mais importava era “vínculo e motivação”, bem como “enxergar os estudantes com dificuldades severas de letramento, pensar neles para um planejamento mais eficaz”, “promover mais afeto e reconhecimento de diversas identidades”.

Professores de Exatas evidenciaram diversas vezes que a maioria dos estudantes apresentavam mais facilidade para aprender Ciências, com enormes dificuldades para aprender matemática, tais constatações foram colocadas em evidência para pensarem em ações de enfrentamento dessa realidade, então descobriram junto com os estudantes novas possibilidades, como atividades em que utilizavam o lúdico e o concreto, bem como resolução de problemas a partir de realidades vividas pelos estudantes. Entretanto, sempre salientavam que “havia um desafio enorme em conciliar matemática e ciências”, mas que seguiam envolvidos para solucionar esse desafio.

Outro apontamento que os professores salientaram foi a identificação dos estudantes com dificuldades severas no letramento e na matemática e a preocupação de ter ações mais eficazes para esses estudantes, diziam para a gestão “precisamos aprender a alfabetizar”, “como vamos fazê-los avançar?”.

Professores referência do ensino fundamental 2 confiaram que perceberam mais proximidade com atuação do professor pedagogo do ensino fundamental 1, sobretudo no material pedagógico que esse educador reunia de seus estudantes, diziam que era “mais completo”, “minucioso”. Além de que, indicaram que no ensino fundamental 2, no modelo anterior atendiam muitos estudantes – o que limitava reunir uma avaliação com mais qualidade do processo ensino-aprendizagem dos seus estudantes. Reiteravam que, a experiência de ficar 25 dias com uma turma de 33 estudantes permitiu para muitos desses professores referência compor um material de acompanhamento pedagógico mais rico, contendo informações não só da ordem pedagógica, mas de outras instâncias, dentre as quais, salientaram: as emocionais, as

socioeconômicas, as culturais e as comportamentais.

Reiteradas vezes notou-se nos corredores da escola ou nas portas das salas de aula, professores trocando livros, conselhos, afetos, presentes com os estudantes. Ao término do momento de estudos, muitas turmas e seus professores referencialmente decidiram fazer festas de despedidas e algumas apresentações sobre os estudos realizados, alguns estudantes ficavam tristes, outros ansiosos para saber quem seria o próximo professor referencialmente e qual área do conhecimento iriam estudar.

No decorrer do ano de 2018, o grupo gestor da escola reuniu as impressões dos estudantes que vivenciaram a mudança proposta no Projeto Duarte, desse material destacaram-se as seguintes declarações: que as aulas de 45 minutos não correspondiam ao tempo hábil para dúvidas e compreensão do conteúdo escolar, bem como possibilitavam maior violência na escola devido a intensa rotatividade de estudantes. Porém, mediante a nova experiência proposta no P D, destacaram que obtiveram maior atenção e intervenção dos professores, sobretudo em atividades que geravam dúvidas, incompreensões e dificuldades. Os estudantes também revelaram que tiveram maior orientação e apoio dos professores na organização do material escolar, e que isso era importante, sobretudo para os mais jovens ou com dificuldades que não tinham desenvolvido essa competência. Ao mesmo passo, revelaram que quando ocorria o vínculo com determinado professor, passaram a desenvolver as atividades escolares com mais atenção e empenho, melhorando a condição estudantil. Porém, a constituição do vínculo e envolvimento não foi inteiramente conquistada por todos os professores e seus estudantes, houve àqueles que tiveram dificuldades.

Ao término do momento de estudos, percebeu-se que professores que assumiram determinadas turmas, trocaram informações com aqueles que passaram a recebê-las. A professora da área de Humanas, por exemplo, ficou com a turma do 8º ano A durante o primeiro momento de estudos de 2018, conversou com o professor da área de Mídia-Educação que passou a atender a mesma turma no segundo momento de estudos. A mesma ação ocorreu com as outras 13 turmas. Este movimento tem sido chamado pelos professores e coordenação de “passagem de informações entre professores referencialmente” ou “troca de bastão”. Em alguns casos, ações educativas de muito sucesso tiveram continuidade com outro professor.

A área Integradora diverge das outras quatro áreas, os professores de Educação Física e Artes atuam com um grupo por dia da semana, conforme o Quadro 9, em cor amarela, para esta área não foi possível garantir aos professores a permanência de 25 dias com uma única turma.

Esta área é muito importante para o Projeto Duarte, integra as outras áreas e permite o dia do planejamento para todas. Além do mais, é garantido aos estudantes o que é exigido na legislação, sobre a necessidade de atividades físicas numa constante, ou seja, toda a semana.

Mesmo assim, os professores da área Integradora atendem menos estudantes do que em outra configuração, compõem um grupo referência de arte, esportes, movimento, com um dia de planejamento também.

Convém assinalar algumas observações identificadas no campo, dentre as quais, destaca-se a atuação de outros educadores como referência para os estudantes, tal como a inspetora, que sabia o nome de todos os estudantes, conversava com eles na escola, orientava, acompanhava, interagiu via What's App, Facebook, Instagram.

A proximidade com os estudantes, bem como a possibilidade de acolhimento, escuta e afeto também foram identificadas entre gestores, que prontamente dialogavam com os estudantes logo que eram solicitados, havia uma movimentação constante na sala da direção e coordenação. Nota-se que esta interação permitiu aos estudantes que contassem seus sofrimentos, como o caso dos estudantes cujas mães faleceram durante a pandemia por consumo excessivo de químicos. Outros relataram a fome, o medo, a violência do lugar.

Percebe-se que a vulnerabilidade social de grande parte dos estudantes adentra a escola com frequência, tal contexto é tão proeminente que corresponde a uma pauta importante para os estudantes. Uma aluna de onze anos de idade, ao mencionar como se sentia com a morte de sua mãe por overdose de substância química, chegou a afirmar para a Assistente de Direção “foi melhor para ela, não aguentava mais ver ela sofrer”. Outros três estudantes também perderam a mãe nas mesmas condições, professores, gestores, funcionários seguiram com algum acolhimento afetivo.

Em 2020, ouviu-se barulho de tiros nas proximidades da escola, era um policial que foi assassinado, neste dia observou-se estudantes, gestores, funcionários e professores apavorados, chamou atenção a fala de um aluno de cerca de dez anos de idade, que não parava de chorar, disse “pode ser meu pai”. Todos atentos, dedicaram-se imediatamente para a proteção e o carinho. Esta colocação mostra a ação de educadores, que de certa forma buscavam abstrair uma realidade que muitos estudantes experimentam. Não menos importante, vale destacar que estes educadores no exercício de suas funções vivenciaram o infortúnio do medo e da insegurança.

A possibilidade do tempo mais amplo com um professor, denominado referência,

permitiu que professores atentos as necessidades dos estudantes pudessem atuar no curso da vida deles. Exemplo disso, foi a situação que uma professora relata ter encontrado no mercado um estudante do nono ano que estava desaparecido, comentou que chamou a atenção dele para retornar à escola, que lá teria comida, atenção e conhecimento. A mãe do aluno era conhecida na escola por sua terrível condição de vida, por vezes declarou ter tido a necessidade de se abrigar nas ruas. Ela estava aflita com o desaparecimento do filho, implorou por ajuda, pois já havia notificado a polícia, no entanto, a ação desta professora permitiu o reencontro que ocorreu na escola! Por não ter um lar, foi a escola o ponto de encontro desta família.

Porém, não apenas os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas dores, sofrimentos e necessidades. Professores que passaram por alguma perda tiveram acolhimento de outros professores, gestores, funcionários e de alunos. Uma professora, por exemplo, sofreu uma tragédia na família. Preces, mensagens de carinho, cartazes projetando frases de amor, carinho, força foram produzidas por estudantes que também se preocuparam com a professora.

Identifica-se neste processo de interação uma dimensão integral que envolve formação-reconhecimento-acolhimento, em que aspectos mais abrangentes, sobretudo dos sentimentos humanos correspondem a saberes escolares.

3.1.3 A mudança dos tempos, espaços e interações

Neste tópico importa reiterar que a escola já sinalizava desde 2013 a necessidade de oferecer projetos no contraturno, de proporcionar o conhecimento de outras atividades culturais, esportivas e de lazer, como já sinalizado anteriormente. Tal proposição foi muito bem aceita pela comunidade, com a inscrição de mais de 50% dos estudantes em projetos financiados pelos programas Mais Educação MEC, Mais Educação São Paulo e São Paulo Integral durante esse mesmo ano.

Tais experiências surtiram efeitos tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos, a convivência e a participação em atividades recreativas, lúdicas, em outros espaços além da sala de aula foram reconhecidas como mais interessantes, mais produtivas pelos estudantes. Uma pauta importante se formou ao longo do tempo, advinda dos anseios das crianças e adolescentes, que sinalizaram a necessidade de estar em outros espaços, de aprender em outros lugares.

Atentos a estas colocações, docentes, funcionários e gestores passaram a utilizar outros

espaços, sobretudo a partir de 2017 com a implantação do Projeto Duarte. A ampliação do acompanhamento do professor com menos estudantes, permitiu ações voltadas para o favorecimento de conexões que perpassam o vínculo afetivo, o processo ensino-aprendizagem e o convívio social.

O horário dos espaços, por exemplo, foi proposto por professores e gestores para ampliar as interações na escola, atender os anseios dos estudantes, bem como para engajar os conhecimentos construídos ao longo da jornada de 25 dias (denominado momento de estudos).

É nesta conjectura que fomos transformando os espaços da escola, tornando-os possíveis para a circulação, o diálogo, a produção e a criação a partir de projetos curriculares no interior da sala de aula, como oficinas no contra turno escolar, o que permitiu, às crianças e adolescentes circular pela escola, viver além da sala de aula, conviver, relacionar, participar de outras atividades, envolver-se com outros temas e desafios, conhecer novas pessoas, ampliar seu mundo de conhecimentos e relações. Estar presente na escola por um tempo muito maior possibilitou a esta criança e a este adolescente conhecer melhor o ambiente escolar, interferir, alterar, fazer parte desta nova configuração, enfim, empoderar-se deste espaço, deste território. (PPP, 2020, p.55)

Nesta perspectiva, o PPP de 2019 sinalizava maior atenção e compreensão da especificidade socioespacial da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, orientava-se para a ampliação do uso e conhecimento do território e dos diferentes espaços no interior da escola. Nesta conjectura, os espaços da escola foram sendo transformados, com maior circulação de turmas e professores, possibilitando outras formas de interagir, de se conhecer e de ensinar-aprender. Há uma regra para a utilização dos espaços: que apenas uma turma utiliza determinado espaço por até uma hora e trinta minutos e uma vez na semana, cumprindo a organização disposta num quadro, conforme o Quadro 13.

Nestes espaços, professores das cinco áreas do conhecimento planejam o uso e as intencionalidades das ações, com vistas a ampliar o conhecimento construído ao longo do momento de estudos. A sala de multimídia, equipada com internet e televisão, foi usada para ampliar o repertório cinematográfico, de informações de conteúdo digital, como vídeos e documentários. Tornou-se um recurso para agregar o conhecimento em construção, para ser mais inteligível.

O espaço ping-pong está localizado na entrada da escola, tem árvores e duas mesas de alvenaria para atividade de tênis de mesa, lá professores e estudantes fazem uso de diferentes formas, alguns brincam de pular corda, jogam uno, ouvem música, tomam sol, realizam leituras, escritas. Depende do planejamento de cada área.

Quadro 13: Horário dos espaços do 1º momento de estudos de 2020

ESPAÇOS DA ESCOLA ENSINO FUNDAMENTAL II					
1º MOMENTO DE ESTUDOS- 05/02/2020 A 13/03/2020					
SALA DE MULTIMÍDIA					
HORA/DIA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07h20 às11h50	9 anos Exatas	8 anos Mídia- Educação	6 anos Humanas	6 anos Humanas	7º anos Linguagens
PING PONG					
HORA/DIA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07h20 às11h50	6 anos Humanas	6 anos Humanas	9 anos Exatas	8 anos Mídia- Educação	7º anos Linguagens
XADREZ					
HORA/DIA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07h20 às11h50	7º anos Linguagens	6 anos Humanas	6 anos Humanas	9 anos Exatas	8 anos Mídia- Educação
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO DIGITAL					
HORA/DIA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07h20 às11h50	8 anos Mídia- Educação	6 anos Humanas	7º anos Linguagens	6 anos Humanas	9 anos Exatas

Fonte: PPP 2020, elaboração própria

O espaço Xadrez tem quatro mesas de alvenaria com bancos e compreende uma área de jardim de inverno próxima ao refeitório, tem duas árvores, nos dias ensolarados observou-se a utilização deste espaço com bastante ânimo e interação. Entretanto, há variação nas atividades, seguem de acordo com as áreas de conhecimento, assim visualizou-se neste espaço a realização de leituras, atividades de matemática, oficina de lambe-lambe, horta vertical, jogos interativos e música.

A sala de Laboratório de Educação Digital é comum nas escolas municipais da cidade de São Paulo, os estudantes têm uma aula semanal de quarenta e cinco minutos. Na organização dos tempos e espaços da EMEF Professor Antônio Duarte, a partir de 2017 com a implantação do Projeto Duarte, perceberam a possibilidade de ampliar a quantidade de aulas de educação digital, tendo em vista que o professor que exerce a função de POED (Professor de Orientador de Educação Digital) passou a compor a área de Mídia-Educação, deixando este espaço livre para as outras áreas utilizarem também.

Assim, a partir de 2017, com interesse de ampliar a educação digital e potencializar a investigação dos estudos das cinco áreas de conhecimento, a escola passou a oferecer para o ensino fundamental 2, duas aulas (totalizando uma hora e meia) no Laboratório Digital, com

acompanhamento de um professor de determinada área de conhecimento com uma turma, conforme quadro 13.

O parque foi construído em 2017 com contribuição do grêmio estudantil, que recebeu um prêmio de primeiro lugar em Direitos Humanos com quantia de cinco mil reais, por ter realizado importante projeto de acessibilidade para a escola. Estudantes do 6º ano reivindicaram a utilização deste espaço, declaram que ainda têm interesse de brincar lá, porque são crianças de 11 a 12 anos.

A escola possui um palco, geralmente utilizado para danças e apresentações, como Mostras Culturais ou quando no último dia do momento de estudos, os professores das cinco áreas de conhecimento convidam as famílias para apreciar as atividades e conhecimentos dos estudantes. Há também a rádio que emite o comando de música e microfone para o pátio.

Há em construção três espaços, o laboratório de ciências para realização de experiências, sobretudo da área de Exatas, com vidrarias, pias e torso humano, a brinquedoteca para ampliar experiências com o lúdico e o estúdio de Mídia-Educação para realização de gravações, entrevistas ou outras atividades.

A diversidade da oferta de espaços na escola, segue o interesse de ampliar as possibilidades de aprender e interagir, também de garantir maior qualidade para os estudantes que participam dos programas de Educação Integral e do Projeto Duarte (PPP, 2020). Vale ressaltar, que os estudantes do ensino fundamental 2 ficam quatro dias da semana com um ou dois professores de determinada área de conhecimento, durante 6 aulas ou cinco horas diárias, que conduzem os estudantes para estes espaços, conforme horário organizado pela gestão da escola, como consta no exemplo do Quadro 10.

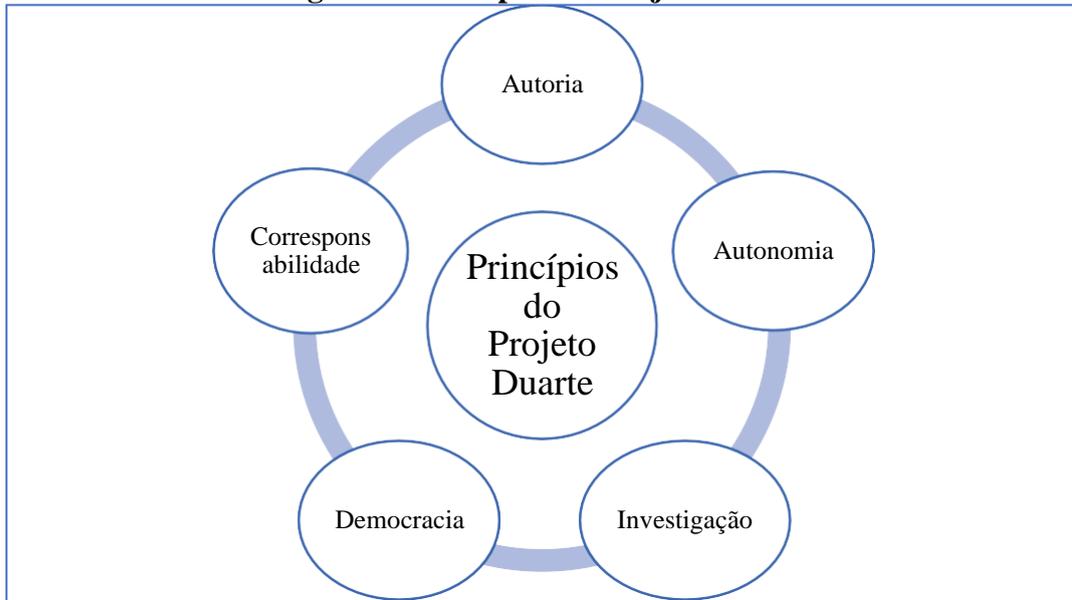
Observa-se que tanto para professores, quanto para os estudantes estes espaços são potências para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, possibilitam trocas de saberes dos professores e o repertório infanto-juvenil. Verificou-se durante pesquisa diversas atividades de conteúdo adolescente sendo realizadas nestes espaços, sobretudo no Xadrez e Ping-Pong, jovens realizando passos de determinada dança, cantando o refrão de alguma música, fazendo brincadeiras, como pegadinhas, outros lendo algum livro, fazendo desenhos no caderno etc.

3.1.4 Os princípios do Projeto Duarte

Ademais, há uma proposição relevante para o Projeto Duarte, que segundo PPP de 2019,

visou fundamentar a identidade e o conceito de qualidade social de educação para a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, trata-se dos cinco princípios que foram propostos desde 2017, a saber: Autonomia, Autoria, Corresponsabilidade, Investigação e Democracia. A Figura 5 ilustra tal proposição.

Figura 4: Princípios do Projeto Duarte



Fonte: Adaptado de PPP 2021

Segundo os documentos em análise o princípio da democracia é a via política idealizada pela escola para tomada de decisão e formação para a cidadania. Assim, a escola viabiliza uma gestão democrática, incentivando a participação de todos os seguimentos, estudantes, pais, professores, funcionários que ao tomarem consciência das questões que envolvem a escola, propõem, analisam e decidem junto com os gestores. Há nesta proposição a valorização do coletivo, que dialoga e ratifica proposições críticas baseadas mais para o bem comum do que para o individual.

Verifica-se que o princípio da corresponsabilidade complementa o da democracia, há uma intencionalidade ao propor este princípio “Trabalhar a corresponsabilidade na escola envolve uma busca por construir uma humanidade mais igualitária, envolvida, solidária, participativa, capaz de opinar, de ser política, de promover cidadania e de intervir nas injustiças e nas desigualdades” (PPP, 2020, p. 47). Assim, acredita-se na implicação das pessoas e na possibilidade de que assumam responsabilidade pelas decisões.

De acordo com o PPP de 2020, a autonomia compreende uma premissa que amplia a capacidade de intervenção. Há dois níveis que o documento destaca: a autonomia

administrativa-pedagógica, amparada pelos meios legais, que discorre sobre a possibilidade da escola desenvolver ações por vias próprias como administração financeira da Associação de Pais e Mestres e de propor seu Projeto Político Pedagógico; e a autonomia a nível do indivíduo, que envolve a possibilidade de ampliar a capacidade para dialogar, propor, intervir. Propõe-se uma autonomia para todos os envolvidos com a escola, professores nas decisões pedagógicas, estudantes no processo de aprendizagem, dos funcionários nos afazeres de suas funções, dos gestores e suas proposições.

No entanto, verifica-se que este princípio segue com algum limite, tendo em vista que professores experimentam a autonomia na seleção de conteúdos, na proposição de atividades, porém isso não quer dizer que a Coordenação ou Direção não possa intervir, questionar, caso veja necessidade. Bem como, propostas que gestores trazem para o grupo de professores podem ser questionadas e revistas. Sendo assim, há complexidade para aplicação deste princípio, tendo em vista também os dispositivos legais que orientam os servidores públicos do município de São Paulo, porém há compreensão de que é fundamental para os indivíduos a possibilidade de participar, intervir, de ser ouvido.

Neste contexto, nota-se o emergir de micropolíticas, as demandas de pais e familiares, os anseios das crianças e da juventude, as necessidades e a luta por melhores condições para o trabalho docente, gestor e da equipe de apoio, as lutas pelo combate ao racismo, xenofobia, machismo, intolerância religiosa, entre outras diferenças.

Deste modo, o Projeto Duarte ao propor os princípios da autonomia, democracia e corresponsabilidade evidencia os anseios da contemporaneidade para o tratamento mais justo e igualitário para as diferenças emergentes na sociedade. No entanto, a complexidade das proposições, bem como das identidades e suas referências experimentam um clima de constante questionamento e aprendizagem. E neste processo há ainda àqueles insatisfeitos, atentos e cobrando atenção para as pautas de justiça e equidade.

Os princípios da investigação e autoria sugerem aos grupos maior implicação na pesquisa, no aprofundamento dos estudos de variados conhecimentos, no incentivo para a curiosidade e criatividade. Assim, professores, gestores, funcionários, estudantes, comunidade tem incentivo para a pesquisa e a criação de novas ações que complementam a formação dos indivíduos e dos grupos.

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Professor Antônio Duarte passou por um processo de legitimação legal em diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação de

São Paulo e conquistou aprovação rápida pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de São Paulo que publicou no final do ano de 2019, parecer favorável as mudanças e inovações propostas e a partir de então, esta escola, tornou-se a quinta unidade educacional com Projeto Pedagógico Especial/Experimental (PPEE) aprovado em toda a história da educação da rede municipal de São Paulo, o que mostra a raridade dessas experiências.

Assim, destacamos as principais mudanças que foram produzidas na construção do Projeto Duarte, principalmente no que diz respeito ao atendimento do ensino fundamental II.

1- Planejamento docente coletivo - organizado por área de conhecimento durante quatro horas/aula.

2 - Ampliação do tempo das aulas e das interações com o professor - mudança de aulas de 45 minutos para 5 horas diárias com um ou dois professores referência de determinada área de conhecimento acompanhando a turma ininterruptamente durante 25 dias.

3 - Organização escolar por áreas de conhecimento com alternâncias de tempos, espaços e interações, com a disposição de quatro áreas de conhecimento que alternam a cada 25 dias: Humanas, Exatas, Linguagens e Mídia-Educação. Uma quinta área, denominada “Integradora” atende os estudantes em um único dia da semana.

Nota-se, por exemplo, professores e gestores que realizaram pesquisas acadêmicas de mestrado, como já foi mencionado no primeiro capítulo. Para os estudantes, a escola oferece duas aulas na sala de Laboratório Digital para viabilizar a pesquisa e a informação. Há um projeto de estudos para aprofundamento da Língua Portuguesa e de Matemática para estudantes do 9º ano que buscam se inscrever em ETECs (Escolas Técnicas de Estaduais). Assim, a escola reconhece uma novidade, uma média de 12 estudantes que foram aprovados nestas instituições de ensino durante os anos de 2019, 2020 e 2021, vale ressaltar que esta situação não ocorria antes, ou seja, nos anos anteriores.

Com relação ao princípio da autoria, há publicações de estudantes, professores e gestores, como livros, artigos, bem como os diversos trabalhos, atividades produzidas em cada momento de estudo. Os documentos em análise, apontam uma compreensão de que a autoria corresponde à apropriação de novos saberes por parte dos indivíduos e na produção e compartilhamento deste novo saber. Ou seja, àquele que compreende o que é um texto literário, se apropria deste conhecimento e produz algo que é novo para ele e para os outros que entram em contato com esta produção.

CAPÍTULO 4

O ENGAJAMENTO POLÍTICO DE GESTORES ESCOLARES NA PRODUÇÃO DO PROJETO DUARTE: EXPLORANDO PERSPECTIVAS

O material utilizado como fonte de informação neste capítulo decorre de pesquisas bibliográficas sobre liderança educacional, gestão escolar democrática e análise de processos de engajamento político. Bem como, de uma investigação do contexto favorável para a produção do Projeto Duarte, com foco nas narrativas e trajetórias dos principais líderes escolares que atuaram nesse processo de inovação educacional durante o período de investigação que compreende os anos de 2010 a 2021.

Para a produção das narrativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor de escola e com o coordenador pedagógico, assim como, notas de memória e observações da minha atuação enquanto assistente de direção. Para realização do levantamento e análise desse material, o recurso metodológico utilizado concentrou-se na investigação das trajetórias desses três gestores escolares, considerando suas diferentes perspectivas, com interesse em identificar um conjunto de informações que podem explicar a produção do Projeto Duarte: a) as principais disposições para o engajamento militante; b) as dinâmicas de socialização política e complexidades do processo e c) os recursos essenciais para a legitimação de lideranças escolares.

Procuramos identificar o fenômeno do engajamento militante e a produção de liderança escolar, considerando as variações individuais, explorando as histórias de socialização. A identidade dos participantes foi preservada mediante a substituição dos nomes dos entrevistados por nomes fictícios, assim seguimos com as seguintes identificações: o diretor da escola: Joaquim, o coordenador pedagógico: Alan.

A escolha metodológica de reunir diferentes perspectivas, permitiu realizar um exame detalhado dos papéis interdependentes dos líderes escolares, resgatando suas memórias desde a infância, do ingresso na universidade, da escolha por trabalhar na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida e do percurso social/profissional que favoreceu a produção do Projeto Duarte.

4.1 O que sabemos sobre liderança educacional?

Tendo em vista a literatura sobre inovação educacional e liderança escolar, a atuação do líder formal da escola (diretor de escola) e de outros líderes (vice-diretores e coordenadores pedagógicos) mostraram-se importantes na articulação de Propostas ou Projetos Pedagógicos de melhoria ou de qualidade de educação.

A suposição de que por detrás de uma escola de excelência há um bom diretor pode ter algum sentido na sabedoria convencional, de qualquer forma a investigação sobre o que sabemos a respeito da liderança educacional ganha atenção de pesquisadores do campo da educação (Leithwood, Riehl, 2003). Afinal, os líderes são essenciais? Se sim, o que fazem? Quando adquirem status de sucesso, de grandes alcances nas escolas, o que mobilizaram? A liderança escolar está concentrada apenas na atuação do (a) diretor (a) de escola? Quais formas de liderança são mais eficazes? Estas questões intencionam complementar a investigação principal que propomos nesta seção, que é explorar os mecanismos eminentes na atuação de lideranças escolares mediante inovações nas escolas.

Hallinger e Heck (1998) destacaram a atuação do diretor de escola como liderança principal e reuniram os principais mecanismos utilizados que facilitaram a implementação de inovações escolares. Vale destacar: (1) ter clareza nas metas e objetivos; (2) articular e aperfeiçoar o referencial acadêmico; (3) desenvolver consenso de equipe; (4) apresentar proatividade mediante problemas; (5) oferecer apoio e assistência aos professores; (6) demonstrar habilidade na articulação de pessoas para o compromisso, cooperação e responsabilidade; (7) envolver diferentes pessoas na tomada de decisão e (8) demonstrar capacidade de estabelecer e conduzir uma cultura organizacional escolar coerente.

Mediante isso, observa-se o diretor de escola como uma figura importante para exercer liderança, assim como, descortina-se uma série de conhecimentos, práticas e recursos que convergem numa liderança eficaz, com maiores alcances. Assim, seria conveniente concordar com a afirmação de Leithwood e Riehl (2003) quando realçam que havia um contexto educacional envolto de pressão por resultados escolares e de responsabilização dos profissionais da educação e que essa conjuntura pode ter facilitado o surgimento da importância da liderança educacional.

Em contrapartida, Leithwood e Riehl (2003) sinalizam que a liderança educacional não está ao cargo apenas do diretor de escola, ou seja, segundo os autores a liderança pode ser exercida por qualquer sujeito que trabalha e mobiliza outras pessoas com algum propósito

compartilhado e que ajuda a estabelecer as condições para que outras pessoas sejam eficazes. E nesse processo duas funções podem compor o poder da liderança: a de fornecer direção e a de exercer influência.

Desta maneira, percebe-se que a liderança pode ser uma força capaz de produzir melhorias e que determinados recursos são mais ou menos eficazes, assim conhecer sobre a liderança educacional contribui para ampliar os saberes a respeito das ações e articulações produzidas na educação em tempos de mudanças, como aponta a literatura (Hallinger; Heck, 1998; Leithwood; Riehl, 2003; Fullan, 2020; Leithwood, 2010; Jacobson, 2011; Hargreaves; Harris, 2015; Mayger; Hochbein, 2020; Hargreaves; Shirley, 2020; Fix et al, 2021).

Ademais, para Leithwood e Riehl (2003) há um conjunto de práticas que orientam a liderança educacional bem sucedida, com recursos multidimensionais, que podem envolver: 1) objetividade para estabelecer uma direção clara, com visão de futuro e significados escolares compartilhados que produzam melhorias de desempenho; 2) desenvolvimento de pessoas- com estímulo intelectual e suporte individualizado; 3) desenvolvimento da organização- articulação da escola como comunidade de aprendizagem, desenvolvimento de uma cultura própria e construção de processos colaborativos de participação nas tomadas de decisão (Leithwood; Riehl, 2003, p.3-5). Tal conjectura permite perceber que a liderança escolar bem sucedida tem alcançado no desempenho escolar, no desenvolvimento de pessoas e na organização da escola enquanto um ambiente ativo, com maior participação dos sujeitos.

Mais adiante, Leithwood (2010) apresenta os principais recursos da liderança escolar no decorrer de 15 anos, denominada de “liderança transformacional” (p.158). E nesse processo, em que ocorre uma transformação, os líderes são mais eficazes quando são capazes de mobilizar trabalho em equipe, de construir uma visão compartilhada e alinhada com objetivos em comum. Além disso, um conjunto de práticas que articulam o desenvolvimento de pessoas mostrou-se relevante. Convém enfatizar: capacitação, suporte, compreensão e apoio emocional, estímulo intelectual para reexaminar suposições e repensar a própria prática, bem como a influência do líder como modelo de comportamentos e atitudes apropriados que produzem confiança e respeito dos seus seguidores (Leithwood, 2010, p.159-160).

Para Leithwood (2010) em contextos escolares de mudança, a liderança transformacional redesenha uma nova organização em que há maior incentivo no desenvolvimento de pessoas, com articulação de melhorias das condições de trabalho, desenvolvimento de culturas mais colaborativas, promoção do engajamento docente na tomada de decisões e na criação de tempos para realização de encontros e trocas entre professores (Leithwood, 2010, p.161-162).

Embora a literatura sobre liderança escolar aponte com maior frequência a atuação da liderança do diretor de escola, há uma visão contemporânea que associa a liderança a forças sistêmicas e transformadoras que podem ser distribuídas no coletivo, ou seja, não está restrita ao cargo oficial de líder, mas pode envolver professores e até equipe de apoio (Jacobson, 2011, p.35). No entanto, os questionamentos sobre qual liderança tem melhores impactos nos resultados escolares tem amparado o corpo de muitas pesquisas deste campo.

Desta forma, Jacobson (2011) ao produzir uma revisão de literatura e análise de estudos longitudinais, percebeu que a figura de diretores escolares como líderes principais foi notória em diversas pesquisas realizadas nos EUA, Austrália e Inglaterra. A principal conjectura revelada nesta investigação, destacou três saberes utilizados pelos líderes mais eficazes: definição de direção, desenvolvimento de pessoas e redesign da organização escolar.

Por outro lado, Hargreaves e Harris (2015) alertam que a grande maioria dos pesquisadores compreende a liderança educacional como um conjunto de competências e um contraponto interessante seria considerar a liderança como “influência, movimento e mudança”. Além disso, os autores advertem que a liderança segue uma jornada num processo de mudança, há pontos que são conectados, uma produção de coerência e neste aspecto a liderança também pode ser uma “narrativa ou jornada” (p.35).

Mediante isto, a pesquisa realizada por Hargreaves e Harris (2015) em escolas inglesas, traz as narrativas de líderes (sobretudo diretores de escola) com alcances além das expectativas, os saberes mais relevantes utilizados por estes líderes foram: a) sonhar com determinação, b) seguir caminhos inovadores, c) construção de colaboração e comunidade e d) garantir o sucesso e a sustentabilidade.

Ao reconhecer as narrativas, Hargreaves e Harris (2015) revelam a complexidade e a diversidade da liderança educacional, as exigências do mundo contemporâneo emergem no cotidiano das escolas, assim há uma ampliação dos saberes necessários para exercer uma liderança eficaz. Segundo os autores, mediante os desafios, os líderes descobrem novos caminhos junto com o seu grupo, reconhecem cada sujeito, sabem negociar, contornar fracassos. Nesse ponto, os líderes podem até usar uma crise a favor de mudanças, são sujeitos determinados, implacáveis, não desistem diante dos problemas, ao contrário, são capazes de partilhar e envolver os outros numa busca convincente para novas propostas, a fim de superar as dificuldades (Hargreaves; Harris, 2015, p. 37-40).

Na construção de estratégias que envolvem práticas políticas, Hargreaves e Harris (2015) destacam que líderes desenvolvem engajamento político através de relações de cooperação, criatividade, construção de sentido coletivo e senso de justiça social. Acreditam nas

pessoas e nas suas capacidades, são grandes impulsionadores de potências e de fé. Constroem lealdade e confiança compartilhada. A natureza do trabalho em equipe acompanha o incentivo pela criatividade, liberdade para inovar, intercambialidade e transversalidade entre os papéis e posições.

Baseado no pressuposto, de que o exercício da liderança pode fazer a diferença nos resultados escolares. Lima Junior (2017) apresenta uma pesquisa realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental com características similares (ambas as escolas atendem uma população de baixa renda numa região de extrema pobreza em Fortaleza). No entanto, ao analisar o desempenho escolar das duas escolas, constatou resultados discrepantes no índice de avaliação SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) nos anos de 2015 e 2016, em proficiência na língua portuguesa para estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

Desse modo, Lima Junior (2017) dedicou-se a descrever e compreender de que modo os processos de liderança foram realizados nessas escolas. Segundo o autor, o estudo revelou que o diretor de escola é peça fundamental no processo de gestão escolar e um conjunto de recursos de liderança demonstrou-se mais eficaz, promovendo melhoria dos resultados escolares dos estudantes.

Assim, segundo o autor, a diretora de escola que apresentou melhores resultados escolares para sua escola, elencou, sobretudo: objetividade, democracia e valorização de relações pessoais, apresentou valores de cuidado e afeto; boa relação com a comunidade e construção de um Projeto educativo operacional com ações conjuntas, proativas, com valorização de soluções criativas para resolver problemas (Lima Junior, 2017).

Uma diversidade de lideranças educacionais foram elencadas na pesquisa realizada por Lima Junior (2017), o pesquisador observou que essa diretora que teve maior eficácia nos resultados da avaliação externa de sua escola, recorreu a um conjunto de lideranças, a destacar: a liderança democrática, em que o líder incentiva maior participação, provocando o envolvimento de todos os profissionais da educação e compartilhando com eles as responsabilidades de implementação e resultados; a liderança transformacional pela qual o líder passa a ser um agente de mudança e promove um envolvimento de toda a organização para uma postura transformadora e corresponsável; a liderança relacional em que o líder privilegia o desempenho de papéis interpessoais, são desenvolvidas ações de aproximação e aumento do relacionamento com a comunidade para incrementar a participação das famílias no cotidiano escolar; por fim declarou que essa diretora de escola demonstrou-se “um líder carismática que procura, acima de tudo, liderar pelo exemplo”(p.70).

Em contraste, o diretor de escola que apresentou uma queda nos resultados escolares, desenvolveu uma liderança, na maior parte do tempo, preocupada com o administrativo, burocrático e com “baixo envolvimento e intervenção na atividade pedagógica e relacional, para além de delegar todas as decisões pedagógicas na equipadocente” (Lima Junior, 2017, p.72).

Outro recurso importante para a liderança educacional tem sido o desenvolvimento do capital social. A investigação de como líderes escolares (nesta pesquisa os autores destacam a atuação do diretor e do coordenador de escola) desenvolveram capital social em escolas comunitárias norte-americanas revelou uma rede de conexões com atores internos e externos aos contextos escolares. A escola comunitária obteve vantagens quando líderes, diretores e coordenadores de escola, conseguiram estabelecer relações externas de apoio/parceria, bem como quando articularam em nível interno, relações de vínculo, confiança, coesão do grupo e reciprocidade (Mayger; Hochbein, 2020).

Para Mayger e Hochbein (2020) o desenvolvimento do capital social interno do grupo pode trazer benefícios para a escola. Uma rede interna coesa em que há vínculos e conexões sociais, cooperação uns com os outros, normas e expectativas compartilhadas pode influenciar a capacidade de melhoria de uma escola (p.4). O capital social externo também pode ser um catalisador, há ganhos para as escolas em que a liderança constrói pontes, busca e amplia contatos com parceiros e redes de apoio(p.5). Outro elemento que Mayger e Hochbein (2020) destacam no desenvolvimento do capital social interno é a confiança relacional, salientam que vários pesquisadores indicam que a confiança facilita a cooperação entre os indivíduos e declaram que o respeito é a base da confiança (p.6).

Nessa perspectiva, a liderança educacional acompanha uma era de mudanças, complexa, não linear, diversa, multidimensional. Diante deste quadro, Fullan (2020) alerta que novas formas de liderança emergem, destaca quatro componentes: 1) especialista de contexto, 2) engajamento na determinação conjunta, 3) cultura de prestação de contas e 4) jogador do sistema. Sinalizando, desta forma, um conjunto complementar de habilidades ou recursos para a liderança educacional. Dentre elas, vale destacar, o especialista de contexto, para o autor esse recurso foi verificado em líderes eficazes, que foram capazes de aprender com o contexto, articulando os próprios conhecimentos da área da educação, bem como desenvolvendo a capacidade de participar como aprendiz em diferentes níveis, seja no nível da escola, distrito ou sistema educacional.

Nessa conjuntura, Hargreaves e Shirley (2020) sinalizam que a natureza da liderança ocorre de “cima para baixo” ou de “baixo para cima”. No entanto, segundo os autores, há atualmente lideranças que utilizam uma combinação intermediária, ou seja, que considera a

liderança da escola na base vinculada com o sistema educacional e políticas públicas de cada contexto.

Diante disso, Hargreaves e Shirley (2020) apontam uma forma heterogênea de liderança, denominada “Leading from the Middle” (LfM). O estudo revelou que a “LfM” foi descrita pelos educadores de Ontário como uma nova estratégia que envolve maior responsabilidade coletiva para o sucesso de todos os alunos. Os autores enfatizam que a “LfM” compõe uma filosofia, estrutura e cultura potente de ações mais democráticas ou distribuídas, que considera mudanças a partir da base e suas próprias necessidades e conhecimentos (Hargreaves; Shirley, 2020, p. 104-107). Fix et al (2021) similarmente destacam a atuação da liderança distribuída e conscientizado contexto em situações de inovação educacional. Para estes autores, a literatura revela que a liderança mais eficaz ocorre em diferentes níveis da organização escolar com interações entre líderes formais, informais e o ambiente escolar (p.133). Ademais, neste estudo, revelou-se que professores demonstraram maior predisposição para inovar ao terem mais autonomia e mediante uma relação de confiança com o líder formal da escola (p.139).

Neste contexto, esta pesquisa expôs outros recursos elementares para a inovação educativa, dentre os quais, vale destacar: 1) a importância da diminuição do controle e o respeito às individualidades por parte do líder formal; 2) a regulação da autonomia, mediante os limites de cada contexto e de situações de conflitos entre objetivos; 3) a criação de sentido coletivo; 4) a atuação do líder formal escolar como facilitador e 5) uma cultura de relacionamentos solidários (Fix et al, 2021).

Levando em consideração o levantamento realizado até aqui e reconhecendo que compreende uma introdução ao campo da liderança educacional, verifica-se que ao longo do tempo ocorreu uma ampliação para o conceito de liderança. Uma importante informação que foi revelada, é de que a liderança educacional não é exclusiva do diretor de escola, do vice-diretor ou do coordenador pedagógico, ela pode ocorrer de diferentes formas e com diferentes sujeitos. No entanto, a maioria das pesquisas apontam que os diretores de escola ainda exercem grande influência nas escolas, sendo sujeitos importantes para a liderança educacional. Percebe-se que como tempo, as pesquisas passaram a apontar que a liderança educacional eficaz acompanhou as novas exigências do mundo contemporâneo.

Convém ressaltar que, no geral, a liderança educacional que obteve melhores alcances, apresentou um avanço nas relações interpessoais quando: foi capaz de reconhecer as identidades, necessidades, emergências; construiu relações de apoio, vínculo, confiança; resolveu conflitos; desenvolveu práticas políticas democráticas com ampliação do engajamento político dos professores e articulou compromisso coletivo por uma educação de qualidade.

Neste cenário, pesquisas sobre liderança educacional têm ganhado maior repercussão, pois acompanham a complexidade destes novos tempos, bem como reconhecem as forças que têm sido potentes na base escolar. Assim, verifica-se nesta literatura que compreende um conjunto de pesquisas internacionais, que os líderes seguem as exigências do contemporâneo, cada vez mais dinâmico e variado. Atrelado a isso, percebe-se que líderes de alto alcance, avançam firmados em práticas políticas democráticas, com descentralização do poder e ampliação da participação dos sujeitos na tomada de decisão.

O conhecimento dessa literatura permitiu ao longo dessa pesquisa, que tem como objetivo principal compreender como foi possível a produção do Projeto Duarte-uma inovação educacional numa escola pública de periferia- deduzir que as descobertas sinalizadas pelas forças que compõem a liderança educacional são tão abrangentes e significativas que seria imprudente ignorar.

Conjuntamente, observa-se outro quadro de investigação no Brasil, correspondente às pesquisas de liderança e educação, trata-se de estudos sobre gestão escolar, verifica-se um imperativo social pela democratização da escola, sobretudo para as classes trabalhadoras, com maior participação dos professores, funcionários, pais e estudantes. Entretanto, Paro (2016) alerta que essa consideração é desejável, porém utópica e uma saída para tal impasse seria: “tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas”. Ou seja, segundo o autor, para tornar viável um projeto de democratização da escola pública é preciso reconhecer a importância das relações e criar condições para a democracia avançar, estão em jogo a transformação da autoridade, a construção da autonomia, a ampliação da participação da comunidade na vida escolar, inclusive nas tomadas de decisão, tais prerrogativas correspondem ao que a literatura sobre liderança educacional também expõe.

O contraditório reconhece um contexto ainda operante, trata-se de práticas na gestão escolar que se organizam a partir da centralização do poder, da hierarquização das relações, do controle da administração escolar e de um processo velado de democratização: em que ocorre a assimilação de um discurso, mas que “não exercitam a prática democrática correspondente” (Paro, 2016, p.24). Para o autor, não há uma receita ou fórmula para viabilizar a democracia na escola, mas a prática é fundamental. Nesta consideração, esta pesquisa avança para os debates em torno da gestão democrática e do conhecimento sobre o engajamento de lideranças escolares que produziram alguma mudança ou inovação na escola. Quais são os principais recursos para uma gestão democrática? Como se dá o engajamento político de lideranças escolares? Quais alcances são possíveis? Embora, tais questionamentos sejam oportunos, adiante trataremos do assunto de forma sucinta, em busca de estabelecer

correspondências para o estudo de caso proposto nesta pesquisa.

4.2 Gestão escolar democrática

Pesquisas sobre direção e gestão escolar amplamente divulgadas nos meios de formação no Brasil, apresentam um contexto sobre educação e democracia que ainda está em construção e disputa, revelam um imperativo social e pedagógico, que se opõe ao sentido restrito mercantil, empresarial (sobretudo da competição e busca por resultados). Assim, a escola é compreendida como lugar imprescindível para a formação humana e para exercício da cidadania mediante práticas mais democráticas, com maior participação de seus usuários, sobretudo àqueles pertencentes a classe trabalhadora (Paro, 2012, 2015, 2016; Libâneo, 2013; Fernandes, 2018).

A leitura dos trabalhos desses autores revela um contexto histórico-político-social no Brasil que permeia a gestão das escolas, nesse sentido a escolha por práticas mais democráticas com a efetiva participação dos sujeitos acompanha um quadro contraditório no sistema educacional. Assim, a gestão da escola pública depara-se com um quadro desafiador e em construção, de um lado forças sistêmicas tendem a regulação da autonomia e de outro, forças críticas e ideológicas consideram a base um lugar importante para mobilizar as pessoas para ações mais críticas, participativas, colaborativas e corresponsáveis.

Nesse contexto, destaca-se o papel de um sujeito, o diretor de escola, cuja administração da escola recai principalmente sobre a sua autoridade, enquanto líder formal. Mediante essa consideração, a democratização da escola não é um processo simples, a herança da administração capitalista elaborada a partir de interesses e necessidades do capital, cuja aplicação tende a produzir uma “racionalização do trabalho”, geralmente baseada em conteúdos técnicos, com alternativas mais econômicas, burocráticas, com forte regulação da autonomia da escola, mediante um bombardeio de leis, pareceres, resoluções, tendem a asoberbar o papel do diretor de escola (Paro, 2012, p.174). Assim, dois focos de pressão envolvem o diretor de escola: de um lado, as reivindicações das pessoas da escola e de outro as determinações emanadas pelos órgãos superiores do sistema de ensino. Uma resposta coerente, segundo o autor seria:

A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização destas na escola, mas pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola (Paro; 2012, p.201).

Por conseguinte, Paro (2012) sinaliza uma visão crítica da gestão escolar, a administração escolar para a transformação social, capaz de promover uma práxis reflexiva e revolucionária, que não se pauta num esforço isolado, mas articulado no coletivo, com relações humanas de cooperação e não de dominação. Diferente do sentido da administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam nos modos de produção capitalista. Neste sentido, os recursos humanos a serem administrados não são coisas, são seres dotados de consciência. A administração que cria, inventa, descobre caminha junto com seus aliados.

Nesse campo em disputa há ainda práticas questionáveis para a escolha do diretor de escola, Paro (2015) apresenta críticas em situações em que a escolha do diretor de escola tem sido feita via concurso público ou via clientelismo por nomeação político-partidária, tais meios costumam “impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha a sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos” (p.115). Ou seja, as duas formas de nomeação do diretor de escola excluem a participação da comunidade escolar, impede um exercício pedagógico importante para aprender sobre democracia, sobretudo para as classes trabalhadoras, que seria de conhecer um candidato, ver sua proposta, escolher aquele que atende melhor às expectativas daquela comunidade e por fim acompanhar os seus trabalhos.

Conforme Paro, (2015) fica evidente refletir sobre a prática do diretor de escola e de seu papel na escola, uma forma alternativa de direção escolar leva em conta o político pedagógico atrelado aos interesses dos usuários. De maneira que, para o autor, é preciso levar avante uma educação comprometida com a democracia e a formação humana integral, reconhecer os sujeitos como seres humanos-históricos, entendendo a democracia num sentido mais universal “como convivência livre e pacífica entre os indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos” (P.58).

Além disso, Libâneo (2013) alerta para as pressões destes tempos contemporâneos, com mudanças em diferentes níveis, sobretudo no âmbito econômico, cultural e político. De acordo com o autor, verifica-se a propagação de avanços científicos e tecnológicos, um novo sistema de produção e mudanças no mundo do conhecimento que afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores da educação. Neste ponto, Libâneo (2013) alerta para as políticas públicas compatíveis com o capitalismo globalizado e crítica a: “educação pragmática e imediatista, também chamado de currículo de resultados” (p. 45).

Para o campo cultural, Libâneo (2013) salienta o avanço da sociedade informacional, com a difusão de bens culturais, sobretudo do acesso à informação. A escola, é, portanto, para

a população mais pobre, um lugar importante para a ampliação das condições intelectuais de seus usuários. Por outro lado, o autor destaca outros meios de manutenção de desigualdades: a despolitização da sociedade. No campo político, ressalta: “a diminuição da crença na ação pública, na solução de problemas, descrença nas formas convencionais de representação política, aumento do individualismo, da insensibilidade social” (p.47).

Mediante isso, de acordo com o autor, um contraponto necessário para a escola e para os educadores, seria avançar para novas perspectivas de formação para a cidadania; educar para a participação social; educar para o reconhecimento das diversidades, valores humanos, para a dignidade, solidariedade, justiça e democracia; reconhecer que há uma população excluída de direitos básicos à sobrevivência (Libâneo; 2013, p. 48). Esse contexto acompanha os trabalhos dos educadores na escola pública para estes tempos, alguns saberes tornam-se necessários para uma educação comprometida com a construção da democracia social e política.

Nesta consideração, para Libâneo (2013) a direção tem um papel fundamental, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, para dar lugar a práticas mais democráticas, criativas e participativas. Reitera: “a conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular” (p. 116). Mais adiante, o autor esclarece que a participação deve envolver os profissionais da educação e os usuários (alunos e pais) na gestão da escola, com a conquista da autonomia da escola: na prática formativa, no campo pedagógico, metodológico e curricular; na ampliação e compartilhamento da participação dos usuários nos processos de tomada de decisão.

Ademais, Fernandes (2018) enfatiza que o projeto de escola democrática participativa encontra entraves no contexto da hegemonia mundial do neoliberalismo e no Brasil, a revisão da política educacional tendo como imperativo “justiça social” e a “educação e democracia sob novas bases” deparou-se com disputas e contradições, a maior parte delas foram resolvidas no âmbito jurídico-legal (p.90).

Desta forma, Fernandes (2018) apresenta um contexto histórico do processo de reconstrução da política educacional para a articulação entre educação e democracia no Brasil, que ao longo dos últimos anos tem se deparado com um quadro de contradições, correlações de forças que lutam por seus interesses. Segundo a autora, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 tomou, entre suas diretrizes, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, em contrapartida, o setor privado ficou livre para seguir as regras das forças de mercado.

Mediante essa consideração, Fernandes (2018) destaca as diretrizes estabelecidas pela Meta 19 do PNE 2014-2024 que resumidamente passam a assegurar: 1) repasses da União para

entes federados que tenham aprovado legislação específica para nomeação de diretores de escola, critérios técnicos de desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 2) estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, conselhos de escola; 3) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação de projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão e regimentos escolares; 4) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; entre outras.

Entretanto, essas metas e diretrizes do PNE 2014-2024 têm apresentado discordâncias nas regiões brasileiras, Fernandes (2018) destacou o estado de Goiás que dispôs de eleição direta para gestores das escolas públicas e “tem se destacado por militarizar a gestão das escolas públicas” (p.108).

Por tudo isso, a autora salienta que o debate posto em torno da articulação entre educação e democracia, justamente por ser uma mediação das relações entre sociedade, Estado e educação, continua presente, latente, inacabado e não resolvido. Como mediação, tal relação se apresenta com maior ou menor vigor a depender da correlação de forças sociais em cada momento histórico na defesa por um projeto de sociedade (Fernandes, 2018, p.117).

Essa breve explanação sobre educação e democracia brasileira apresenta algumas das muitas demandas da escola pública, é possível reconhecer a complexidade que permeia escolher ser gestor de escola, sobretudo assumir o papel de diretor de escola. Qualquer ideia ou esforço para atender todas essas exigências, corresponde a uma pressão enorme por conhecimentos abrangentes sobre educação, política e as mudanças que estão sendo produzidas nesse cenário. Entretanto, não se pode negar a força das práticas democráticas e a necessidade de avançar um projeto educativo de sociedade, em que a escola se torna um palco importante de conhecimento político, para conhecer a democracia e exercer cidadania mais crítica e participativa.

4.3 Como se constrói uma liderança escolar?

Goodson (2019) destaca a abordagem sócio-histórica como um campo de estudos que se interessa pela vida e trabalho dos profissionais da educação. O autor compreende que é importante reconhecer as diferentes formas de narrativa, que se trate um fenômeno cultural da pós-modernidade e do neoliberalismo. Assim, Goodson (2019) percebe, nas entrevistas realizadas com professores, que a prática profissional e a vida pessoal funcionam numa conjuntura única para cada indivíduo. Para o autor,

tal abordagem gera verdadeiras “janelas de oportunidade” que sinalizam a complexidade desses tempos, identidades, contradições e disposições para mudanças. Nessa consideração, há pesquisas sociológicas que analisam processos de socialização política e politização, sinalizando disposições e condições para o desenvolvimento do engajamento militante em torno de uma causa (Oliveira, 2008; Moreno e Almeida, 2009; Tomizaki, Carvalho-Silva e Silva, 2016; Silva e Ruskowski, 2016). A maior parte desses trabalhos, reúnem como recurso metodológico, análise de entrevistas, em que os indivíduos retratam suas trajetórias e rememoram suas experiências com relação ao envolvimento que tiveram diante de processos de militância política.

Entretanto, Silva e Ruskowski (2016) alertam que as pesquisas sobre engajamento militante se encontram em estágio ainda introdutório nas ciências sociais brasileiras. O principal desafio neste campo, segundo os autores, é o desenvolvimento de um “modelo explicativo mais abrangente”, com perspectivas mais “realistas”, bem como superar perspectivas generalizadas. De acordo com a perspectiva do realismo causal, os processos sociais são produzidos por meio da junção de ações que são realizadas por sujeitos que dispõem de alguns saberes causais que produzem mudanças, compondo “mecanismos causais” (Silva e Ruskowski, 2016).

A leitura dessas referências demonstra narrativas de sujeitos que desenvolveram disposições para engajamento político, que culminaram em grandes conquistas para determinados grupos. Exemplo disso, trata-se da conquista de um grupo de Hip Hop, que produziu diversos encontros sinalizando a importância do seu movimento cultural, culminando na edificação da Casa do *Hip Hop* em Campinas (Moreno e Almeida, 2009) e do ambientalismo realizado por diferentes grupos, associações, organizações que lutaram em torno de diversas causas ambientais no Rio Grande do Sul (Oliveira, 2008). Outra experiência, refere-se ao caso da socialização política e politização de famílias que após uma década de luta junto com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), conquistaram moradia num conjunto habitacional popular em Taboão da Serra, região metropolitana de São Paulo (Tomizaki, Carvalho-Silva e Silva, 2016).

Esta seção trabalhará com a ideia de engajamento político, enquanto um processo social e dinâmico, buscando delimitar as dinâmicas de socialização vividas ao longo do tempo pelos líderes escolares, bem como, destacando as condições objetivas que permitiram a realização de determinadas ações (Moreno e Almeida, 2009).

Nesse contexto, a próxima seção considerou a aprendizagem das narrativas, mediante o resgate das trajetórias dos três principais líderes que atuaram na produção do Projeto Duarte,

buscando identificar as instâncias de socialização e as disposições para o engajamento político. Para a produção dessas narrativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor de escola e com o coordenador pedagógico, assim como, notas de memória e observações da minha atuação enquanto assistente de direção. Por escolha metodológica, os nomes dos sujeitos foram alterados, assim, o diretor da escola foi nomeado de Joaquim e coordenador pedagógico de Alan.

É necessário, porém, esclarecer que, a escuta destes diferentes sujeitos, possibilitou conhecer em suas trajetórias, as experiências culturais e políticas de maior relevância. Desta forma, identificou-se as principais disposições que foram construídas ao longo da vida de cada indivíduo, da infância, juventude e até a universidade. Bem como, o contexto em que os três líderes atuaram em conjunto na gestão da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, uma escola pública localizada numa região de extrema pobreza na cidade de São Paulo, durante o período de 2016 a 2021, momento que ocorreu maior efervescência na produção do Projeto Duarte.

Entretanto, atrelado a abordagem sócio-histórica, considerou-se nesta pesquisa, os conhecimentos produzidos pela literatura que estuda o fenômeno da liderança educacional, que tem sido compreendida por grande parte dos pesquisadores como um conjunto de competências utilizadas por profissionais da educação, sobretudo, pelo diretor de escola na produção de melhorias na escola (Hallinger; Heck, 1998; Leithwood; Riehl, 2003; Fullan, 2020; Leithwood, 2010; Jacobson, 2011; Hargreaves; Harris, 2015; Lima Junior, 2017; Mayger; Hochbein, 2020; Hargreaves; Shirley, 2020; Fix et al., 2021).

Essa pesquisa interroga as principais disposições e condições que permitiram a construção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida - O Projeto Duarte. A principal conjectura que compõe a hipótese dessa pesquisa, supõe que tal inovação educativa foi resultado da ação deliberada de líderes escolares, cujo engajamento desses indivíduos foi resultado de processos de aperfeiçoamento na formação profissional, desenvolvimento de ações para ampliação da participação da comunidade escolar e forte compromisso social na luta pela transformação desta escola pública.

Isto posto, é importante salientar que o objetivo principal deste capítulo é precisar a forma pela qual determinadas condições foram necessárias para a construção de uma inovação escolar, o Projeto Político Pedagógico Especial Experimental adotado em 2017 pela EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida (delineado como Projeto Duarte). Há um interesse particular em compreender o engajamento dos gestores desta escola, tendo em vista que

determinadas competências foram mobilizadas por estes sujeitos, produzindo um tipo de liderança que possibilitou a produção de uma inovação educacional.

A partir dessa perspectiva, algumas questões foram propostas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os outros dois líderes (diretor de escola e coordenador pedagógico) e para a produção de minhas notas de memória, com testagem das hipóteses apresentadas. Quais habilidades e competências político-culturais foram adquiridas pelos líderes ao longo de suas trajetórias? Quais experiências, conhecimentos e práticas foram relevantes? Qual foi a principal motivação para os líderes produzirem uma inovação nesta escola? Quais recursos foram utilizados para acriação, aceitação e implementação do Projeto Duarte?

4.3.1 Infância, juventude e ingresso na Universidade

A respeito da sua infância, Joaquim, o diretor de escola, nasceu numa área rural de Minas Gerais, cuja alfabetização foi realizada no seio familiar, declarou: “para você ter ideia da minha alfabetização, ela vem com minha tia que tinha a quarta série”, complementou que seus três primeiros anos de escolarização foram realizados com esta tia, que foi sua professora.

Para continuar seus estudos, Joaquim comentou que teve que ir para a cidade 60 km distante de sua casa, pois lá não havia escola para cursar a quarta série. Para isso dar certo, com apenas 11 anos passou a morar com a família de um Coronel que era comerciante. Então trabalhou neste comércio e estudou até a 8ª série. Nesse período em que conviveu com o Coronel, que vai do início da adolescência até os 16 anos, percebeu como ele lidava com o poder, teve a oportunidade de ter acesso a leitura de jornal, pois a família era assinante, buscou compreender as questões políticas. Esse período foi muito importante para a construção de suas concepções e personalidade, pois aprendeu a ler o mundo e a necessidade de buscar melhores condições de vida. Mais adiante, percebeu a necessidade de estudar o 2º grau. Tinha a possibilidade de ir ao exército ou ir cursar seminário católico em Pernambuco. Escolheu o seminário, que frequentou seis meses, mas não se adaptou.

Chegou em São Paulo no final dos anos 1980 para morar com seus irmãos que já estavam na capital. Veio com o intuito de terminar os estudos e trabalhar. Joaquim destacou a escola em que estudou o ensino médio, afirmando que era “maravilhosa”, sobretudo porque ele sentia liberdade para ir e vir. Relatou que, “naquela época, 1980 e qualquer coisa, o portão da escola era aberto, olha só... né, olha o portão aberto, você entrava, você ficava lá, tinha uma área comum e depois tinha um prédio onde tinha sala de aula. Naquela área comum você podia ficar o tempo

todo, não tinha essa coisa de cabular aula, você subia se você quisesse”.

Nessa escola, aprendeu a participar politicamente de grupos, como o grêmio estudantil, participou de chapas, aprendeu a falar em público, a pedir voto, a fazer manifestação, foi um momento de muita aprendizagem, de superar a timidez que tinha, aprendeu a apresentar uma ideia, defender um ponto de vista, desenvolver uma argumentação.

Após concluir o ensino médio, trabalhou no banco, participou de reuniões e debates de sindicatos, depois ingressou no ramo de transporte público de São Paulo, participou do movimento sindical da CMTC, se inscreveu em partidos políticos, assim desenvolveu maior consciência política. Nesse contexto, escolheu fazer Sociologia na PUC de São Paulo, com a intenção de avançar ainda mais nesta compreensão de mundo, sobretudo a relação entre cultura-política e sociedade. Na PUC se identificou facilmente com a política e com movimentos estudantis e sociais, como mostra o trecho a seguir:

E eu me identifiquei muito com a política, a discussão de Estado, discussão de democracia, discussão dos grandes temas da política, então eu me identifiquei, eu li muito, estudei muito, estudei muito e ao mesmo tempo já participava politicamente de movimento sindical e depois movimento estudantil. Então, a minha formação política dos movimentos sociais, vamos dizer assim né e minha formação acadêmica na Sociologia e na política, ela fez com que eu tivesse uma visão de mundo muito razoável né, e que muitas vezes, ia e continua né, fazendo a crítica a essa escola tradicional, a essa escola mais conservadora, então eu sempre tive muita crítica.

Alan, o coordenador pedagógico, nasceu no interior da Bahia, numa cidade a 740 Km de Salvador, filho de um agricultor que criava gados, bovinos, caprinos e ovelhas, mas que tinha carro e uma considerável quantidade de terras. No entanto, Alan destacou que essa condição social mudou para sua família, com a construção da barragem de Sobradinho em 1974, quando seu pai perdeu muitas de suas posses.

Os primeiros anos da escolarização de Alan se passaram na cidade de Pilão Arcado. Destacou que era uma cidade muito distante, que “não tinha universidade, e os professores na maioria eram formados apenas no antigo magistério, não havia biblioteca e nem livrarias para comprarmos livros, não tínhamos acesso ao cinema, teatros e outros bens culturais”.

Devido ao agravamento da seca nos anos 1980 e 1990, seu pai acabou perdendo poder aquisitivo. Isso provocou a necessidade de migrar para São Paulo, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Por um certo tempo, Alan abandonou os estudos. Sua formação no ensino médio acabou ocorrendo tardiamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao chegar em São Paulo, em 1993, trabalhou por 15 anos numa indústria de eletrodomésticos. Cansado dos serviços repetitivos da indústria e por sempre ter sonhado com um curso superior, decidiu estudar Letras. Alan mencionou que escolheu esse curso porque era

o que poderia fazer levando em consideração as suas condições financeiras. Além disso, pensou na possibilidade rápida de ingresso nesse novo mercado de trabalho.

Pensou em fazer Direito, não conseguiu e desistiu. Depois foi fazer curso de inglês na FISK, pois considerou ser tradutor: “então, pensei, vou fazer Letras, mas quando iniciei percebi que podia fazer uma carreira na educação, então desisti da ideia de tradução e fiz uma imersão na literatura brasileira e portuguesa. Mas o que me encantou mesmo em letras foi a linguística e a semiótica, posteriormente fiz mestrado em estudos linguísticos e mais com foco na semiótica social”.

Alan tem uma relação peculiar com a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, suas duas filhas concluíram o ensino fundamental nessa escola quando ele trabalhava na indústria, pois é morador há 23 anos de uma ocupação próxima à escola, a ocupação na cidade A. E. Carvalho. Ele se formou no curso de Letras aos 34 anos, em 2009, o que posteriormente lhe garantiu o ingresso no serviço público como professor de Língua Inglesa, mediante aprovação em concurso. Após trabalhar numa escola distante de sua moradia, decidiu se remover para uma escola próxima a sua casa, conforme trecho a seguir:

E em 2013 eu ingressei na Prefeitura de São Paulo, em abril de 2013. Em 2013 eu escolhi uma escola na DRE de Pirituba, que fica próximo do Jaraguá, né, da estação Jaraguá, fica a escola City Jaraguá 4, né? Uma escola nova, mas bastante complexa, do ponto de vista de sua localização, enfim. E aí, em 2014 eu peço remoção, eu morava na zona Leste, ainda moro na zona Leste, e aí eu pedi remoção para a escola, para a escola da zona Leste, e aí eu vim para o Duarte.

Eu, diferente dos outros entrevistados, nasci em São Paulo e estudei desde minha infância numa escola pública na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. Os primeiros anos da escolarização se passaram num bairro periférico - o Itaim Paulista. Nos anos finais do ensino fundamental, minha mãe, meus dois irmãos e eu nos mudamos para a ocupação que fica próxima à EMEF Professor Antônio Duarte, em Itaquera. Concluí a 8ª série numa escola próxima, pois não tinha vaga no “Duarte”. Essa mudança para a cidade A. E. Carvalho ocorreu durante o ano de 1997, quando tinha apenas 13 anos e já conhecia essa escola desde então.

Os primeiros anos na ocupação foram bem desafiadores. Havia um contexto muito evidente de pobreza e miséria, muitos vizinhos viviam de trabalhos temporários como pedreiros, ajudantes gerais, cabeleireiras, costureiras, entre outros trabalhos. Minha mãe, que sustentava a família sozinha, era funcionária pública da área da saúde, era auxiliar de enfermagem. Com relação à mudança para a ocupação, enfatizou em conversa recente que era um sacrifício necessário, para que seus três filhos pudessem estudar, pois se pagasse o aluguel, não seria

possível.

As moradias eram bem precárias, a luz e a água eram distribuídas para a população sem custo e sem uma companhia de fornecimento, o famoso “gato” conhecido nas comunidades. Os fios de luz eram emaranhados assustadores, na hora de pico dava medo, tudo piscava, parecia que algo poderia explodir. Não havia tratamento de esgoto, o que deixava visível fezes nas ruas, ratos e baratas em grande quantidade. A rua não era asfaltada e em dias de chuva via-se muita lama misturada com dejetos humanos e de animais.

Havia muita violência, venda e uso de drogas e assassinatos recorrentes. A presença da polícia era basicamente para prender pessoas. Me lembro de andar, às vezes, com a cabeça baixa, com uma certa vergonha das pessoas que moravam em bairros vizinhos, que não eram da ocupação, em algumas situações sofri ofensas como “lá vai a pé de barro”, acompanhado por risadas ao fundo.

A conclusão do ensino fundamental foi marcada por muitas lacunas na minha formação. A escola em que estudei tinha muitos conflitos e faltas de professores, ficava próximo a ocupação, em Itaquera. Diante desse contexto, me reuni com uma colega de classe que buscava escolas mais bem cotadas para cursar o ensino médio e descobrimos que estavam localizadas em bairros mais centralizados. Visitamos algumas escolas no bairro da Penha, descobrimos que seria necessário comprar uniforme e pagar o transporte. No entanto, convenci a minha mãe que seria a melhor opção para mim. Então, estudei o ensino médio numa escola que tinha na época uma boa avaliação de qualidade, a EE Gabriel Ortiz.

Durante o ensino médio, pude estudar com mais qualidade, pois tive professores que já haviam publicado livros, eram dedicados, não faltavam, havia simulados para vestibular, a diretora de escola era acessível e participativa. Em 2000, estava cursando o 2º ano do ensino médio, montei um grupo de teatro e escrevi uma peça denunciando situações de violência vividas por famílias de baixa renda, que foi apresentada no Teatro Martins Penna, e recebeu premiação no festival de teatro da região, como melhor texto e duas melhores atrizes.

Dessa forma, compreendo que consegui obter uma formação mais sólida e iniciei o curso de letras com apenas 17 anos de idade na Universidade Camilo Castelo Branco, universidade particular próxima à ocupação. Fui a pé durante todos os três anos que estudei lá. Vale destacar que nesse processo tive proteção dos moradores, pois o curso era noturno e passava por lugares extremamente perigosos. Eles diziam: “deixa ela passar, ninguém mexe com ela, vai ser professora”. Dessa forma, entendo que não sofri nenhum inconveniente, que certamente iria me impedir de prosseguir naquele momento da vida. Os primeiros anos foram custeados por minha mãe, que percebia a minha dedicação e uma certa vocação para atuar como professora, pois

gostava de estudar. Assim, com 19 anos, já comecei a ministrar aulas como professora substituta, principalmente para poder pagar as mensalidades da faculdade e com apenas 20 anos de idade, me formei no curso de Letras em 2004.

No entanto, me recordo que meu sonho era ser escritora ou jornalista, por isso decidi pelo curso de Letras, ao invés de qualquer outro na área da educação. Porém, por ter encontrado trabalho como professora, acabei me mantendo na área da educação, sem perspectivas de mudanças. Qualquer iniciativa me parecia cara demais, afinal, poderia investir o pouco que ganhava em outro curso superior, mas não tinha a menor garantia de conseguir um emprego.

No início dos anos 2000, era a única pessoa que morava na ocupação e que estava fazendo faculdade. Lá na Universidade não encontrava ninguém do bairro que eu vivia. Em 2005, me senti mais ligada ao lugar e procurei os líderes de um Movimento por Moradia, na Associação dos Moradores, pensei inicialmente em promover algo para aquela população que eu conhecia, com maior parte da população vivendo na pobreza ou miséria e com baixa escolaridade, organizei com eles um curso preparatório para concursos e trabalhei por seis meses como professora de Língua Portuguesa.

Essa experiência me proporcionou ter mais clareza da correspondência entre escolarização e nível socioeconômico, a maioria das pessoas que frequentaram esse curso preparatório para concursos gerais tinham baixa escolaridade e em situação de desemprego ou subemprego. De certa forma, quis participar desse trabalho, para de alguma forma, ajudar essas pessoas, reconheci alguns vizinhos, outros viviam em outros lugares precários da Zona Leste.

Compreendo que aí foram os primeiros sinais que eu tinha construído um vínculo com esse lugar - a ocupação da cidade A.E Carvalho. Era contraditório, pois não necessariamente gostava do lugar, pois era violento e vivi diversas situações em que sofri constrangimento com colegas da faculdade. Houve uma ocasião, por exemplo, em que a produção do trabalho de conclusão de curso seria em minha casa, pois eu fui a pessoa que melhor desenvolveu habilidades para escrever e organizar o texto, porém algumas pessoas temeram em comparecer, pois tinham medo de serem assaltadas ou qualquer coisa acontecer.

Percebendo o lugar que eu vivia e a precariedade das condições de vida de meus vizinhos, apostei na minha escolarização para ter alguma chance de viver melhor de ter uma casa própria num lugar melhor, no entanto, a educação foi para mim a melhor opção.

Os principais achados desse tópico, convergem nas seguintes observações: foi possível identificar que os três líderes escolares são pessoas oriundas da classe popular, cujos pais são da classe trabalhadora; a escolha por cursos de Licenciatura, acompanham as possibilidades acessíveis para manutenção de subsistência e perspectiva de ascensão social (Bourdieu (2015).

Joaquim, Alan e eu, mesmo oriundos de regiões diferentes do Brasil, mobilizamos diversos deslocamentos para garantir a nossa formação básica e universitária com mais qualidade.

Ademais, os percursos relatados pelos entrevistados no período escolar revelaram dinâmicas de socialização políticas construídas a partir de contextos (Moreno e Almeida, 2019) com preferências para práticas políticas que envolveram percepção e avaliação do mundo. Joaquim relatou experiências de socialização política no ensino médio, com participação em grêmios estudantis. Eu tive uma experiência de escrita de peça de teatro, produzindo críticas à violência e desigualdades sociais.

Joaquim demonstrou forte disposição para o engajamento político, com maior desenvolvimento do “capital militante” (Moreno e Almeida, 2019), descreveu diversas experiências desde a adolescência, participou de movimentos estudantis, aprendeu a falar em público, a defender uma causa, panfletar. Na vida adulta, participou de reuniões de sindicato, com debates em torno das questões da CMCT, ingressou em partidos políticos e intensificou suas práticas e conhecimentos políticos na Faculdade de Sociologia na PUC.

Alan, migrou da Bahia para São Paulo em busca de trabalho e escolaridade, inicialmente se viu como um operário que morava numa ocupação, pensou em melhorar de vida de dar melhores condições para sua família, ingressou na faculdade de Letras e a partir desse novo contexto passou a ler o mundo de outra forma, mais crítico.

4.3.2 A escola tem desafios e agora gestores?

A seguir faremos o exercício de reunir diferentes pontos de vista de pessoas que compartilharam suas memórias e para os próximos tópicos, o lugar retratado será a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Interessa-nos compreender o que se passou nesse lugar no período de 2010 a 2021, o que estes sujeitos, filhos de trabalhadores contribuíram na produção de uma inovação? As entrevistas foram concebidas e construídas buscando acompanhar a evolução de um processo de análise de 11 anos. Espera-se produzir os lugares de cada sujeito, reconhecer o diverso, evitar o unilateral, confrontar qualquer ideia simplista quando se pretende resgatar um processo de inovação.

Nessa consideração, vale “abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma, quase divino, no qual se situa geralmente o observador e também seu leitor” (Bourdieu, 2012, p.11). Assim, vale considerar perspectivas, em que cada relato completa parte da própria “realidade do mundo social” e na área da educação, retratar uma escola localizada numa região

de violência, baixa escolarização da população local, concentração de pessoas em situação de desemprego ou subemprego; pressupõe ao menos conhecer uma realidade difícil, desafiadora.

E mais, falar dessa realidade nos colocou frente aos entrevistados numa relação de confiança, por entregarmos aqui um pouco de suas existências, das suas dificuldades de viver; em respeito a suas identidades, modificamos os seus nomes. Mas nós, enquanto analistas, nos colocamos na missão de “fornecer todos os elementos necessários à análise objetiva da pessoa interrogada e à compreensão de suas tomadas de posição” (Bourdieu, 2012, p.11)

Portanto, este estudo de caso interroga as principais disposições e condições que permitiram a construção do Projeto Duarte. A principal conjectura que compõe a hipótese dessa pesquisa, supõe que tal inovação educativa foi resultado da ação deliberada de líderes escolares, cujo engajamento desses indivíduos foi resultado de processos de aperfeiçoamento na formação profissional, no desenvolvimento de ações para ampliação da participação da comunidade escolar e forte compromisso social na luta pela transformação desta escola pública.

Joaquim iniciou seus trabalhos na educação como professor de Geografia, relatou que sempre foi questionador, que não conseguia compreender os padrões de ensino, criticava principalmente uma forma de educação:

Essa educação tradicional, essa educação violenta, porque ela é violenta né, colocar um aluno atrás do outro, mandar calar a boca, fazer com que fiquem todos quietos ali, e você empurrado de goela abaixo o tal do currículo, isso não tem sentido, então mesmo como professor você já ia fazendo coisas diferentes né, tentando implementar uma coisa aqui outra ali.

Nas experiências que teve em outras escolas, Joaquim observava o papel do diretor de escola e não conseguia compreender por que essa direção não caminhava com o grupo para debates pedagógicos, não percebia nenhum sinal de transformação, salientou: “bom eu vou virar diretor, eu vou querer ser diretor, pra ser justamente o contrário disso né, eu não quero ser assim!”.

Então, decidiu prestar o concurso para diretor de escola para atuar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estudou bastante e passou muito bem colocado, a ponto de poder escolher a escola que iria atuar. No entanto, Joaquim era professor de Geografia na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, consultou os professores e estudantes sobre o que achavam se ele escolhesse a escola, percebeu que recebeu algum apoio, assim tomou sua decisão e se tornou Diretor dessa escola em 2010:

E eu lembro com os professores, eu falava assim: “Olha, gente, eu posso vir pra cá, mas é pra gente mudar algumas coisas”. A palavra mudança já fazia

parte das pautas... Falei: “Eu não quero vir pra cá, pra gente continuar esse sofrimento aqui! Vocês concordam em mudar?”. Diziam: “Não, concordamos, vem pra cá e tal”. Eu sei que ali há um elemento de quê? “Ah, ele é de casa, conhece, vai passar o pano aqui, passar pano ali”. Não sei mais o que tem e tal, tem essa visão corporativa, óbvio que tem. Mas eu queria ir além disso, sempre quis ir além (...)

Para seu espanto, o impulso, a vontade de construir e mudar não bastava. Havia uma realidade, um outro lado de atuar na escola que ele não conhecia, aí se questionou:

[...] me tornei diretor. E falei: “Bom, e agora? E agora? E agora? (risos)... Me tornei diretor e agora?”. E agora vieram todos os problemas né, uma escola que você conhece, inserida num contexto de vulnerabilidade social muito alta, com todos os problemas de aprendizagem, problemas sociais, problemas enfim todos eles ali reunidos, indisciplina, a violência... todas... Você fala: “E agora, o que nós vamos fazer?”. Vixe eu queria ser diretor para ser o contrário disso né, e aí você começa a lidar com situações que você fala: “não, não é possível você lutar para continuar sendo tradicional, sendo conservador, naquela conjuntura. Nós temos que alterar isso aqui!”.

Quando Joaquim assumiu a direção da escola, havia vidros quebrados por toda a parte, pichações na parede, havia situações de usuários de drogas na quadra da escola, estudantes que faziam uso de algum entorpecente no banheiro, muitas brigas violentas, em que se estendia para as famílias que ao serem chamadas na escola, eram mais violentas ainda e produziam ameaças um contra o outro.

Durante os primeiros anos que trabalhou como diretor de escola, Joaquim se deparou com a necessidade de mudanças, se incomodou com muitos portões fechados e muros dividindo a escola. Suas primeiras ações estavam envolvidas na estrutura da escola, então passou a realizar a abertura dos portões para promover mais proximidade com a comunidade, incentivou a criação de espaços para as crianças e adolescentes poderem circular pela escola, retirou grades que estavam espalhadas pela escola. Salientou que esse processo de abertura da escola foi um processo lento, que foi realizado aos poucos, conversando com os professores, estudantes, comunidade e funcionários, sempre priorizou o diálogo.

Os resultados escolares eram baixos em comparação com as escolas da diretoria regional de Itaquera (como é possível visualizar no capítulo 2). Era uma escola de passagem, muitos professores ficavam um ou dois anos e pediam transferência, outros seguiram firmes apesar de uma realidade constante de conflitos entre os estudantes, a maior crise concentrava-se entre os adolescentes, sobretudo aqueles que estavam cursando os anos finais do ensino fundamental.

As aulas eram distribuídas em 45 minutos, o que provocava intensa circulação de estudantes e professores, além disso as aulas acabavam tendo menor duração, por conta desse deslocamento. Nos corredores, alguns estudantes aproveitavam e iam para a quadra e deixavam

de frequentar aulas importantes para a sua formação, ficavam lá conversando. O número de conflitos era muito intenso, de maneira que nos registros da sala de direção, observei a contagem de mais de 200 situações de conflitos, dentre elas, cerca de 20 com grande gravidade, com uso de agressões e discussões entre as famílias dos estudantes envolvidos.

Tal realidade provocava muita tensão no grupo gestor, pois a maior parte da jornada desses educadores, era voltada para resolver conflitos. Cheguei a presenciar, por volta de 2012, duas situações de violência contra gestores, em que uma mãe quaseagrediu o diretor da escola e quando um estudante de 15 anos de idade ameaçou de morte a assistente de direção. A escola atendia muitos estudantes, com 14 salas com cerca de 35, 38 estudantes, os professores apresentavam muito estresse e reiteradas faltas, houve um dia que 11 professores faltaram, assim diversas turmas ficaram sem professor, com apenas dois funcionários que atuavam no pátio e o diretor de escola.

Assim, mesmo ao se deparar com um contexto tão desafiador, Joaquim parecia incansável, às vezes, se alterava, demonstrava intenso nervosismo, mas não desistia. O principal recurso que observei na prática de Joaquim, por volta de 2012, 2013, foi o fortalecimento da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, baseado em ações mais democráticas, com envolvimento de estudantes em grêmios estudantis e chamada de toda a comunidade escolar para participar do conselho de escola, aí parecia aflorar os conhecimentos adquiridos em seu “capital militante” (Moreno e Almeida, 2019), apresentava discurso em público, organização de encontros e defesa de uma causa: a necessidade de transformação:

A gente começa a entender, pensar quais possibilidades, por onde começar a fazer alguma transformação, eu não tinha ideia de qual transformação, isso não tinha, imagina, em momento algum. Mas eu acho que é isso, então minha formação política e minha formação acadêmica, ela me torna assim um sujeito, é...um sujeito um pouco...inquieto e que compreende as mazelas do mundo e ao mesmo tempo tenta transformá-las, acho que é isso.

Percebe-se nos trechos destacados que algumas disposições apreendidas na socialização que Joaquim relatou em sua trajetória, tais como a vivência no seminário católico, a participação de sindicatos e partidos políticos e a convivência com professores e estudantes da faculdade de sociologia na PUC de São Paulo pareceram vigorar em suas práticas, como reunir grupos, construir vínculos, compromisso com uma causa, postura de apoio e disposição para resolver conflitos.

Me recordo, desde que cheguei nesta escola, que foi em 2012, um importante engajamento da comunidade escolar no conselho de escola, presenciei reuniões com duração

de quase duas horas, com intensos debates e com a participação de mães, pais, avós, tias, moradores do entorno, professores, estudantes, funcionários da equipe de apoio. Joaquim tinha um vínculo com todos, não se cansava de dizer que as reuniões de conselho de escola eram importantes, que a tomada de decisão não era para ser exclusiva dele. Assim, trocava telefones, conhecia pessoas, ia na subprefeitura, conversava com lideranças do bairro, atendia a todos e dava atenção sempre que solicitado, passava horas na escola, muitas vezes ultrapassava o tempo de sua jornada.

As reuniões de pais, geralmente eram organizadas com um lanche comunitário e um acolhimento com apertos de mãos, cumprimentos com reconhecimento dos nomes dos pais e mães, era oferecido um lugar para que todos pudessem se sentar para ouvir a fala inicial do diretor de escola e de sua equipe gestora e quem quisesse falar. Joaquim pegava o microfone, subia ao palco e colocava-se a falar, às vezes descia e andava entre os presentes, a grande maioria eram mulheres, mães dos estudantes, moradoras da ocupação que criavam seus filhos sem a ajuda do companheiro. Joaquim produzia discursos claros e objetivos, falava de educação, que o intuito era oferecer mais qualidade, chamava a atenção de todos para aumentar a participação nos conselhos de escola e solicitava mais apoio da comunidade para cuidar da escola e trabalhar junto com os profissionais da educação.

Nestes dias, muitas mães faziam fila para conversar com Joaquim, tinham muita confiança nele, esperavam a oportunidade de ouvir algum conselho ou até mesmo resolver algum conflito em que seu filho/a poderia estar envolvido, verificava-se diversos comentários e acenos de aprovação e confiança.

Joaquim destacou que o apoio da comunidade aconteceu mais rápido do que imaginava, no entanto, o movimento interno foi mais difícil: “Internamente você tem o grupo do professor, você tem a coordenação pedagógica, você tem certos grupos que não... que ainda lutam e têm a esperança de um dia chegar naquela escola tradicional, naquela escola fechada, quadrada”. Ao identificar essa dificuldade, propôs o diálogo e a reflexão: “Aí a gente começa a enfrentar essas... enfrentar com muita tranquilidade, com muita calma, esse debate, fazer esse debate, colocar na pauta. Então eu lembro que uma das primeiras questões foi: “Que escola nós queremos? É essa escola mesmo fechada quadrada ou outra escola?”.

Em 2012, eu já tinha uma experiência de 9 anos na educação, já era efetiva na rede municipal e estava decidida a mudar de escola, pois não estava satisfeita, buscava um lugar mais democrático, com mais autonomia e liberdade, conversei com uma colega de trabalho que me indicou uma escola, curiosamente era a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, a escola que ela já tinha visto várias vezes, desde que memudei para a ocupação em 2017, eu me lembro

de pensar assim “ah é a escola próximado riozinho, da ponte...”, minha colega de trabalho se ofereceu para me apresentar a escola e para fazer uma visita.

E sobre esse episódio, não posso deixar de comentar o quão importante foi em 2011 quando fui visitar a EMEF Professor Antônio Duarte e fui recebida pelo diretor Joaquim com um grande sorriso, simpatia e serenidade ao mesmo tempo, não me recordava de ter sido tão bem tratada por um diretor de escola antes. Me recordo que ele fez um tour pela escola, me disse algo do tipo: “olha, tem muito para melhorar, você pode contribuir, mas estamos caminhando”, me senti acolhida, sem dúvida, ali outros colegas de profissão, a maioria mulheres, me deram um sorriso distante, um aceno que ali seria um bom lugar de atuar, assim decidi me remover para esta escola em 2012.

Atrelado a isso, acredito que uma certa influência das minhas vivências com o movimento por moradia, me fizeram decidir me remover para a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Era próximo a minha casa e de certa forma eu quis atuar ali, porque quando falava com os líderes do movimento por moradia, eles me perguntavam se eu iria trabalhar na comunidade, de alguma forma penso que internalizei essa conversa e quis experimentar, atuar ali no lugar em que eu conhecia bem a vulnerabilidade da juventude, a falta de oportunidade de trabalho, de acesso a culturas, a espaços de lazer, esportes e tudo o mais que um jovem poderia conhecer.

Durante os anos de 2012 e meados de 2014 atuei como professora de Geografia, fiz uma forte parceria com uma professora de História e desenvolvemos um projeto de trabalho que chamamos de “Entre Rios”, escrevemos o projeto para concorrer ao prêmio Paulo Freire de 2014 e recebemos a premiação de Menção Honrosa, foi um momento muito querido, cheio de brilho nos olhos e de muito envolvimento com estudantes da antiga 5ª série. Neste contexto, o diretor de escola possibilitou todas as condições necessárias para este projeto acontecer, todos os materiais solicitados foram entregues a tempo, os ajustes no horário, a palavra de incentivo, participou da cerimônia de entrega do prêmio, valorizou estas ações divulgando na Diretoria de Ensino e para toda a comunidade escolar, reiterando que se tratava de um trabalho inovador feito pelos professores e estudantes da e para a escola.

Em meados de 2014, passei a trabalhar como assistente de direção, ao lado de Joaquim. Após esta experiência, percebi que poderia atuar com autonomia, criar possibilidades para a escola, que teria o respeito do diretor, bem como o seu incentivo. No entanto, não fazia ideia do que era a posição social de assistente de direção.

Os primeiros anos de atuação neste cargo foi sem dúvida o maior desafio da minha vida. Me lembro de dias de eu pensar: “socorro, o que faço? Vou sair correndo!”, “nossa quanta

violência, quanta rotatividade”, “que vontade de chorar”, “muitos professores faltaram hoje e agora?”. Ainda que a escola oferecesse os projetos de contraturno, essas ações não eram suficientes para tornar a escola um ambiente mais calmo, com menos violência. Havia também uma questão de estrutura, o prédio necessitava de mais reformas, tinha muitas rachaduras, as salas e os ambientes não ofereciam tanta qualidade.

Diante dessa dura realidade, eu percebi uma força de superação: a produção de espaços de diálogo e de incentivo ao exercício da democracia. A figura do diretor de escola era emblemática e presente nas reuniões de Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e Assembleias estudantis, ali atuava e ensinava os outros a participar e tornar aquilo significativo. Assim, aprendi durante o processo, a fazer parte de uma liderança, que poderia usar a democracia a favor da escola, de impulsionar encontros em que todos poderiam colocar em pauta necessidades e ideias para produzir melhorias para a escola, diria que compartilhamos agonias, experiências, palavras de incentivo, força, coragem, determinação, medo, fracassos, posicionamentos, resistências, identidades.

Estes espaços de debate representaram escola de democracia para mim e para todos que deles participaram, foi sem dúvida um movimento de estamos aprendendo juntos. Eu diria: “uma escola de democracia”. Embora eu tivesse participado de algumas reuniões do movimento por moradia, ainda quando eu era adolescente, eu não tinha naquela ocasião aprendido a falar, a dar sugestões, só tinha percebido que havia um diálogo entre o movimento e os moradores, informes sobre a situação da ocupação, locais de apoio para famílias que estavam em piores situações econômicas. Então posso afirmar: o que sei de democracia aprendi nessa escola!

Um episódio importante para o meu desenvolvimento político, trata-se de uma situação em que tive que reunir argumentos no conselho de escola para viabilizar o uso das quadras externas, tive que superar dificuldades em falar em público para poder apresentar aos demais, mas por reunir os melhores recursos tive minha proposta aprovada pelo grupo.

Mediante estas afirmações, percebe-se que o meu engajamento militante, foi mais bem desenvolvido nas situações que vivenciei como assistente de direção de escola, num processo de aprendizado das práticas, sobretudo com o diretor de escola, que apresentava maior conhecimento. Assim, compreendo que passamos a atuar em parceria e alinhamento.

Joaquim foi conhecido na escola como “diretor pedagógico” porque não se cansava de se colocar nos momentos de estudos junto com a coordenação pedagógica, colocava sempre em prática seus conhecimentos sobre como exercer a democracia, como ser ativo, propunha debates e ensinava e impulsionava as pessoas a falarem, a pensarem sobre a escola, a proporem, a não temerem o diretor da escola, a confiar na sua atuação como sujeito, era um exemplo na medida

que mostrava diariamente seu compromisso com o grupo e com a comunidade aos mesmo tempo.

Nesse processo de encontrar soluções para uma realidade tão desafiadora, Joaquim dizia que ficava “antenado”, de olho nas políticas públicas de apoio à educação, assim realizou pesquisas no site do MEC e descobriu um programa, o MaisEducação MEC, decidiu inscrever a escola no programa:

Mas eu estava muito atento, naquele momento, ao que estava acontecendo no governo federal, o Haddad era o ministro da educação. E eu sempre tive uma mania boa de ler o que está acontecendo no mundo, na vida etc. E eu sempre tive muita curiosidade do que estava acontecendo no MEC. E eu descobri essas coisas sozinho, eu lembro que foi na escola um dia a tarde, a escola “pegando o fogo”, como você bem sabe, aluno correndo, caindo, brigando, quebrando. E eu estava sentado no computador da direção, tinha um computador da direção antigamente. E eu estava sentado lá, e eu entrei, estava na página do MEC, e eu vi lá, projeto Mais Educação, e comecei a ler. E depois, clique aqui, clique ali... “Faça a inscrição, você precisa do código tal”. E eu comecei a pesquisar, eu lembro que eu cheguei em casa, mas estava de continuar a pesquisa, e eu fui entendendo como era aquilo. Bom, para finalizar, a gente fez a inscrição, e de repente chegou um dinheiro fora do normal na escola, foram R\$124 mil, naquela época. Era muito dinheiro em 2011 para virada de 2012, alguma coisa assim, era muito dinheiro. E essa verba era para a gente contratar oficinairos para realizar oficinas na escola. Então, esses oficinairos, eles podiam ser da comunidade, o capoeirista...

Quando questionado na entrevista, se Joaquim teve alguma assessoria para fazer essa inscrição, mencionou que não, que foi uma ação autônoma, pois estava sempre atento ao que ocorria no cenário político educacional.

Alan chegou na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, neste período de efervescência, em que os projetos do Mais Educação MEC e Mais Educação São Paulo ocorriam em grande quantidade na escola. Vale destacar que Alan iniciou seus trabalhos nessa escola como professor, somente mais adiante exerceu o cargo de coordenador pedagógico. Relatou que sua chegada em 2014, foi muito intensa, que se surpreendeu, ficou encantado com a movimentação, observou isso atentamente e se admirou. Algumas ações lhe chamaram atenção, sobretudo, o conselho de escola participação ativa de muitas pessoas, ali viu oportunidades em que poderia atuar:

(...) Ela tinha coisas diferentes, que as outras... que a escola... que as escolas que eu já tinha trabalho no Estado e a escola a qual eu ingressei, era completamente diferente, assim, tinha uma coisa diferente, tinha muito projeto era uma loucura, a escola era movimentada, não parava, enfim. E eu comecei a me encantar, aí, e comecei no final 2014, eu já comecei a participar de algumas coisas, participar da reunião do Conselho, que era muito potente, a reunião do Conselho, eu acho que eu me encantei, assim, são os lugares de participação, e eu me encantei com essa escola, e comecei a ficar, comecei a

ficar em 2014 e aí, continuei, no final do ano não pedi remoção, eu falei aqui mesmo que eu vou ficar, né.

Alan viu como muito positivo a quantidade de projetos no contraturno que a escola dispunha, além disso, percebeu que era um espaço de aprendizagem, pois participou de muitos debates que permitiram ampliar seus conhecimentos sobre educação: “Eu comecei a entender a escola e comecei a usar a escola como um lugar de aprendizagem, ou seja, um lugar de formação, que talvez eu não tivesse tido nem na universidade. Então, eu acho que essa escola, para mim, foi um lugar de formação, de formação, da docência mesmo, né”.

Encantado com as atividades que compunham a educação integral, Alan passou a compor o grupo que auxiliava a realização dos programas de contraturno que a escola dispunha, motivado decidiu atuar além de sua jornada, numa nova função, chamada de Professor Orientador de Educação Integral. Assim, Alan pode apoiar a escola na organização dos diversos projetos, propor atividades e qualificar os espaços. Através disso, se candidatou para a função de presidente do conselho de escola, foi eleito e atuou assiduamente durante os anos de 2015 e 2016. Produziu comunicados, panfletos, ampliou a chamada de participação de toda a comunidade educativa com a ativação de contas no meio digital, como: Revista Duarte, WhatsApp, Youtube, Facebook e Instagram.

As primeiras ações dos líderes escolares apresentaram em seu conjunto maior disposição para o engajamento político frente aos desafios que a escola apresentava. Joaquim, o diretor da escola, demonstrou-se um líder principal que trabalhou para ampliar seu grupo gestor, com postura alinhada e voltada para práticas mais democráticas e participativas.

Vale ressaltar que os três líderes ingressaram na EEMF Professor Antônio Duarte via concurso público, possibilitando a permanência dos mesmos, dependendo de suas escolhas. O diretor de escola tem a prerrogativa legal na Prefeitura de São Paulo de escolher o assistente de direção que melhor atende suas expectativas e da escola. Desta forma, eu me inscrevi para completar uma vaga que surgiu com a saída de um professor neste cargo e de certa forma eu atendia as expectativas desse diretor de escola.

Entretanto, todos os sujeitos escolheram continuar a trabalhar nesta escola desafiadora, pois ambos tinham direito de pedir transferência. As disposições para o meu engajamento político e de Alan foram apreendidas em grande parte no contexto escolar desta escola, sobretudo com a proximidade e aprovação do diretor de escola. Pode-se observar, que eu e Alan apresentamos disposição para compor um grupo que desejava transformar a escola, ambos nessa época, éramos moradores da ocupação que fica próxima da escola e que muitos estudantes e suas

famílias moram, ou seja, eram nossos vizinhos, fazíamos parte daquela comunidade também.

4.3.3 Catalisadores de emergências e necessidades

Após adquirir uma certa experiência no cargo de diretor de escola, Joaquim ampliou o máximo que pôde a participação da comunidade nas reuniões do conselho de escola, entendia que: “Então, essa comunidade, quando ela vem na escola, ela começa a se sentir um pouco respeitada mesmo, compreendida. Então, ela começa a participar mais, ela começa a interagir mais, ela começa a entender melhor o que está acontecendo, apoia as nossas propostas e a gente vai avançando”.

Acrescentou que não poupou recursos para dar andamento aos projetos de contraturno, pensava em ampliar o rol de possibilidades dos estudantes para realizar atividades de dança, teatro, esportes, capoeira, música, para tanto contratou diversos oficinairos e a escola viveu um período de bastante intensidade. Percebeu que tinha algum recurso para pensar a melhoria do quadro pedagógico:

Mas isso foi muito importante, foi muito importante, por quê? Porque a gente colocou a questão pedagógica ou a falta da questão pedagógica nessas oficinas. Então, essa oficina, ela deu conta de acalmar a criança, acalmar os adolescentes, porque o adolescente começou a dançar, o adolescente começou a ir para a quadra fazer atividades não sei do que...Enfim, acalmou. E os professores, eles chegaram a essa conclusão de que a escola...acalmou a escola...aquela violência, aquela... aquela baderna, aquele barulho, aquela gritaria, aquele corre-corre, acalmou, porque... porque de certa forma, esses jovens e essas crianças, elas foram sendo direcionadas para atividades que lhe davam prazer, com o corpo, com a expressão, né? Muitas vezes artísticas dessas crianças e desses jovens. Então, acalmou. Então, a gente viveu em 2012, 2013, 2014, bem, a gente viveu bem.

Joaquim abriu a escola para a comunidade, produzindo momentos de apresentações de projetos do contraturno. Havia apresentações com mais de 300 pessoas no pátio da escola, neste momento o diretor aproveitava e dizia que a escola era de todos, que tudo o que seria apresentado era construção ali dos profissionais, batiam palmas para os professores, valorizando suas ações. A equipe de imprensa da escola, tinha um professor e alunos que registravam esses dias e publicaram nas redessociais para poder compartilhar os feitos com quem não pôde aparecer.

No entanto, outro período se iniciou na escola, o diretor relatou que por conta da crise política que ocorreu em nosso país por volta de 2014 e 2015, teve como impacto na escola a diminuição de repasses aos programas de incentivo às atividades de contraturno escolar. Então,

Joaquim sublinhou: “E aí, não veio mais o dinheiro em 2015, se eu não tiver enganado. Não vindo mais o dinheiro, a gente foi reduzindo o número de oficinas”. Joaquim enfatizou que, em contrapartida, a escola voltou a ter mais conflitos e violências, sobretudo com o grupo de adolescentes.

Diante desse momento crítico, Joaquim pensou em sair, em mudar de escola, anunciou ao grupo, não esperava, mas ocorreu um grande movimento que foi chamado de “Fica Joaquim!”. Professores, funcionários, estudantes, comunidade, em grande número se posicionaram a favor da continuidade dos trabalhos desse diretor.

O vínculo de apoio e confiança que Joaquim estabeleceu com toda a comunidade escola foi forte demais, eu presenciei esse movimento e posso declarar que foi genuíno, muito estudantes que participaram de projetos, grêmios estudantis, assembleias escolares, ficaram indignados, alguns sabiam que antes desse diretor, estas atividades não ocorriam. Os professores e funcionários, de forma semelhantes, não aceitaram prontamente a sua declaração de saída, temeram perder o apoio, o acolhimento, o respeito, a confiança que grande parte do grupo teve com Joaquim. Além disso, o diretor era um excelente negociador, não deixava faltar aula para os estudantes, mas atendia as solicitações dos professores de forma justa, pensando nos dois lados, do estudante que sempre precisou ser atendido e do professor ser humano que as vezes precisava de compreensão, orientação, apoio.

Mediante esse contexto, reuniões foram organizadas pelos professores da escola, algumas ocorreram até no sábado, fora do horário de trabalho. Nestes encontros professores realizaram diálogos, impressões e debates sobre o que estava acontecendo na escola, da possibilidade da saída do diretor e da necessidade de criar um Projeto Pedagógico Inovador para a escola, nenhum membro da direção foi convidado, disseram que o assunto era com eles, pois diziam que não viam o problema na gestão, mas na falta de compromisso de alguns colegas de trabalho e nas dificuldades que a escola tinha no geral com a violência entre estudantes.

Após estes intensos debates, percebi que as pessoas saíam da sala nervosas, estressadas, os professores produziram um documento relatando os debates das reuniões e assinaram para sinalizar o compromisso de participar de uma nova organização, desde que fossem consultados e respeitados em suas identidades profissionais. Assim, Joaquim comunicou: “Então, vamos! Então, tá. Eu rasgo a indicação, a mudança, o concurso de remoção e vamos enfrentar esses novos desafios, essas novas metas, esses novos objetivos”.

Nesse tempo, uma grande movimentação se iniciou para produzir mudanças, na tentativa de convencer esse diretor de ficar e ao mesmo tempo, produzir melhorias para a escola, pois todos sofriam com toda aquela violência, muitos estavam insatisfeitos também, o que

sustentava aquele grande grupo de professores efetivos foram essas alianças e práticas de apoio entre professores e gestores.

Um apontamento importante da literatura sobre liderança educacional, refere-se ao que Hargreaves e Harris (2015) sinalizaram, que diante de novas exigências que surgem no cotidiano da escola, os líderes mais eficazes são capazes de atender as pressões e “podem até usar uma crise a favor de mudanças, são sujeitos determinados, implacáveis, não desistem diante dos problemas, além disso, diante dos desafios os líderes são capazes de impulsionar o grupo para criar novas propostas e superar dificuldades”.

O que relataremos a seguir, parece enquadrar-se nessa observação, sobretudo, na afirmação dos autores, que uma forma coerente de entender o fenômeno da liderança educacional, envolve uma produção de coerência produzida num contexto, pode ser uma “narrativa ou jornada” (Hargreaves e Harris; 2015).

Nessa época, que foi em 2016, eu atuava junto com o grupo dialogando, observando e propondo, tinha uma postura alinhada com a do diretor de escola, organizava os horários para os encontros entre os professores ocorrerem e realizei alguns estudos sobre o entorno da escola, com a intencionalidade de problematizar o contexto socioeconômico vulnerável de grande parte dos estudantes, parte desse material é possível visualizar no capítulo 2.

Esta problematização do contexto vulnerável da escola foi importante para o grupo, tendo em vista a grande quantidade diária de conflitos entre os estudantes, me lembro de provocar o grupo questionando: “se aquela violência que ocorria lá fora, nos arredores da escola poderia ser ignorada? Afinal, por que os estudantes eram tão conflituosos? Por que era difícil trabalhar na EMEF Professor Antônio Duarte?”. Os debates que ocorreram nas reuniões, revelaram que a questão da vulnerabilidade apareceu como um indicador, no entanto, não poderia ser a única explicação.

Passamos, então, a questionar a organização de 45 minutos, a rotatividade, a falta de professores, a discrepância da passagem do Ensino Fundamental I com uma professora pedagoga com 25 aulas semanais, para 10 professores no Ensino Fundamental II, apresentei uma observação: “será que o estudante de 11 a 14 anos tem maturidade para lidar com tantos professores, de organizar o material, de se dirigir para a sala certa?”.

Nesse contexto, Joaquim decidiu apoiar esse movimento, participou de outros encontros com os professores, provocou o grupo para pensar principalmente na sala de aula, a partir das observações apresentadas, colocou em pauta diversas questões:

Então, tá, se a escola mudou por fora e mudou para melhor, e não mudou o interior da sala de aula, nós vamos ter que mudar! Então, agente vai ter que

fazer um trabalho aqui para mudar essa sala de aula. O que precisa mudar? É a didática, é a forma de organização, é como o professor se relaciona com o aluno? O que que precisa mudar? E aí, a gente entra em 2015, 2016, nessa perspectiva de estudar mudanças. Estudar mudanças.

Alan relatou que decidiu participar desse processo, mas que em momento algum percebeu que existia um modelo pronto a seguir, que ninguém sabia ao certo como seguir, só compartilhavam de uma mesma opinião, que não dava para continuar o jeito que estava antes, que para ele parecia algo insuportável. Alan se referia ao contexto de violência e falta de participação dos estudantes, em que muitos colegas de profissão preferiam faltar, que havia um desgaste enorme na escola, uma situação a superar: “A gente tinha muita aula vaga, tinha muita falta de professor, tinha muita ausência mesmo de professor, o professor faltava na semana, tinha dia que faltavam 9 professores para 15 salas, então era metade de professores que faltavam, praticamente tinha dias. E aí, os professores que estavam, adoeciam também, né?”.

Diante dessa realidade, Alan viu que o grupo teve oportunidade de unir forças, de criar em conjunto e para ele isso foi muito importante, pois percebeu confiança e autonomia para prosseguir, assim se viu como sujeito capaz de participar, de propor: “Então eu insisti, eu falei, é aqui que eu vou ficar, porque eu vejo possibilidade de potencial de mudança nessa escola, né?”. Nesse momento, Alan se percebe como sujeito que decidiu assumir uma liderança independente do cargo que poderia ocupar na escola, estava comprometido a colaborar com a construção de um projeto inovador. O material exposto demonstra que situações do contexto surgiram e provocaram reações, a escola perdeu o repasse de verbas para a realização de projetos no contraturno, aumentou a violência entre os estudantes, provocando um clima desafiador para todos. O diretor de escola se viu sem forças e motivação para continuar, sinalizou o desejo de pedir transferência de escola, o que provocou um clima de impulsionamento para produção de mudanças, em que professores e assistente de direção se dispuseram a encontrar saídas. Nessa conjuntura, eu e Alan passamos a assumir uma liderança no grupo, com aprovação do diretor Joaquim que se demonstrou disposto a apoiar aquela construção.

Hargreaves e Harris, (2015) destacam que líderes podem colaborar com desenvolvimento do engajamento político, a destacar, com construção de sentido coletivo e com relações de cooperação. No contexto de crise, em que professores e funcionários se viram provocados a sinalizar maior participação, professores organizaram reuniões e realizaram debates em grupos, sem a presença de membros da direção e tomaram a decisão de participar de uma inovação. Desta forma, pode-se afirmar que o contexto teve grande influência para disposição do engajamento político dos docentes e que os líderes contribuíram ao provocar o

grupo para o debate e por dar condições para que ocorresse, sem impedimentos ou críticas.

4.3.4 Estabelecendo condições para o início da mudança

Em continuidade a esse processo, em 2016 eu e Alan nos juntamos a um grupo de professores e visitamos duas escolas que ficam na cidade São Paulo, que se organizavam de forma diferente: EMEF Campos Salles e EMEF CEU Jaguaré; mais tarde a legislação municipal nomeou essas unidades de Escolas Especiais/Experimentais (São Paulo, 2020). Alan relatou que essas visitas despertaram muita curiosidade e encantamento, tanto que buscou conhecer com profundidade os projetos dessas escolas, comentou:

E eu comecei ali, a partir dali, a me encantar com essas escolas, e eu comecei a assistir alguns programas de escolas inovadoras, escolas transformadoras, ou seja, que estavam criando alternativas, criando alternativas de movimento e comecei a ler também, o livro do Anísio Teixeira, que falava sobre a escola Nova, enfim(...).

Na visita à escola Campos Salles, o diretor fez parceria com a Diretoria Regional Educação de Itaquera e encaminhou um grupo de professores para conhecer esta escola conhecida por ter um projeto inovador, chamado de “escola da ponte”. Em outras situações negociou horários para os professores saírem e visitarem outras escolas, com o objetivo de conhecer outros projetos pedagógicos inovadores: “Então, eu não posso penalizar esse professor, esse funcionário que desejam conhecer um outro espaço, mas ao mesmo tempo, eu tenho que garantir o direito da criança de ter aula. Então, é uma lógica que a gente precisou de muita negociação, né?”. Aí é um ponto importante a considerar: a dualidade de ser sujeito político e ser diretor ao mesmo tempo, e a escolha foi a de arriscar.

Além das visitas a outras escolas, ocorriam encontros para o grupo trazer a devolutiva, para explicar o que viram, para pensar como seria na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida. Alan, que ainda era professor na época, propôs um questionamento importante: “Qual é a escola que nós temos e qual é a escola que nós queremos?”. Tal indagação repercutiu na escola, de maneira que muitos professores estenderam para os estudantes, que prontamente produziram textos declarando suas preferências. Num encontro de professores, eles decidiram ler o que os alunos sinalizaram, os maiores elogios estavam direcionados às aulas de projetos. O que demonstrou a grande aprovação que tinham a respeito das atividades que ocorriam no contraturno, que eram mais atrativas, mais prazerosas.

Em tal contexto, os professores decidiam fazer um movimento experimental, organizaram oficinas, Alan relembrou esse episódio:

E também fizemos um outro movimento, foi o movimento das oficinas onde nós colocamos todas as oficinas lá no mural, no murallá no pátio da escola e os estudantes que escolhiam as oficinas que eles queriam participar. Então teve uma semana de oficina. Essa semana de oficina foi muito marcante na escola, porque ela mostrou para a escola que era possível, aqueles alunos que não queriam nada, que só davam para o trabalho, eles queriam coisas diferentes. E os alunos começaram a responder isso, eles falavam que eles queriam aula, mas eles queriam uma aula diferente, eles não queriam deixar de copiar um texto, mas não era só o texto pelo texto, o professor coloca o texto na lousa e o aluno ficar lá o texto pelo texto, enfim, aquela coisa maçante, aquela coisa sem significado.

Joaquim valorizou o coletivo, relatou que dessa forma promoveu a responsabilização, que não fazia o menor sentido ser um diretor que atuava sozinho com as portas fechadas, uma decisão importante que tomou foi a de descentralizar a liderança, apoiou todo sujeito que buscou inovar suas práticas, que propôs sugestões inteligentes para o grupo, algumas pessoas se destacaram.

Segundo Jacobson (2011) uma visão contemporânea de liderança educacional, envolve a distribuição de forças sistêmicas e transformadoras no coletivo, ou seja, o desenvolvimento de pessoas tem sido uma pauta importante para processos de inovação e liderança.

Assim, durante o ano de 2016, o processo de mudança se iniciou, num contexto coletivo de proposições, Joaquim revelou que suas ações buscaram atender as reivindicações do grupo, administrar conflitos, ansiedades, desesperos, fortalecer a participação do grupo nas tomadas de decisão, de nunca impor de “cima para baixo” modelos estanques, salientou: “A gente discutia, conversava, as vezes perdia, às vezes ganhava, quando perdia esperava um retorno para colocar isso de volta, ou seja, a gente respeitou sempre esses processos democráticos”. Para ele, essa postura fortaleceu alianças.

De uma certa forma, não podemos desconsiderar a tensão desse momento da inovação educacional e o papel do líder formal, afinal, seria possível produzir uma nova organização estrutural e pedagógica sem o apoio desse sujeito? Tão somente, não podemos ignorar que uma grande pressão recai sobre o diretor de escola (Jacobson, 2011; Hargreaves e Harris, 2015; Lima Junior, 2017; Mayger; Hochbein, 2020)

De qualquer maneira, Joaquim decidiu arriscar, estava amparado por sua formação política, acreditava muito na ampliação do conhecimento, então incentivou a saída de professores, funcionários, estudantes e seus familiares para seminários da Faculdade de Educação da USP e da PUC; também de outros lugares, esclareceu que tinha clareza que se tratava de uma ação pedagógica:

Nossa escola saiu... os alunos do 9º Ano foram sei lá onde... a professora tal foi lá apresentar o projeto. Então, quando a gente fazia isso, tinha a comunicação externa, mas a gente estava mais preocupado em que isso ia reverberar numa comunicação interna, num diálogo interno. Que fortalece as relações internas, no sentido de promover aquilo que a gente imaginava, que era a mudança (...).

Assim, para Joaquim sair da escola significava se comunicar com mundo, tinha uma intenção de promover uma “reverberação interna”. Nesse aspecto, o diretor apostou na ampliação do referencial acadêmico também, o que equivale aos apontamentos de Mayger e Hochbein (2020) quando sinalizam que a liderança que desenvolve capital social interno e externo, produz valiosas redes de apoio e relações de parceira e confiança que por fim produzem melhorias para a escola.

Nesse contexto, Joaquim revelou que existia um desejo de que as pessoas estudassem, que realizassem pesquisas de pós-graduação, mestrado, doutorado, a ideia era “sair desse universo ali, quadradinho, fechadinho” e depois trazer os novos conhecimentos para reflexão e produzir a mudança almejada pelo grupo.

Nessa conjuntura, Joaquim mencionou que fez mestrado nessa época, sobre gestão pública na UNIFESP e percebeu um grupo que passou a estudar também, destacou: “isso reverberou internamente de uma maneira muito forte. Internamente, o grupo conseguiu avançar, com todas as suas contradições”. Joaquim se dedicou principalmente em estudos sobre gestão pública, ressaltou que se aprofundou nos trabalhos de Vitor Paro: “O Vitor Paro, acho que foi central nessa caminhada. Porque ele discute gestão, ele discute diretor de escola, né? O papel do diretor de escola, ele discute escola, educação, didática”. Para ele, estudar foi muito importante, permitiu-lhe ter maior nitidez para pensar a escola como um todo, promover uma gestão mais justa, mais democrática, mais participativa.

Joaquim ressaltou que não poupou recursos para o Projeto Duarte acontecer, teve que garantir os espaços de discussão, ou seja, criar mais horários para reunir o grupo para debater, construir os novos rumos. Quis dizer que tal processo, não se deu apenas com duas reuniões pedagógicas no semestre, como previa o calendário da Prefeitura. Mas ele, enquanto diretor de escola, teve que criar espaço, produzir momentos na jornada dos professores para dar conta de toda essa demanda de produção:

Então, a gente tem que bancar, bancar na raça e no grito, espaço de discussão, espaços de visita de uma ou outra unidade, bancar do ponto de vista de espaço, do ponto de vista físico, do ponto de vista financeiro, porque alguém tem que ir lá... alugar um carro, alugar uma Van, sei lá... paga a passagem de ônibus, de trem, enfim, como é que vai ser isso? Tira o professor do horário de trabalho dele, negocia com esse professor, duas horas aulas, quatro horas aulas, negocia uma reposição da greve, não sei..., mas a gente teve que

encontrar maneiras para garantir o que nós queríamos. Ou seja, a gente saiu da rotina, do cotidiano, do normativo, do que é normatizado ali pela secretaria (...).

E nesse percurso, há sem dúvida um receio de fazer diferente, uma certa ousadia, afinal a autonomia da escola ou do próprio diretor enquanto líder formal tem uma regulação, pois há um conjunto de legislação que organiza o funcionamento das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. E nisso Joaquim compartilhou que assumiu riscos, mas tinha um objetivo claro, que era de promover mais qualidade para a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida.

Joaquim, então, viu a escola num movimento de maior implicação e participação para promover uma mudança, uma transformação, professores fizeram reuniões, estudos, visitas e ali começou a ser construída uma nova organização, com o grupo que atuava naquela escola há anos. E Joaquim revelou que naquele momento não tinha a menor preocupação em seguir um modelo, acentuou que “deixou fluir”. Então, lembrou que eu tive a capacidade de reunir as diferentes vozes, ideias, anseios, necessidades presentes nos debates e produzi uma nova configuração para os estudantes do ensino fundamental II.

Nesse contexto, eu já tinha uma grande experiência em montar horários e realizar atribuições de professores, do ponto de vista documental e legislativo. Assim, em 2016 quando foi construída a nova organização, tudo isso foi considerado, fiz as contas do quadro de professores e vi que era possível organizá-los por área do conhecimento. Quando visitei as outras escolas especiais, vi suas estruturas diferenciadas, trouxe para o grupo que reprovou, mas percebeu que havia uma abertura para apresentar outras possibilidades.

Um relevante recurso para a liderança educacional para estes novos tempos, refere-se à competência de criar organizações educacionais (Leithwood; Riehl, 2003; Jacobson, 2011), nessa consideração, a construção de uma nova organização institucional, teve maior participação de uma líder da gestão, que dispunha de conhecimentos sobre educação, legislação, quadro de funcionários e de docentes e que também realizou pesquisas em outras escolas. Fator crucial para a produção do Projeto Duarte, pois sem uma organização clara, objetiva e eficaz, a escola não conseguiria dar andamento as ideias criadas.

Além disso, a valorização das identidades dos professores (Fix et al, 2021) também é um componente importante para a liderança educacional. Eu busquei captar os medos dos professores e o que para eles seria inaceitável, lembro que o maior receio apresentado pelo grupo era a possibilidade de terem que atuar numa disciplina que não tinham formação, era muito desafiador para eles o modelo de “escola da ponte”, com conteúdos globalizados. Algumas falas se destacaram nas reuniões “eles diziam: “ah não! Eu sou professora de Língua Portuguesa, não

tenho a menor condição de dar aula de matemática, ah não dá!”, outro dizia “poxa eu gosto tanto de ser professor de Língua Inglesa e minha identidade?”. Assim, captei a mensagem de que era preciso respeitar a identidade de formação.

Nesta conjuntura, fiz a proposta ao grupo de uma organização em que eles iriam atuar por áreas do conhecimento, ou seja, respeitando a formação deles. O que assustou a maioria dos professores, foi a alteração do tempo-espço, que passariam a ministrar aulas 4 vezes na semana com a mesma turma por um período de 20 dias. Mediante o temor de ficar mais tempo com os estudantes, convidei o grupo a refletir sobre a passagem do ensino fundamental I com um professor pedagogo para o ensino fundamental II com diversos professores, sinalizei que se tratava de um contexto que poderia ser difícil para os adolescentes, que havia muita rotatividade, não conseguiam terminar a lição. A ideia era superar aquela loucura de aulas de 45 minutos, chegamos à conclusão que era preciso acompanhar mais o adolescente, perceber mais as suas demandas e dificuldades.

A criação de sentido coletivo (Fix et al, 2021), assim como a preparação de tempos para realização de encontros e trocas entre professores com articulação de melhorias das condições de trabalho (Leithwood, 2010) compõem competências relevantes para a liderança educacional ter mais alcances com o grupo de professores. Superando a ideia de atividades estanques, isoladas, que são apenas digeridas ou obedecidas pelo grupo. Ou seja, ao mesmo tempo que eu coloquei uma organização clara e objetiva dos novos horários, construí com o grupo o significado disso, questionamos junto a fragmentação, tiramos o sinal sonoro, entendemos que éramos uma instituição de ensino, não uma fábrica.

Conjuntamente, eu e Joaquim dialogamos com o grupo a respeito do padrão de 3 Horas/aula de atividades voltadas para o planejamento de aula, que compõe a jornada do professor da Prefeitura de São Paulo, a principal crítica voltava-se para o fato de que estas horas de planejamento eram distribuídas de forma aleatória nos horários dos professores e dessa forma planejavam sozinhos.

Mediante a nova proposta de atendimento aos estudantes que passaria a ser durante 4 dias da semana, eu e Joaquim percebemos que sobrava um dia, assim, apresentamos ao grupo a proposta que poderia ser o dia do planejamento coletivo, ou seja, nesse dia o professor não iria atender nenhuma turma, mas iria se reunir com sua área de conhecimento e participar de 4 aulas de planejamento, o que equivale a 3 horas relógio de duração. Tal proposição foi aceita pelo grupo amplamente, pois trazia uma solução eficaz para a superação do isolamento e uma aula a mais para planejamento de aulas.

Vimos no dia do planejamento coletivo uma oportunidade de constituir novas

lideranças, apoiamos a constituição de outras lideranças, a escola propunha os princípios da autonomia, autoria, corresponsabilidade, investigação e democracia, assim os grupos poderiam se organizar conforme o consenso, após decidirem juntos qual projeto iriam desenvolver com os estudantes. Confiamos na proposição coletiva, aceitamos e valorizamos a variedade de experiências, formação acadêmica e criatividade para produção de projetos de ensino-aprendizagem com maior qualidade.

A análise deste tópico, revelou em seu conjunto, as condições produzidas no contexto que influenciaram o início da produção do Projeto Duarte. A maior parte dos recursos mobilizados, correspondem a literatura de liderança educacional (Hallinger; Heck, 1998; Leithwood; Riehl, 2003; Fullan, 2020; Leithwood, 2010; Jacobson, 2011; Hargreaves; Harris, 2015; Mayger; Hochbein, 2020; Hargreaves; Shirley, 2020; Fix et al, 2021), sobretudo dos achados que destacam a importância do diretor de escola como líder formal e a articulação para o desenvolvimento de pessoas, sobretudo professores.

Tal literatura aponta a pressão que recai sobre diretores escolares e seus colaboradores da gestão (assistentes de direção e coordenadores pedagógicos), para produzirem recursos eficazes capazes de promoverem maior desenvolvimento de pessoas para produção de ações que promovam melhorias nas escolas. Correspondem as exigências do novo quadro político cultural que envolve a educação contemporânea, do imperativo social que está colocado para a escola, vista como um lugar de oportunidade para o exercício da cidadania e mediante a práticas mais democráticas, produzir com as classes trabalhadores mais justiça social e Projetos Educativos de maior qualidade (Paro, 2012, 2015, 2016; Libâneo, 2013; Fernandes, 2018).

Nessa perspectiva, verifica-se nesse estudo que a produção do engajamento político a priori maior para o grupo gestor, posteriori ampliado para o grupo docente, envolveu mobilização para responsabilização da comunidade escolar pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Constatamos a construção do sentido coletivo, produzido entre líder e docentes com diálogo e problematização da realidade da escola e das condições dadas pela organização de aulas de 45 minutos para estudantes no início da adolescência, chegando à conclusão coletiva que era preciso ampliar o vínculo entre professor e estudante tal como era visto no ensino fundamental I.

Em continuidade a esta consideração, os líderes se apoiaram na ampliação da própria formação, com leituras de autores da educação e conhecimento de outras escolas especiais/experimentais, promovendo soluções práticas, possíveis que buscavam atender a solução de problemas enfrentados por esta escola, sobretudo para os estudantes e professores do ensino fundamental II. Como medida de garantir a construção de projetos de ensino com maior

qualidade, os líderes criaram um espaço na jornada de professores para viabilizar a qualidade pedagógica das ações que seriam produzidas em sala de aula.

4.3.5 Promovendo a sustentação da mudança

Diante disso, Joaquim percebeu uma tensão entre os professores mediante um compromisso do grupo de que a partir de 2017, iriam iniciar os trabalhos com a nova configuração. Mediante isso, atuou com muita tranquilidade, lembrou que disse para o grupo: “Nós estamos juntos, nós vamos até onde der, o dia que isso cair, acabou, a gente volta para o normal, ninguém vai impor de cima para baixo, goela abaixo nada”. Dessa forma, percebeu que conquistou a confiança dos professores e funcionários, acrescentou que buscou desenvolver uma gestão muito honesta, transparente, com debates, com muita clareza.

Mesmo assim, o ano letivo de 2017 iniciou com a nova organização para o ensino fundamental II, maior parte estudantes adolescentes, com idade de 11 a 14 anos, a radicalização compreendia que um professor iria atuar 20 dias com uma única turma e iria compor um grupo de área do conhecimento. Joaquim salientou que após cerca de 40 dias, o grupo fez uma avaliação da mudança e declarou que houve uma ampla aprovação da nova organização, até mesmo professores que estavam prestes a se aposentar concordaram.

Nessa conjuntura, o Joaquim enquanto líder formal apoiou a autonomia da escola. Dada esta condição, foi viabilizado cinco princípios da educação para a produção do Projeto Duarte: autonomia, corresponsabilidade, autoria, investigação e democracia. Assim, foi proposto a descentralização da liderança e apoio para prática democráticas, responsáveis, criativas e baseadas na busca pela formação continuada.

Nesse contexto, Alan foi eleito coordenador pedagógico, também percebeu muita tensão no ar, professores que estavam prestes a aposentar tiveram muita dificuldade no início, ressaltou que decidiu dedicar maior atenção à sustentação da nova organização e na qualificação do encontro coletivo dos professores, denominado “dia do planejamento”, sobretudo porque nesse momento professores iriam criar projetos de trabalho em conjunto.

Alan viu que esse espaço criado na escola poderia contribuir com a formação continuada dos professores e não mediu esforços para tornar esse encontro o mais produtivo possível. Assim, Alan ressaltou que com o tempo os professores passaram a se apropriar desse dia de planejamento:

(...) os professores começaram a criar grupo de WhatsApp de cada área, eu era coordenador e eu participava de todos os grupos, e eu ficava vendo e os

professores começaram a entender isso e gostaram do negócio, porque eles começaram a entender que era muito bom você trabalhar compartilhado, o sofrimento ele não vai diminuir, mas ele vai ser compartilhado, entende?

Os três líderes apresentaram postura similar, atuando em conjunto e atendendo a todos os chamados dos professores, dúvidas, medos, ansiedades e dificuldades, demonstrando, dessa forma, uma similaridade com dois recursos da “liderança transformacional, com estímulo intelectual viabilizando a reflexão da própria prática dos professores, bem como a influência do líder como modelo de comportamentos e atitudes apropriados que produzem confiança e respeito dos seus seguidores (Leithwood, 2010, p.159-160), assim como “a liderança distribuída”, com o desenvolvimento de uma cultura de relacionamentos solidários e a diminuição do controle e o respeito às individualidades por parte do líder formal (Fix et al, 2021). Assim, a organização da escola passou a ter uma distribuição no coletivo, na medida que os professores passaram a compartilhar responsabilidades. Alan percebeu que o número de faltas de professores diminuiu, assim pode atuar mais no pedagógico e salientou que a criação de 3 horas de planejamento foi um verdadeiro pilar de sustentação para o Projeto Duarte. Naqueles encontros, ele pode oferecer seu apoio para garantir materiais pedagógicos, indicação de livros, estudos, didática ou qualquer outra solicitação.

Nessa conjuntura, Alan constatou a construção de novas lideranças dentro dos grupos de professores, sua postura foi apoiar essa configuração, pois verificou que o líder de cada grupo fazia um papel de acolher professores novos e introduzir o Projeto Duarte, assim distribuía todas essas demandas, não concentrava apenas no papel do coordenador pedagógico.

Ademais, outras requisições surgiram e Alan demonstrou-se atento e disposto a ajudar. A escola tinha inicialmente 4 áreas do conhecimento que necessitavam de suporte, sobretudo no dia do planejamento, houve conflitos e dificuldades, sobretudo para os professores que estavam acostumados a trabalhar sozinhos, então esse avanço para o coletivo foi bem desafiador. O coordenador pedagógico comentou que o grupo de professores que teve mais dificuldades foi da área de Exatas, teve que visitar as salas e auxiliar os professores para a construção de projetos de trabalho.

Nesse processo, Alan participou com muita tranquilidade, sempre ouvindo os professores, foi conquistando a confiança, já era conhecido do grupo, ressaltou:

(...) então nós fomos criando juntos, e eles começaram a confiar em mim, nesse sentido, uma pessoa que estava ali não para fiscalizar, mas como um companheiro deles mesmo, ou seja, como um amigo deles que estava ali para ajudar, então isso foi muito importante, e talvez, talvez assim, o fato de ser da

escola, e ser professor da escola, já ter trabalhado com eles como professor da escola, facilitou também isso, não era uma pessoa estranha pra eles, eu já tinha politicamente, assim, eu tinha esse engajamento com eles (...)

Nesse contexto, meu trabalho foi muito marcado na resolução de conflitos, suporte emocional, validação da autonomia dos professores para planejarem seus projetos de trabalho, assessoria para dúvidas acerca dos autores que estavam sendo estudados, sobretudo do trabalho de Fernando Hernandez sobre o currículo por projetos de trabalho. Eu nunca determinei um modelo a seguir, estimulava posturas críticas, criativas e propositivas. Eu valorizava a troca de olhares, a conversa franca, o não julgamento, a confiança na capacidade dos professores, o reconhecimento do saber prático, dos anos de experiência, na variedade de formações acadêmicas, tudo isso confluía naquele espaço.

Verifica-se que o início das práticas que configuravam a idealização do Projeto Duarte, foram acompanhadas de muito receio por parte dos professores. Estudantes e comunidade apresentaram confiança na qualidade das proposições, com alguns questionamentos dos estudantes do 9º ano, que diziam ter saudade de ter aulas mais curtas e andarem mais pela escola, pois poderiam encontrar com mais facilidade colegas de outras turmas, mas diante de suas colocações, foram produzidos encontros para compreender seus anseios e por final, os alunos avaliaram a nova configuração como melhoria no processo-ensino aprendizagem.

Esta consideração é importante revelar, pois um projeto inovador provocou muitas mudanças na escola, os estudantes deixaram de ter 10 professores na semana, para serem atendidos no ano de 2017, por um único professor em aulas distribuídas em 4 dias da semana durante 20 dias de efetivo trabalho escolar.

No entanto, a literatura que fala de administração escolar para a transformação social (Paro, 2012), revela uma construção crítica e reflexiva da realidade, articulada no coletivo, com relações humanas de cooperação e não de determinação. E nessa conjuntura, críticas foram produzidas, incompreensões foram verificadas.

Exemplo disso, foram as dificuldades relatadas por alguns professores que demonstravam incômodo com a descentralização de liderança: “não gosto como a fulana fala porque ela acha que é chefe, ela é como eu, não gosto disso” e nesse ponto essa professora estava tendo dificuldade com a hierarquia, ela reclamava para retomar isso. Outra dificuldade importante que observei foi a de que alguns professores preferiam planejar sozinho e não estavam acostumados a decidir o conteúdo escolar com ninguém.

No entanto, um número muito pequeno de professores não se adaptou à nova proposta, apenas dois professores pediram transferência, por deixarem claro que não gostaram da nova

organização, de maneira que em 2018 o Projeto Duarte continuou e aos poucos foi ganhando força, tanto que uma nova área do conhecimento foi criada, que chamaram de mídia-educação.

4.3.6 A institucionalização do Projeto Duarte

No primeiro ano de realização do projeto, verificou-se ampla aprovação de professores, funcionários, gestão, estudantes e familiares. As faltas de professores diminuíram, por consequência, os conflitos entre os estudantes também caíram. Além disso, aumentou a participação dos estudantes nas atividades escolares e notei fortes vínculos sendo construídos entre professores e estudantes, de tal modo que algumas turmas foram atendidas mais de uma vez pelo mesmo professor. No último dia dos momentos de estudos, muitas atividades aconteceram, algumas turmas fizeram festas de despedida (em algumas situações vi até professor e estudante emocionados), outras apresentaram estudos ou atividades artísticas.

Nesse contexto, os três líderes assumiram um forte compromisso para que esse projeto inovador continuasse, afinal, perceberam que a escola apresentava mais qualidade para seus usuários. Assim, ficou mais evidente, a necessidade de qualificação e legitimação do Projeto Duarte, havia uma clareza que era preciso “estudar para qualificar”. Conhecemos e construímos uma inovação educacional, ali com o grupo de trabalho, não tivemos assessor externo, então realizamos movimentos de atualização de nossos referenciais acadêmicos, ambos consultamos diversos autores e buscamos universidades para realização de pesquisas na área da educação e toda essa qualificação foi compartilhada com o grupo de professores.

Arelado a isso, no final do ano de 2016, Joaquim e eu iniciamos um processo de escrita oficial do Projeto Político Pedagógico e mais adiante Alan assumiu esse papel também. Buscamos apoio em autores que apresentavam propostas inovadoras para as escolas, principalmente Paulo Freire, Fernando Hernandez, Miguel Arroyo, Isabel Alarcão, José G. Sacristán, Cipriano Luckesi e Vitor Paro, entre outros. Ademais, consultamos a legislação nacional e municipal de São Paulo para compor a ampliação dos saberes pedagógicos e a escrita do Projeto Político Pedagógico. Tivemos dificuldade de ampliar o grupo de escritores, pois muitos professores tinham duas escolas e decidiram focar na ampliação do repertório pedagógico e didático de sala de aula, estavam muito preocupados com as mudanças de tempo-espço que estavam prestes a conhecer.

Joaquim era um admirável leitor de Vitor Paro e sempre compartilhava suas leituras nas reuniões de gestão, esses encontros eram realizados com regularidade e continham diversas temáticas, sobretudo, havia diálogo e proposição em conjunto. Eu construí tabelas e horários

bem claros e objetivos para professores, estudantes e comunidade compreenderem a nova organização, utilizei uma cor para cada área do conhecimento, a fim de constituir identidade e clareza na visualização.

No final do ano de 2017, a escola passou por uma transição do ensino de 9 anos e foi necessário criar uma nova área do conhecimento para atender os estudantes em 2018. Nas reuniões de gestão, os três líderes concordaram que poderia atualizar o currículo, conversar com esse século. Alan assumiu essa frente, começou a estudar outras literaturas e descobriu mídia-educação, buscou se aprofundar sobre essa temática, inicialmente leu o livro de Maria Luiza Belloni que era “O que é mídia- educação”, mais adiante leu outros autores. Então, Alan expôs ao grupo de professores e gestores os conhecimentos que adquiriu sobre mídia-educação, defendeu a criação de uma nova área voltada ao letramento digital e ampliação dos saberes sobre as diversas mídias e que tal iniciativa iria trazer muitos ganhos aos estudantes.

Por conseguinte, sua proposta foi aceita e a partir de 2018, Mídia-Educação passou a ser a quinta área do conhecimento do Projeto Duarte. Verifica-se que tal inovação educacional surgiu num contexto que Alan se esforçou bastante para ampliar seu referencial acadêmico, realizou estudos por conta própria e efetuou pesquisa na UNIFESP, tornou-se mestre em Letras em 2018 e mais adiante iniciou Doutorado com estudos em torno da formação dos professores da área de Mídia-Educação.

Diante dessa conjuntura, um clima de inquietação permeou a escola, o diretor sinalizou que percebeu que a Diretoria Regional de Itaquera se demonstrou assustada com essas mudanças e sentiu algum preconceito, alguma descrença na potencialidade dos sujeitos que estavam participando e propondo inovações na escola. Na sua visão, Joaquim compreende “Nós apontamos a mudança vindo de baixo, então vai totalmente contra o status quo da discussão política que a Secretaria vinha fazendo”.

No entanto, as exigências legais foram aprendidas no processo, foi uma novidade para a diretoria de ensino também, a supervisora que era a representante mais próxima dessa diretoria, atuou pesquisando a legislação e a própria literatura, dando sugestões, possuía uma formação sólida, verificou sobretudo, as instâncias legais e a estruturação da escrita do Projeto Político Pedagógico.

Mediante esse contexto, Joaquim seguiu amparado em suas convicções, atendeu todas as exigências legais para tornar o Projeto Político Pedagógico Inovador de sua escola autorizado pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, conforme relata no trecho a seguir:

(...) a gente enviou o projeto escrito para a diretoria regional, a diretoria regional teve muito medo de apresentar esse projeto para a Secretaria de

Educação, mas com muito custo ela apresentou para a Secretaria de Educação. A Secretaria de Educação na figura dos coordenadores de DIPED, de COPED, junto ao gabinete do Secretário, eles tiveram um entendimento bastante razoável do projeto, tramitaram ali para ver se tem alguma ilegalidade acadêmica ou jurídica (...) ele foi investigado e não apresentou nenhuma irregularidade do ponto de vista jurídico. E ele seguiu para o Conselho Municipal, que é o órgão final que aprovará ou não aquele projeto. E para a nossa alegria, o Conselho ele aprova aquilo sem nem questionar ou nos chamar para perguntar alguma coisa, a gente estava esperando ser chamado pelo Conselho, porque eles fazem isso, né... fizeram isso com outras escolas, eles chamam para conversar, dirimir dúvidas, às vezes devolvem o projeto para você fazer adequações etc., etc. E o nosso projeto no Conselho Municipal de Educação foi assim de uma vez só, rápido, uma coisa muito rápida. E então, significa que ele estava bem inscrito, estava bem fundamentado, estava bem organizado, né, e aí a gente tem a aprovação. Após a aprovação que se deu em 2019, aí a gente tem uma certa tranquilidade diante da Secretaria e diante principalmente da diretoria regional, que é o órgão intermediário (...).

Isso quer dizer que qualquer escola que almeja inovar sua organização de tempos/espacos deve organizar seu Projeto Político Pedagógico em formato de texto bem escrito, claro e objetivo, atendendo todos os critérios da legislação para Projetos Especiais/ Experimentais na Prefeitura de São Paulo e passar por processo de validação. Primeiramente com a comunidade da escola, que sem dúvida é o mais importante, depois com o supervisor escolar, com a Diretoria de Ensino, depois da Secretaria Municipal de Educação e por último o Conselho Municipal de Educação.

Dessa forma, no final de 2019, o Conselho Municipal de Educação de São Paulo publicou parecer favorável à legitimação e continuidade do Projeto Duarte. Desde 2017, no final de cada ano, todos os grupos da comunidade escolar da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida avaliaram o Projeto Especial/Experimental- Projeto Duarte e decidiram pela sua continuidade.

Devido às intensas mudanças no currículo e nos tempos de aprendizagem, a escola solicitou adaptação do Sistema de Gestão Pedagógica da prefeitura (instrumento digital de registro e acompanhamento pedagógico) e obteve um esforço da Diretoria Regional de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação para viabilizar tal requisição. Assim, a escola organizou material próprio de registro e compartilhou com a diretoria de ensino, quando solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é necessário deixar mais claro o uso dado ao termo inovação nesse trabalho. Para isso, retomamos o tratamento dado à questão nas duas principais fontes mobilizadas ao longo da pesquisa – a literatura especializada e a legislação que normatiza a possibilidade de classificação de projetos pedagógicos apresentados por escolas específicas como “especiais” ou “experimentais”.

Como procuramos mostrar, a inovação educacional assume sentidos diversos na literatura especializada. Apesar disso, é possível ver que vários estudos utilizam o termo “inovação educacional” para indicar a ocorrência de mudanças importantes e significativas. Quando aplicado ao ambiente escolar, o termo costuma se referir a uma nova organização pedagógica que impacta o cotidiano escolar, em alguns casos oriundos da mobilização dos profissionais da escola (Torres, 2000; Hernandez et al., 2000; Thurler, 2001; Carbonell, 2002; Fullan, 2009; Ghanem Júnior, 2013; Campolinae Martinez, 2013; Goodson, 2019; Cipriano, 2020). Como vimos, essa literatura é marcada por um viés normativo, em que se procura definir “o que deve ser uma inovação educacional” e em que se apresenta critérios para que mudanças no ambiente escolar possam ser consideradas de fato como inovação.

Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação do município de São Paulo apresenta definições muito claras sobre o que pode ser considerado como Projetos Políticos Pedagógicos inovadores. Dois documentos normativos publicados em março de 2020, a Recomendação CME nº 03/2020 e a Resolução CME nº 03/2020 orientam as escolas sobre a formalização de propostas inovadoras e diversificadas de modelos de organização escolar que serão avaliadas com vistas ao seu reconhecimento como projetos pedagógicos especiais/experimentais. Caso isso aconteça, a organização escolar poderá se desviar das normas de organização a que devem se submeter as escolas regulares.

As propostas candidatas devem obedecer a uma série de critérios, como, por exemplo,:

- a) ser elaborada com participação de toda a comunidade educativa;
- b) prever gestão escolar participativa e a existência do Conselho de Escola como colegiado deliberativo;
- c) valorizar as experiências, interesses e participação dos estudantes nos processos de decisão, de construção do projeto pedagógico e definição das metodologias e implementação e materialização do currículo;
- d) indicar a relação direta entre os problemas cotidianos encontrados e as ações elaboradas;
- e) indicar o caráter especial do projeto a ser autorizado pelo Conselho, entre outros.

Observa-se, assim, que a legislação sobre projetos especiais/experimentais do município de São Paulo valoriza os projetos que se apresentam como produções pedagógicas criadas pela

base, ou seja, pelos atores escolares, sobretudo gestores e professores. Parece haver um entendimento de que essas práticas fortalecem a democracia na escola, viabilizando o Conselho de Escola e a participação da comunidade educativa, entre outros.

O objetivo dessa pesquisa foi, portanto, examinar as transformações ocorridas na organização de uma escola específica. Procurou-se identificar as transformações em si mesmas. Mais do que isso, no entanto, procurou também identificar algumas das suas forças propulsoras. Para isso, a pesquisa apoiou-se numa literatura sobre mudança organizacional que se dedica a pensar as organizações como entidades dinâmicas, historicamente situadas, cuja forma de organização é tributária tanto do ambiente normativo como das relações sociais em que se engajam seus membros, inclusive como parte de um espaço organizacional mais amplo. A referência fundamental aqui é o novo institucionalismo na análise organizacional associado aos trabalhos de Walter W. Powell e Paul J. DiMaggio (1991) e outros contribuidores que adensaram o tratamento teórico da questão desde então.

Nesse quadro, a pesquisa que deu origem a essa dissertação explorou a hipótese de que a construção do Projeto Pedagógico Especial da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, chamado pela comunidade escolar de “Projeto Duarte”, foi resultado da ação deliberada de líderes escolares para provocar mudanças na forma de organização escolar num contexto que tornou essa liderança possível.

Neste estudo de caso, buscamos, portanto, descrever o Projeto Duarte e explicar como sua produção foi possível. Para isso, estudamos as condições de oferta escolar nessa unidade de ensino específica, as características da população atendida, identificamos os principais protagonistas e os ouvimos. Mostramos que o processo de mudança da escola foi fortemente influenciado pelo ativismo desses protagonistas, basicamente os gestores da escola, e relacionamos as origens desse ativismo aos processos de engajamento político prévios que marcaram suas trajetórias de vida, mostrando que foram importantes para a produção desse projeto.

Além disso, identificamos, nesta pesquisa, uma produção intraescolar de estudos, debates e discussões com o objetivo de pensar a reorganização da escola. O projeto levou a modificações na grade curricular e alteração dos tempos e espaços para melhor atender os estudantes do Ensino Fundamental 2. Esse objetivo foi alcançado e o projeto político pedagógico da escola foi autorizado a ser implementado como projeto experimental/innovador pelo Conselho Municipal de Educação, conforme consta no Parecer CME nº 18 publicado em Diário Oficial em 19/12/2019. Conferindo à escola o direito legal de dar continuidade às ações

do Projeto Duarte.

Com relação a esse caso específico, não há dúvida, portanto, de que ocorreu uma mudança organizacional significativa. Mais do que isso, o estudo mostrou que essa forma de organização da escola, ainda que inspirada por experiências de outras escolas, não obedeceu a um modelo específico, tratando-se de uma proposta nova. Resulta daí a pertinência de tratá-la como uma inovação pedagógica.

Verificou-se um processo de luta, sobretudo de tornar a educação pública com mais qualidade. A produção do Projeto Duarte revelou que esse alcance foi obtido por meio de ações mais humanizadas, democráticas, com ampliação do vínculo entre os atores escolares, professores, gestores, estudantes, pais, funcionários. A nova jornada escolar foi um dos instrumentos para produzir esse efeito, assim como o desenvolvimento do planejamento coletivo e a ampliação do tempo de contato entre professores e estudantes.

Segundo as pessoas envolvidas ouvidas por essa pesquisa, esta escola se viu como um lugar capaz de unir sujeitos, de permitir a todos reconhecer e compartilhar o sofrimento quando ele estiver presente, identificar suas causas, estudar juntos sobre que soluções poderiam ser pensadas e debater quais deveriam ser implementadas. Ainda segundo eles, isso deu vida e significado ao Conselho de Classe, que se tornou primeira instância política de aprovação desse novo caminho. As pessoas entrevistadas descrevem essa mudança como um caso em que a comunidade escolar aderiu à busca pelo direito a uma certa educação, aquela que opina, a que questiona, a que tenta mudar a própria realidade.

Estes sujeitos fizeram, primeiro, um diagnóstico da situação. Eles perceberam rotinas fragmentadas, horas contadas, previamente organizadas por legislação do município de São Paulo, que faziam pouco sentido e que eram, portanto, pouco aproveitadas para atividades educacionais significativas. Entenderam que a fragmentação levava a que muitos se guiassem sozinhos, cada um a cumprir a sua jornada de trabalho de forma autônoma e independente. Entenderam que essas práticas não contribuíam para construir experiências de aprendizagem efetiva para os alunos. Assim, para reverter essa situação, questionaram o isolamento, estranharam as divisões curriculares dispostas em aulas de 45 minutos, buscaram superar as grades, sobrepor o modelo, o molde, a forma pronta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.) et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

ALVES, M.T.G; SOARES, J.F; XAVIER, F.P. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. Revista Brasileira de Sociologia, Vol. 04, No. 07, jan./jun., 2016.

ALVES, M.T.G; FERRÃO, M.E. **Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. Estudos Em Avaliação Educacional**, 30(75), 688– 720, 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6298>>. Acesso em 18/09/2021.

AVERSAN, D. R. **Em busca de um lugar na metrópole: cotidiano e vivências na cidade A.E. Carvalho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BITENCOURT, A. P. **A multimodalidade na abertura de unidades e de capítulos em um livro didático de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, p.136. 2018.

BITENCOURT. A.P. **Mídia-educação no Projeto Duarte**. Revista Duarte, 25 de maio, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaduarte.com.br/2020/05/midia-educacao.html>>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

BRAGA, Cristiane Ferreira. **Trabalho colaborativo de autoria: repercussões nas relações de ensino e de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, p. 103. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal:Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2015.

CAMPOLINA, L.de O.; MARTÍNEZ, A. M. **Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar**. Revista Psicologia. Organizações e Trabalho, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 325–338, 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre:Artmed, 2002.

CASTRO, J. A. de. **Evolução e desigualdade na educação brasileira.** *Educação & Sociedade* [online].v.30,n.108,pp. 673-697, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S010173302009000300003>>. Acesso em: 08/06/2021.

CIPRIANO, E. **RECOMENDAÇÃO para ousadia.** 1 vídeo (1h:47min). [Live]. Transmitido ao vivo em 19 de junho de 2020 pelo canal **Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora**. Disponível em <<https://fb.watch/v/2tztlCbYu/>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CORDEIRO, J.F.P. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80).** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DE ROSSI, V. L. S. **Mudança com máscaras de inovação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, out. 2005.

DATNOW, A. **The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective.** *Journal of Educational Change*, 21:431–441, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>>. Acesso em: 05/04/2021.

ECO, H. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DUARTE DE AMEIDA. Projeto Político Pedagógico. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Fs_IVIDuN_S1VL_P4TXg2puHyOyaNahi/view>. Acesso em 15/03/2021.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1z5YrUZtM5M89RVBJyWakafjRHdDN9Ak/view>>. Acesso em: 20/04/2021.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bqkNCJFTPjK2hWiXt-sMPuMUHhtZCgwF/view>>. Acesso em: 12/05/2021.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1R9cQDMMfkXydlj_xAhuqxiGJNnCN5JRs/view>. Acesso em: 21/05/2021.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E1Uq-LFjI7UmHWz_RckZs0NgKIPRdCRo/view>. Acesso em: 24/06/2021.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QNhOJRORtERJcTYxaSxHdmhjLpj9n_bX/view>. Acesso em: 13/07/2021.

FARRELL, J.P. **Why is educational reform so difficult?** *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 30, n. 1, p. 83-103, 2000.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.).

Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, p. 55-82, 1980.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação.** Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+\(Ideb\)/26bf6631-44bf-46b0-95184dc3c310888b?version=1.4](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+(Ideb)/26bf6631-44bf-46b0-95184dc3c310888b?version=1.4). Acesso em 13 de set. 2021.

FIX, G.M., RIKKERINK, M., RITZEN, H.T.M. et al. **Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice.** Journal of Educational Change 22, 131–145, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>. Acesso em 03 de mar. 2022.

FRANÇA, M. C. S. **Estudo da simetria a partir de padrões geométricos das panarias: Pesquisa e intervenções etnomatemáticas para sala de aula.** Dissertação (Mestre em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 178, 2017.

FULLAN, M. **Overview of the innovative process and the user.** Interchange, Ontário, v. 3, n. 2, p. 1-46, jun., 1972.

_____. **O significado da mudança educacional.** Porto Alegre: Atrmed, 2009.

_____. **The nature of leadership is changing.** European Journal of Education n. 55, p. 139-142, 2020.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Tradução de Regina Garcez- 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS-SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) do Município de São Paulo.** São Paulo: 2010. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php>. Acesso em: 08 de set. 2021.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS-SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) Grupo 6 Distrito de Itaquera.** São Paulo: 2010. Disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2&selTpLoc=2&selLoc=3550308|23.524014849383278|46.45174026489258&codSetor=355030837000070>. Acesso em 05 de set. 2021.

GHANEM JÚNIOR, E. G. G. **Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ).** Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun., 2013.

GHANEM, E. **Inovação em escolas rurais: o Caso Serta (Pernambuco - Brasil).** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p.227-237, 2016.

Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432016000200227&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jun.2021.

GOLDBERG, M. A. A. **Inovação educacional e ideologia: grandezas e misérias de uma recolocação**. Cad. Pesq., n.35, p.77-9, nov. 1980.

GOLDBERG, M. A. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, p. 183-204, 1980.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald H. **Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995**. School Effectiveness and School Improvement, 9:2, p. 157 -191, 1998. Disponível em: [DOI:10.1080/0924345980090203](https://doi.org/10.1080/0924345980090203). Acesso em 13 de set.2021.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARGREAVES, Andy; HARRIS, Alma. **High performance leadership in unusually challenging educational circumstances**. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education nr 3(1), p. 28-49. 2015. Disponível em: [Doi: http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.02b](http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.02b). Acesso em 13 de set.2021.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **Leading from the middle: its nature, origins and importance**. Journal of Professional Capital and Community, 2019.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da EMEF Professor Antonio Duarte de Almeida**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35055414>. Acesso em: 10/08/2021.

JACOBSON, Stephen. **Leadership effects on student achievement and sustained school success**. International Journal of Educational Management. 25.p. 33-44, 2011. Disponível em: [DOI:10.1108/09513541111100107](https://doi.org/10.1108/09513541111100107). Acessado em: 12/04/2021.

KLEIN, Ruben. **Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 14, n. 51, pp. 139-171, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200002>. Acessado em: 12/04/2021.

LEITHWOOD, KA; RIEHL, C. **What we know about successful school leadership**.

Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003.

LEITHWOOD, K. **Transformational School Leadership**. International Encyclopedia of Education, 158-164, 2010. Disponível em: [DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00431-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00431-0). Acessado em: 12/04/2021.

LIBANEO, J.C. **Organização e gestão de escola: teoria e prática**. São Paulo:Heccus Editora, 2013.

MAYGER, Linda K.; HOCHBEIN, Craig D. **Growing Connected: Relational Trust and Social Capital in Community Schools**. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 2020. Disponível em: [DOI: 10.1080/10824669.2020.1824676](https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1824676). Acessado em: 12/04/2021.

MANGANOTTE, M. B. **Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.236, 2018.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 04/02/2022.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, nov. /2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORENO, R. C., & ALMEIDA, A. M. F. "Isso é política, meu!" **socialização militante e institucionalização dos movimentos sociais**. *Pro-posições*, 20(2), 59–76, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200005>. Acesso em: 04/02/2024.

NERY, M. B.; SOUZA, A. A. L. de; ADORNO, S. Os padrões urbano demográficos da capital paulista. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 33, n. 97, p. 7-36, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/164894>. Acesso em: 8 set. 2021.

OLIVEIRA, R. P. de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação & Sociedade . v. 28, n. 100, pp. 661- 690, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 22/03/2021.

OLIVEIRA, W. J. F. de. **Gênese e redefinições do militantismo ambientalista no Brasil**. *Dados*, 51(3), 751–777, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0011-52582008000300007>. Acesso em: 22/03/2021

PARO. V. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. **Gestão democrática da educação pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

POWELL, Walter W., DIMAGGIO, Paul J. **The new institutionalism in organizational analysis.** Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, p. 15-29, 1980.

SÃO PAULO. **Comunicado 1.081 de 14 de outubro de 2016.** Concurso de remoção 2016. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermaismaterias.php?cd_materias=10133&friurl=-Comunicado-no-1081-DOC-de15102016-pagina-56> Acesso em: 13 de jul. 2021.

SÃO PAULO. **Parecer CME nº 18 de 12 de dezembro de 2019.** Projeto Pedagógico Especial EMEF PROF. Prof. Antonio Duarte de Almeida. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/9260-parecer-cme-n-18-19-projeto-pedagogico-especial-emef-prof-antonio-duarte-de-almeida-dreiq>>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

SÃO PAULO. **Parecer CME nº 04 de fevereiro de 2019.** Projeto Especial CEUEMEF José Saramago – DRE Campo Limpo. Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/parecer-secretaria-municipal-da-educacao-smecme-4-de-19-de-fevereiro-de-2019>>. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

SÃO PAULO. **Parecer CME nº 12 de novembro de 2020.** Projeto Especial EMEF Oliva Irene Bayerlein Silva. Disponível em <<https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/75-conselho-municipal-de-educacao/11286-parecer-cme-n-12-2020-projeto-especial>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

SÃO PAULO. **Decreto SME/DOT nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.** O programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7524&friurl=-Decreto-no-54452-DOC-de-11102013-pagina-01-> Acesso em: 07 de agosto de 2021.

SÃO PAULO. **Portaria nº 6.571, de 25 de novembro de 2014.** Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs. Disponível em: <[PORTARIA N° 6.571, DE 25/11/2014 - Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e dá out \(sinesp.org.br\)](PORTARIA N° 6.571, DE 25/11/2014 - Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e dá out (sinesp.org.br))>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

SÃO PAULO. **Resolução CME nº 03 de 26 de março de 2020.** Normas para construção, análise e aprovação de projetos especiais/experimentais de unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/resolucao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-3-de-26-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

SÃO PAULO. **Recomendação CME nº 03 de 26 de março de 2020**. Normas para construção, análise e aprovação de projetos especiais/experimentais de unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em: <[Sinesp.org.br/quem-somos/legis/75-conselho-municipal-de-educacao/9738-republicacao-recomendacao-cme-n-03-2020-normas-para-construcao,-analise-e-aprovacao-de-projetos-especiais-experimentais-de-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino](https://sinesp.org.br/quem-somos/legis/75-conselho-municipal-de-educacao/9738-republicacao-recomendacao-cme-n-03-2020-normas-para-construcao,-analise-e-aprovacao-de-projetos-especiais-experimentais-de-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino)>. Acesso em 14 de jun. 2021.

SÃO PAULO. **Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013**. Que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Disponível em <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7532&friurl=Portaria-no-5930-DOC-de1510_2013_-_paginas-13-e-14-> Acesso em 27 de set. 2021.

SILVA, M. K.; RUSKOWSKI, B. de O. **Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise**. Revista Brasileira de Ciência Política [online]. 2016, n. 21, pp. 187-226. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-335220162106>>. Acesso em 13 de Jul. 2022.

SILVEIRA, J. d. S. **Gestão Democrática na Perspectiva do Diretor de Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, p. 166. 2016.

SINGER, H. **Recomendação para ousadia**. 1 vídeo (1h:47min). [Live]. Transmitido ao vivo em 19 de junho de 2020 pelo canal **Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora**. Disponível em <<https://fb.watch/v/2tztlCbYu/>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SIQUEIRA, T. B. **(Re) descobrindo o prazer de ler: o incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.204, 2020.

SMDU-DEINFO. **Proporção da População de 15 anos e mais com Ensino Fundamental Completo - Município de São Paulo - 2010**. **INFOCIDADE**, abril de 2021. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/mapas/8_proporcao_da_populacao_de_15_anos_e_mais_2010>. Acesso em: 05 set. 2021.

SME-CIEDU. **Censo Escolar na Cidade de São Paulo - 1996 a 2015**. **DADOS ABERTOS**, 28 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/censo-escolar-na-cidade-de-sao-paulo-1996-a-2015>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SME-NUTAC. **Cadastro de escolas municipais, conveniadas e privadas**. **DADOS ABERTOS**, dezembro de 2020. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/cadastro-de-escolas-municipais-conveniadas-e-privadas>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SPOSATI, A. de O. **COVID-19 revela a desigualdade de condições da vida dos brasileiros**. **Revista NAU Social** - v.11, n.20, p. 101 – 103, maio/ out., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/ns.v11i20.36533>>. Acesso em: 05 set. 2021.

TAVARES, F. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária.** Educação (UFSM), 2019.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TOMIZAKI, K., Carvalho-Silva, H. H. de., & Silva, M. G. V.. (2016). **Socialização política e politização entre famílias do movimento dos trabalhadores sem teto.** *Educação & Sociedade*, 37(137), 935–954. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166488>

LIMA JUNIOR, E. O. **Um estudo em duas escolas no município de Fortaleza - Ceará, Brasil.** Dissertação de mestrado em Administração Educacional. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: CÁRDENAS, L., RODRIGUEZ CÉSPEDES, A., TORRES, R. M. **El maestro, protagonista del cambio educativo.** Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magistério Nacional, p. 161-312, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, dez. 2003.