

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Kétlen Andressa da Rosa Fontes dos Santos

GESTÃO ESCOLAR: especificidades da gestão de uma escola transversalizada pela cultura de rua

Porto Alegre
1º Semestre
2018

Kétlen Andressa da Rosa Fontes dos Santos

GESTÃO ESCOLAR: especificidades da gestão de uma escola transversalizada pela cultura de rua

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Souza Marchand

Porto Alegre
1º Semestre
2018

Kétlen Andressa da Rosa Fontes dos Santos

GESTÃO ESCOLAR: especificidades da gestão de uma escola transversalizada pela cultura de rua

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 5 de julho de 2018.

Prof.^a. Dr^a Patrícia Souza Marchand

Prof.^a. Dr^a Karine Santos

Prof.^a. Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

Prof.^a. Dr^a Mariângela Bairros

AGRADECIMENTOS

À Jesus, o verbo vivo!

Ao meu pai, por todas as caronas e ajuda financeira para que eu pudesse vencer esses quatro anos indo e vindo de Porto Alegre!

À minha mãe, por me apoiar nas tarefas domésticas quando eu não tinha tempo e preparar almoços e viandas para eu levar!

Ao meu amor, por aturar meus choros, compreender minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos e não deixar eu desistir, mesmo quando me senti incapaz de prosseguir!

Aos meus irmãos: Kelly, Alisson e Diane, por acreditarem que eu conseguiria vencer esta etapa!

As minhas colegas que se tornaram amigas: Mikaela, Bruna, Fernanda e Ariadne.

À minha amiga e parceira de madrugadas estudando Nathalia, por ser uma das minhas maiores incentivadoras e ter me proporcionado aprender tanto com ela!

Aos meus pastores, por todas as orações e apoio!

À EPA e seus sujeitos que me acolheram com muito carinho para a realização desta pesquisa!

Às professoras Dr^a Mariângela Bairros, Dr^a Maria Clara Bueno Fischer e Dr^a Karine Santos por terem aceitado fazer parte da banca de avaliação.

À minha orientadora Dr^a Patrícia Marchand, que de forma especial me acolheu, orientou e incentivou durante todo o processo de escrita deste trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, aos professores e funcionários da FACED, por terem me proporcionado, durante o curso, momentos inesquecíveis!

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe-se a investigar a proposta de gestão de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Esta escola é um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SMED) que visa o atendimento de pessoas em situação de rua ou em vulnerabilidade social. O estudo aborda as especificidades da gestão desta escola. A pergunta norteadora da pesquisa consiste na seguinte indagação: *Quais as especificidades da gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre?* Diante desse problema de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: identificar as especificidades da gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre; investigar como tem se organizado a EPA; compreender as ferramentas imprescindíveis para a gestão dessa escola especializada e compreender a importância da gestão democrática e a sua contribuição na formação de um cidadão crítico e participativo na comunidade que está inserido. O percurso metodológico desta pesquisa é pautado, pelo estudo de caso. As análises foram realizadas a partir das entrevistas e das anotações do diário de campo feitas durante o período de observação participante. Como apontamentos deste estudo, foi possível perceber que através das especificidades da gestão desta escola é possível uma escola pensada e gerida para pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social, que busca garantir um ensino inclusivo e a promoção de acesso à direitos

Palavras-chave: Gestão democrática. População em situação de rua. Direito a educação.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Etapas da Pesquisa	15
Figura 2 - Fachada da Escola Porto Alegre	17
Figura 3 - Alunos da EPA em protesto contra o fechamento da escola (outubro de 2014)	20
Figura 4 - Pessoa em situação de rua.....	24
Figura 5 - Organograma	45
Figura 6 - Nuvem de Palavras	55
Figura 7 - Especificidades	65
Figura 8 – EPA	77
Gráfico 1 - Local de Origem dos estudantes da EPA em 2017.	21
Gráfico 2 - Moradia dos estudantes da EPA em 2017.....	21
Gráfico 3 - Gêneros declarados pelos estudantes da EPA em 2017	22
Gráfico 4 - Raças declaradas pelos estudantes da EPA em 2017	22
Gráfico 5 - Média de idade dos estudantes da EPA em 2017.....	23
Quadro 1 - Representações identitárias da população em situação de rua	24
Quadro 2 - Direitos Fundamentais	33
Quadro 3 - Pilares da Gestão Democrática.....	47
Quadro 4 - Dimensões da autonomia escolar	49
Quadro 5 Funções do Conselho Escolar.....	52
Quadro 6 - Identificação fictícia dos entrevistados	54
Quadro 7 - Membros da gestão escolar	59
Quadro 8 - Escolhas dos representantes do Conselho Escolar	60
Quadro 9 - Funções do Conselho	61
Quadro 10 – Pluralismo na escolha dos representantes do Conselho Escolar.....	63
Quadro 11 - Transparência na gestão da EPA.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC – Conselho de Classe
CE - Conselho Escolar
CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social
CF/88 – Constituição da República Federativa de 1988
CMET – Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NTE – Núcleo de Trabalho Educativo
ONG – Organização não governamental
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSR – População em Situação de Rua
RAR – Rede de Abordagem de Rua
SAIA – Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento
SIE – Sistema de Informações Educacionais
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1.1 INQUIETAÇÕES.....	9
1.2 A PESQUISA	10
2. PERCURSO METODOLÓGICO	12
3. A EPA, SUA TRAJETÓRIA, SEUS SUJEITOS	16
3.1 A TRAJETÓRIA DA EPA	17
3.2 OS ESTUDANTES DA EPA.....	19
3.3 MENDIGO? MORADOR DE RUA? PESSOA EM SITUAÇÃO DE RUA?.....	24
3.4 A COMPLEXIBILIDADE DA VIDA NAS RUAS	26
4. TODOS SOMOS SUJEITOS DE DIREITOS	31
4.1 DIREITO HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	32
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA.....	34
4.3 POLÍTICA NACIONAL PARA A INCLUSÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA.....	35
4.4 VIOLAÇÃO DOS DIREITOS A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA.....	36
5. DIREITO À EDUCAÇÃO, À CIDADANIA E À GESTÃO DEMOCRÁTICA	38
5.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL.....	38
5.2A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA	41
5.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	43
5.5 MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA	51
6. GESTÃO NA EPA	54
6.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EPA.....	55
6.1.1 <i>Participação</i>	57
6.1.2 <i>Pluralismo</i>	62
6.1.3 <i>Autonomia</i>	63
6.1.4 <i>Transparência</i>	64
6.2AS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO NA EPA	65
6.2. 1 <i>Os Tempos Pedagógicos</i>	65
6.2.2 <i>O atendimento na EPA</i>	66
6.2.2.1 <i>Os serviços especializados</i>	70
6.2.5 <i>O trabalho em rede</i>	73
7. CONSIDERAÇÕES (MAS NÃO FINAIS).....	77
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
9. ANEXOS	87
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO	87
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENTREVISTADOS	88
10. APÊNDICES.....	90
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DAS ENTREVISTAS	90

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 INQUIETAÇÕES

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987, p. 23)

Acredito ser extremamente importante descrever meu percurso até chegar nesta pesquisa, ou seja, as inquietações que me levaram a pesquisar sobre a gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA).

Há pouco mais de um ano conheci a EPA, como é carinhosamente chamada pela comunidade escolar. A escola é um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SMED), destinado ao atendimento de pessoas em situação de rua ou em vulnerabilidade social. Lembro-me do primeiro dia em que cheguei na escola, era abril, em um dia com temperaturas agradáveis e um lindo céu com um sol radiante. Naquele dia, saí de São Leopoldo bem cedo, por volta das 5h30 da manhã e cheguei em Porto Alegre por volta das 7 horas da manhã. Saí da Estação Mercado correndo para conseguir pegar o ônibus que me deixaria próximo a escola. Chegando lá, fiquei aguardando minha colega¹ da graduação chegar, pois iríamos conversar com a escola para ver a possibilidade de realizarmos uma prática pedagógica de duas semanas, a qual é solicitada pela disciplina de Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência (6 aos 10 anos ou Educação de Jovens e Adultos); realizada no sexto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Enquanto eu a aguardava, um misto de sentimentos tomou conta de mim, pois eu sabia que dentro daquela escola havia uma realidade muito distante da minha e isto me causava a sensação de não estar preparada para lecionar naquele lugar. Quando minha colega chegou, entramos e fomos recebidas pela equipe de profissionais e alunos da escola. Conversamos com a Janaína, professora referência da turma na qual iríamos realizar a prática, que nos explicou sobre a proposta da escola e nos contou um pouco sobre a turma. Realizamos a prática pedagógica em junho do mesmo ano (2017) e, tivemos uma experiência maravilhosa. Por isto decidimos conversar novamente com a equipe da escola para realizarmos o estágio curricular obrigatório, que ocorre no sétimo semestre do curso, neste espaço; e esta prontamente aceitou.

¹ Amiga e parceira da minha caminhada acadêmica: Nathalia dos Santos.

Em agosto de 2017 retornamos à EPA para realizarmos o estágio. Foi um momento intenso e muito rico para a minha formação profissional. Ao longo do estágio docente, entrei em contato com a dinâmica da escola, que é totalmente diferente das escolas nas quais já trabalhei como professora. Isto despertou em mim o desejo de escrever sobre esse espaço, suas especificidades e seus sujeitos. Foi então que, pensando sobre o que eu gostaria de pesquisar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), comecei a fazer uma “chuva” de ideias e fiquei pensando acerca das muitas especificidades e desafios enfrentados naquele contexto. A partir disso surgiram algumas inquietações e desconfortos, por fim optei por escrever sobre as especificidades da gestão na escola Porto Alegre.

Escolhi o excerto de Paulo Freire para iniciar esta subseção por acreditar que, de certa forma, retrata o meu encontro com a EPA, pois desde que conheci o trabalho da escola comecei a desconstruir preconceitos e a enxergar a população em situação de rua com outros olhos, além de aprender a lutar por eles!

1.2 A PESQUISA

Pesquisar é buscar respostas para alguma pergunta, é um caminho a ser percorrido na investigação do objeto de estudo. Conforme Rúdio (1980, p. 9) pesquisar “é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”.

Segundo Gil (2007), a pesquisa é definida como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17).

Sendo assim, no decorrer desta subseção, apresento algumas considerações iniciais sobre esta pesquisa.

O objeto de estudo desta pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre e o tema central são as especificidades da gestão na Escola Porto Alegre. A partir das inquietações que me motivaram a realizar este trabalho, elaborei o seguinte problema de pesquisa: **Quais as especificidades da gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre?**

Na busca por responder a esse problema tracei o seguinte objetivo geral: analisar o processo de gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Como objetivos específicos: investigar como tem se organizado a EPA; identificar as especificidades da gestão

da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre; compreender as ferramentas imprescindíveis para a gestão dessa escola especializada; e, compreender a importância da gestão democrática e a sua contribuição na formação de um cidadão crítico e participativo na comunidade que está inserido.

A metodologia adotada no presente trabalho é de caráter qualitativo, realizando uma pesquisa caracterizada como estudo de caso. O percurso metodológico para este estudo organizou-se em 5 etapas: 1ª) apresentação da proposta à orientadora e à escola; 2ª) a construção do projeto de pesquisa e a busca de referenciais teóricos; 3ª) coleta de dados; 4ª) construção da análise dos dados; e, 5ª) construção das considerações finais. Utilizou-se, na coleta de dados, dois instrumentos: a entrevista e a observação participante. Realizou-se entrevistas com o diretor, uma funcionária, um estudante e uma professora. O detalhamento da metodologia é apresentado na segunda seção deste trabalho.

Existindo ainda, pouco referencial teórico que aborde especificamente sobre a gestão de uma escola com essas especificidades, utilizei como principais referenciais teóricos para realização desta pesquisa Libâneo (2013, 2004, 2001), Cury (2007, 2002), Gadotti (2004), Araújo (2000), Veiga (1998), dentre outros.

A presente pesquisa justifica-se no atual cenário social e político considerando que estamos vivendo momentos de muitos retrocessos políticos, de retirada de direitos básicos, fazendo-se necessário fortalecer a luta pelos direitos das pessoas em situação de rua e em vulnerabilidade social; que são excluídas tanto pelo governo, quanto pela sociedade. Atualmente, nos tempos em que vivemos, é importante reafirmar a necessidade de discutir e refletir acerca da construção de espaços onde esses sujeitos sejam empoderados, onde tenham voz e sejam respeitados. Um espaço onde haja uma educação adequada para as suas necessidades. Esta pesquisa poderá proporcionar visibilidade ao trabalho que esta escola tem realizado, bem como a compreensão de que a gestão escolar quando pensada e organizada de forma democrática e com um olhar sensível para o público alvo, pode indicar caminhos e experiências que promovam o direito à educação e à cidadania.

O trabalho está organizado em 5 blocos, cada bloco é dividido em seções. Sendo:

1. **BLOCO 1 – INTRODUÇÃO:** Considerações Iniciais
2. **BLOCO 2 – METODOLOGIA:** Percurso metodológico
3. **BLOCO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO:** A EPA, sua trajetória, seus sujeitos; Todos somos sujeitos de direitos; Direito à educação, à cidadania e à gestão democrática
4. **BLOCO 4 – ANÁLISE DOS DADOS:** Gestão na EPA
5. **BLOCO 5 – CONCLUSÕES:** Considerações (mas não finais)

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentado o tema central, a problemática e os objetivos desta investigação, apresento nesta seção a metodologia utilizada para a realização da mesma.

A pesquisa realizada neste estudo pode ser classificada quanto aos objetivos, como uma pesquisa descritiva. Tendo como a finalidade observar, registrar e analisar os dados obtidos. E, quanto ao procedimento, como um estudo de caso, pois trata-se de um estudo sobre uma instituição específica, que é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Para Fonseca (2002),

um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33)

Ao encontro das palavras de Fonseca (2002), ressalvo que meu intuito com este estudo não é realizar uma intervenção na escola, mas sim revelar através da minha percepção e análise as especificidades da gestão na mesma.

Para coletar os dados utilizei duas técnicas: entrevista e observação.

A entrevista visou uma interação social na forma de diálogo para coletar os dados para análise. Utilizei a entrevista semiestruturada, que trata-se de uma entrevista onde há perguntas principais, com o foco em um assunto específico da pesquisa, mas que são complementadas por outras questões inerentes as circunstâncias momentâneas a entrevista (Manzini 1990/1991). Para Manzini (1990/1991), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No decorrer das entrevistas incentivei que os entrevistados se expressassem livremente sobre os assuntos que foram surgindo como desdobramento do tema principal. Utilizei como instrumentos/acessórios para auxílio na coleta de dados, um gravador e uma folha com as questões semiestruturadas², na qual fui registrando os pontos importantes que foram surgindo nos diálogos. Realizei entrevistas com as seguintes pessoas: o diretor da escola, uma professora,

² Os instrumentos de pesquisa com as questões realizadas aos entrevistados encontram-se em anexo neste trabalho.

uma funcionária e um aluno. Informei a todos os entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e o uso das informações dadas por eles. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se em anexo. A entrevista foi dividida em três eixos: o primeiro com questões referentes a identificação do entrevistado; o segundo com questões referentes a escola e os sujeitos que nela estudam; e, o terceiro com questões referentes a gestão e ao funcionamento da escola. A quantidade de questões não foram as mesmas para todos os segmentos.

A observação foi dividida em dois momentos distintos: primeiramente durante o estágio obrigatório que realizei na escola de agosto a dezembro de 2017, e, o segundo, durante o andamento desta pesquisa. Destaco que os dois momentos partiram de olhares diferentes, isto porque no primeiro momento o olhar era de uma professora estagiária imersa no cotidiano da escola e, no segundo momento, o olhar era de uma pesquisadora, a par da rotina com os alunos e da escola. O primeiro momento, de observação, permitiu-me participar de diversas situações cotidianas nas quais as especificidades da gestão desta escola ficavam evidentes. No segundo momento pude ver, ouvir e examinar os fatos, as ações sob o olhar de pesquisadora, conseguindo estabelecer relações entre as falas das entrevistas e as ações das práticas cotidianas. A técnica de observação escolhida foi a observação participante, que de acordo com Fernandes (2011)

Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento. (FERNANDES, 2011, p. 264)

O diário de campo serviu como um instrumento de anotações, comentários e reflexões. Sendo constituído de duas partes: uma descritiva e uma reflexiva. Na parte descritiva, realizei anotações com base nos seguintes aspectos: descrição dos sujeitos, diálogos, relatos de acontecimentos cotidianos, etc. Na parte reflexiva, realizei anotações apreendendo mais o meu ponto de vista como pesquisadora sobre os acontecimentos observados.

Utilizei a técnica de análise de dados qualitativa, por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo representa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo foi realizada através da leitura das falas, feita por meio das transcrições das entrevistas, depoimentos, anotações e documentos. As análises foram organizadas em três fases. Estas foram baseadas nas indicações de Bardin (2011), que prevê as seguintes fases como fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

- **Pré-análise:** nesta fase organizei o que iria ser analisado e explorei os materiais por meio de várias leituras do mesmo; formulei hipóteses e possíveis categorias. Para Bardin (2011) essa fase também é chamada de “leitura flutuante”.

- **Exploração do material:** nesta fase codifiquei o material; realizei um recorte do texto; elaborei as categorias de análise, agreguei os dados organizando-os em categorias considerando a parte comum existente entre eles; utilizando as contribuições de Bardin (2011) para pensar e organizar estas categorias. Para a autora, as categorias precisam possuir determinadas qualidades como: *exclusão mútua* (cada dado só pode existir em uma categoria); *homogeneidade* (é preciso haver uma dimensão na análise para definir uma categoria); *pertinência* (as categorias escolhidas devem estar relacionadas as intenções da pesquisa, aos objetivos e as questões norteadoras); *objetividade e fidelidade* (claridade na definição das categorias, para que não haja distorções devido a subjetividade do analista); *produtividade* (as categorias serão produtivas se os resultados forem ricos em conteúdos que possibilitem inferências, criação de novas hipóteses, e criação de dados exatos).

- **Tratamento dos resultados:** nesta fase trabalhei os dados brutos, destaquei as informações obtidas e realizei as minhas interpretações sobre os dados.

A pesquisa foi realizada em etapas, sendo elas:

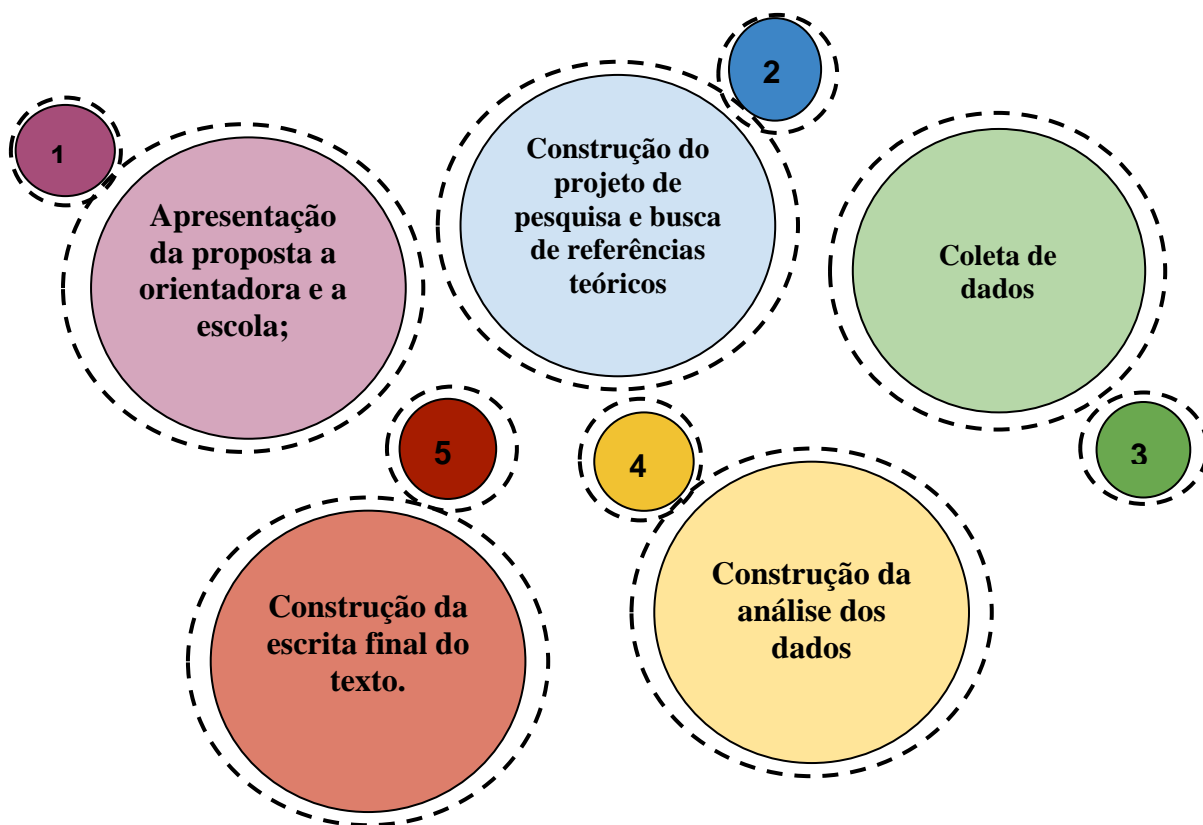


Figura 1 - Etapas da Pesquisa

1. A primeira etapa consistiu em apresentar a pesquisa à orientadora e, também, explicar para a escola a pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Neste momento, também levei o Termos de Concordância da Instituição, para que os entrevistados assinassem.
2. A segunda etapa consistiu na construção do projeto de pesquisa e revisão de literatura. O ponto de partida foi pensar no tema, problema de pesquisa e objetivos. Após, foi realizada a revisão de literatura, onde busquei autores que discutiam a questão da população em situação de rua, a questão do direito a educação e a cidadania e a questão da gestão escolar.
3. A terceira etapa foi a coleta de dados que deu-se através das entrevistas e da observação participante. As entrevistas, como dito anteriormente, foram realizadas com um representante da equipe diretiva, uma professora, uma funcionária e um estudante. As observações, como também dito anteriormente, aconteceram em dois momentos distintos.
4. Na quarta etapa deu-se a análise dos dados que foram organizados dentro de categorias de análise.

E, por último, na quinta etapa foi construída a escrita do texto final deste estudo.

Apresentado o percurso metodológico, nas próximas seções mostrarei alguns aspectos da contextualização do espaço onde esta pesquisa desenvolveu-se, bem como os referenciais teóricos que foram utilizados para embasar as reflexões deste estudo.

Desta forma, o referencial teórico está organizado em um bloco que divide-se em três seções: A EPA, SUA TRAJETÓRIA, SEUS SUJEITOS, onde realizo uma contextualização do espaço e dos sujeitos da escola, bem como algumas considerações acerca da população em situação de rua e a vida nas ruas; TODOS SOMOS SUJEITOS DE DIREITOS, onde realizo uma discussão acerca dos direitos e das políticas referentes a população em situação de rua; DIREITO À EDUCAÇÃO, À CIDADANIA E À GESTÃO DEMOCRÁTICA, onde proponho uma discussão específica sobre o direito à educação e à cidadania e, também, as considerações acerca da gestão democrática.

3. A EPA, SUA TRAJETÓRIA, SEUS SUJEITOS

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2007, p. 11.).

Lanço mão das palavras de Gadotti para refletirmos acerca do que é uma “escola”, que para este estudo significa um espaço formado a partir das relações entre os sujeitos. Veiga (2013), também afirma que a escola é um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. Iniciando nossa trajetória nesse estudo, convido ao leitor a conhecer a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre - EPA, nesta seção trago algumas reflexões acerca da sua história, do seu espaço e seus sujeitos.

A EPA, como explicado anteriormente, é uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que atende hoje cerca de 104 estudantes, sendo a maioria pessoa em situação de rua. A escola dispõe as totalidades iniciais e finais do ensino fundamental. Para isso, conta com aproximadamente 25 professores, uma bibliotecária, um diretor, uma vice-diretora e 8 funcionários, entre eles uma secretária, uma nutricionista, uma cozinheira, duas auxiliares de

cozinha e três de serviços gerais. Para dar conta das demandas do seu público, a escola tem uma organização e uma concepção diferenciada, bem como a oferta de alguns serviços especializados que não existem em outras escolas da rede, apresentarei e discutirei acerca dessas especificidades posteriormente nas minhas análises. Além dos serviços oferecidos, a EPA também tem uma estrutura diferente devido as demandas dos estudantes. A escola possui, além das dependências comuns das demais escolas, as salas de duas oficinas que compõe o Núcleo de Trabalho Educativo, as quais são equipadas para a produção dos materiais, um espaço para os estudantes lavarem suas roupas e mais um espaço para tomarem banho.

A EPA é uma das poucas escolas que atendem a população em situação de rua no Brasil e que lutam diariamente pela garantia do direito a educação desses sujeitos. Buscando aproximar o leitor da escola, que é o objeto de pesquisa, convido-o a conhecer, de forma sintetizada, a trajetória da escola.

3.1 A TRAJETÓRIA DA EPA



Figura 2 - Fachada da Escola Porto Alegre
Fonte: Arquivo pessoal

A EPA surgiu nas ruas e nas praças do centro de Porto Alegre, com um grupo de dez professores municipais acolhendo quem quisesse participar das aulas e acreditando nas possibilidades dessa população socialmente excluída da educação formal. Antes mesmo do término da obra do prédio da escola, os professores começaram a reunir-se com os estudantes

naquele espaço em construção. Em maio de 1995, o Decreto Municipal 11257 instituiu a escola que, inicialmente, foi chamada de “Escola Municipal de 1º Grau Porto Alegre”, mesmo o prédio tendo sido inaugurado em agosto do mesmo ano. O espaço onde o prédio foi construído foi cedido pela Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE) para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, localizado na rua Washington Luiz, 204 - Centro de Porto Alegre. Conforme Santos (2017),

A EPA nasce logo após a implantação da Constituição Federal de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a criação do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Outras leis são criadas, como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993, que orienta as ações relativas a esta área como políticas de direito. Ao mesmo tempo ocorre uma avançada discussão que viria culminar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Todo este cenário vem ao encontro da proposta de criação da nova escola, a EPA. (SANTOS, 2017, p. 42).

Sendo assim, podemos afirmar que a proposta da EPA não surgiu do nada e, sim, depois de muitas discussões e mudanças na legislação. Acredito importante ressaltar que a escola foi pensada e inaugurada durante a gestão do prefeito Tarso Genro, uma gestão que ficou conhecida como “Administração Popular”³, e que na época apoiou a construção da escola.

Inicialmente a EPA tinha como público alvo crianças e adolescentes que estavam em situação de rua. No ano de 2009, a escola modificou seu público passando a atender somente estudantes a partir de 15 anos, alterando-se então para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde os seus primórdios, a escola baseou-se na conhecida “escola cidadã”. Cumpre notar que o conceito de “escola cidadã” foi criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire, e é calcado na ideia de uma escola que prepara o estudante para tomar decisões. Na concepção de Freire,

a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, *apud* GADOTTI, 2002, p. 11-12).

³ Modelo de gestão pautada na participação direta da população nas questões orçamentárias do município em decisões como, por exemplo, a prioridade dos investimentos municipais.

Essa proposta pedagógica estava prevista em um projeto educacional que estava sendo instaurado pela gestão do município na época.

No início, a escola contou com o apoio do Albergue Municipal Ingá Brita e da Unidade Operacional Centro, que era um centro socioeducativo diurno vinculado à Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC). Em 1997, a gestão da EPA realizou uma reunião com intersecretarias e apresentou uma lista com os 113 estudantes que encontravam-se em situação de total abandono, tendo apenas a escola como espaço de acolhimento. A partir desta reunião surgiu o Grupo de Trabalho Intersecretarias sobre Drogadição, que mais tarde tornou-se um programa municipal composto por mais de quatorze serviços e programas governamentais e não-governamentais, voltados para a especificidade da população em situação de rua⁴. E assim, aos poucos, a EPA foi construindo sua rede de apoio, buscando parcerias e estratégias para saciar as necessidades de seus estudantes. Desde a sua inauguração, a escola luta pelos direitos dessa população que é invisibilizada e silenciada pela sociedade.

Em outubro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) anunciou o fechamento da EPA, com a afirmativa de que era necessário utilizar o espaço para a Educação Infantil devido a demanda de pedidos que o município estava recebendo. A partir do fechamento da EPA, os alunos seriam atendidos no Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET), localizado no bairro Santana em Porto Alegre. Discordando desta decisão, a EPA começou a se mobilizar-se, buscar apoio da comunidade, de vereadores, etc. A escola também recorreu a justiça na tentativa de manter o seu funcionamento. Até os dias de hoje o processo continua tramitando. A luta pelos direitos daqueles que são esquecidos pela atual gestão pública da cidade continua!

Ao invés de recuar, a escola avançou, o número de estudantes atendidos aumentou, os projetos e as atividades continuam a todo vapor! A trajetória da EPA é marcada por muita luta e persistência. Não tem como falar da escola sem falar de seus estudantes, pois são eles o principal motivo da luta diária dos profissionais que lá trabalham. Na próxima subseção, trago algumas reflexões acerca do público atendido na EPA.

3.2 OS ESTUDANTES DA EPA

⁴ Apresentarei no bloco analítico como se encontra à parceria com os demais serviços da rede atualmente.



Figura 3 - Alunos da EPA em protesto contra o fechamento da escola (outubro de 2014)
Fonte: <https://www.sul21.com.br/cidades/2014/10/populacao-de-rua-e-comunidade-da-epa-buscam-dialogo-para-impedir-fechamento-da-escola/>. Acesso em: 2 de mai. 2018.

Afinal, quem são os estudantes da EPA? Essa foi uma das primeiras perguntas que me fiz quando decidi conhecer a escola. Talvez você esteja pensando que é tão óbvio, são os “moradores de rua”. Porém, te convido a pensar sobre quem são esses sujeitos nas suas singularidades.

Cada pessoa possui uma história única e singular, seu nome, origem de nascimento e referência familiar. Enquadrar esses sujeitos dentro de uma única característica, seria um equívoco. Afinal, somos todos iguais? Possuímos as mesmas características? Porque então enquadrar a população em situação de rua dentro do rótulo “moradores de rua” como se fossem todos iguais?

Cada estudante chega na EPA com uma bagagem de experiências diferentes. Alguns nasceram nas ruas de Porto Alegre, outros foram abandonados pela sua família quando criança, outros fugiram de casa devido a uma série de abusos, outros vieram para a “cidade grande” em busca de melhores condições de trabalho, alguns terminaram as séries iniciais do ensino fundamental, outros nunca tiveram acesso a outras escolas, uns nunca tiveram uma casa, outros foram despejados... E assim nos deparamos frente a multiplicidade dos indivíduos da EPA. Buscando traçar, de maneira sintetizada, alguns perfis dos estudantes da EPA, apresento abaixo alguns dados de uma pesquisa realizada pelo atual diretor⁵ da escola para a sua dissertação de

⁵ SANTOS, Renato Farias dos. **O ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE TRABALHO EDUCATIVO DA EPA**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 121

mestrado realizada no ano de 2017, na qual ele traz algumas características do público atendido. O diretor baseou-se nos dados do Sistema de Informações Educacionais - SIE, que é o sistema de dados da Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre – PROCEMPA.

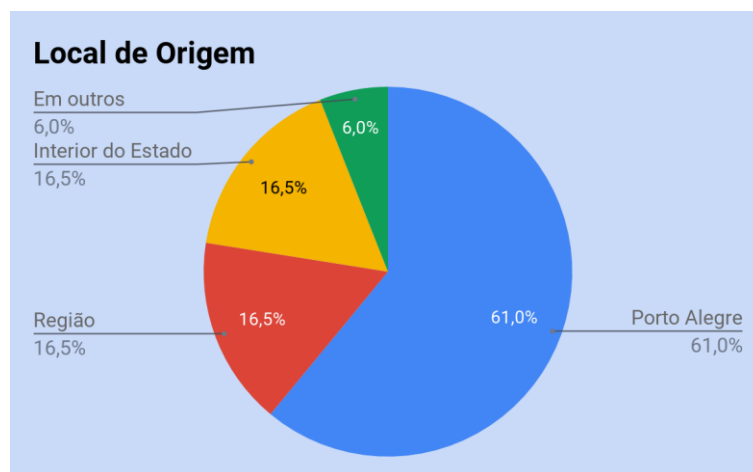


Gráfico 1 - Local de Origem dos estudantes da EPA em 2017.

Fonte: Gráfico produzido pela autora com base na pesquisa de Santos (2017)

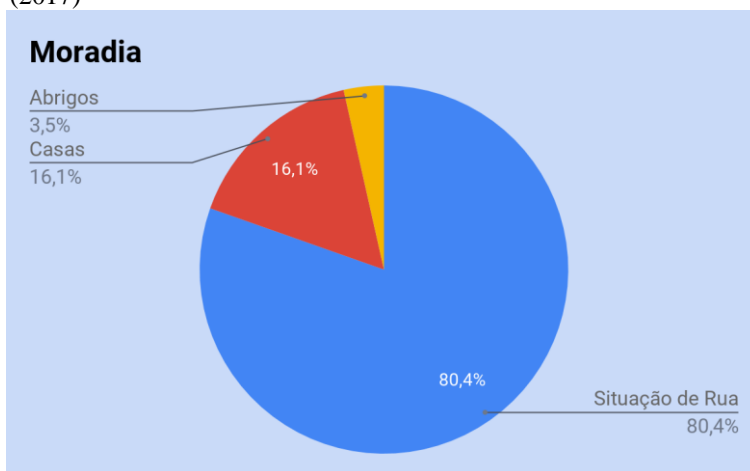


Gráfico 2 - Moradia dos estudantes da EPA em 2017

Fonte: Gráfico produzido pela autora com base na pesquisa de Santos (2017)

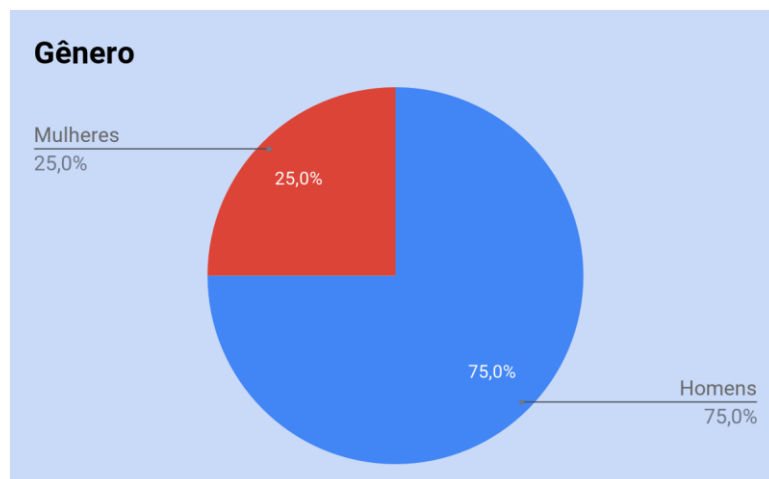


Gráfico 3 - Gêneros declarados pelos estudantes da EPA em 2017
 Fonte: Gráfico produzido pela autora com base na pesquisa de Santos (2017)

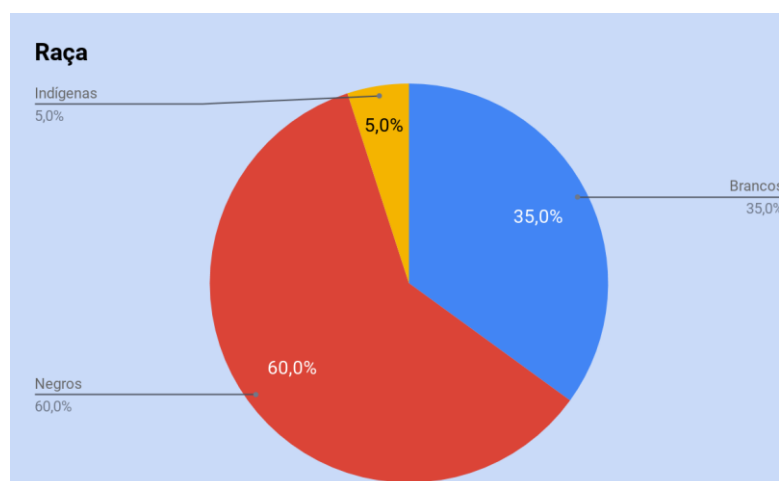


Gráfico 4 - Raças declaradas pelos estudantes da EPA em 2017
 Fonte: Gráfico produzido pela autora com base na pesquisa de Santos (2017)



Gráfico 5 - Média de idade dos estudantes da EPA em 2017
 Fonte: Gráfico produzido pela autora com base na pesquisa de Santos (2018)

Os dados apresentados da pesquisa possibilitam chegarmos em algumas conclusões. No Gráfico 1, percebemos que a grande maioria dos estudantes nasceram na cidade de Porto Alegre. No Gráfico 2, percebemos que 80% dos estudantes declararam estar em situação de rua ou em abrigos. No Gráfico 3, percebemos que 75% dos estudantes se declaram homens. No gráfico 4, percebemos que 60% dos estudantes se declaram negros. E no gráfico 5, percebemos que a média de idades, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, é por volta dos trinta anos.

Por fim, podemos perceber que por mais que os sujeitos possuam algumas características semelhantes, são tantas as singularidades e subjetividades que fazem com que não constituam um único grupo e sim diversos grupos. Ao refletir acerca destes dados pesquisados por Santos (2017), percebemos que há diversos perfis de populações. Em relação a este dado vou ao encontro das palavras de Escorel (2000. p.155), o qual afirma que “todas as pesquisas revelam é que não há um único perfil da população de rua, há perfis; não é um bloco homogêneo de pessoas, são populações”.

Contudo, podemos afirmar que ao contrário do estigma criado e propagado com “rótulos” pejorativos para aqueles que fazem dos espaços públicos suas casas, a população em situação de rua apresenta perfis distintos, compondo uma heterogeneidade incapaz de ser definida com termos pré-estabelecidos. Agora te convido a pensar em como tu tens chamado essas populações, quais os termos que tens usado? Com isso, na próxima subseção, convido o leitor a refletir acerca das terminologias usadas para nomear as pessoas em situação de rua.

3.3 MENDIGO? MORADOR DE RUA? PESSOA EM SITUAÇÃO DE RUA?



Figura 4 - Pessoa em situação de rua

Fonte: <http://www.ufrgs.br/secom/ciencia/relacoes-entre-pessoas-em-situacao-de-rua-e-oespaco-sao-tema-de-dissertacao/>. Acesso em: 12 de mai. 2018.

Afinal, qual é a forma “correta” de nos dirigirmos a essa parcela da sociedade?

Vivemos em um cenário onde são reproduzidas as representações identitárias que se reconhecem e reconhecem o outro a partir da sua localização econômica e social. De geração em geração, continuamos reproduzindo essas representações identitárias que são, muitas vezes, pejorativas. No quadro abaixo, faço uma distinção entre três termos mais utilizados para representar a população em situação de rua.

Quadro 1 - Representações identitárias da população em situação de rua

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA		
MENDIGO	MORADOR DE RUA	PESSOA EM SITUAÇÃO DE RUA
Quem pratica mendicância, ou seja, quem pede dinheiro nos espaços públicos.	Aquele que mora na rua, que se encontra em uma situação definida de moradia.	Aquele que, por algum motivo, está vivenciando a situação de rua.

Fonte: Elaboração da autora a partir das contribuições da entrevista de Maria Helena Rocha Antuniassi⁶, disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5858>, acesso em abril de 2018.

Ao nos referirmos aos sujeitos como “mendigos”, além de estarmos afirmando que tais praticam a mendicância que é o ato de pedir auxílio financeiro publicamente, estamos rotulando o sujeito por um tipo de ação como se ele se limitasse em uma pessoa que pede dinheiro nas ruas. Ao nos referirmos a esses sujeitos como moradores de rua, estamos afirmando que eles

⁶ Professora, pesquisadora e diretora do Núcleo de Apoio à Pesquisa Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CREU), da Universidade de São Paulo (USP).

estão em uma situação definida, algo que é um estado e não uma situação momentânea. Para Prates e Machado (2011),

considerar que um sujeito é de rua seria o mesmo que considerar que alguém é de casa ou de apartamento. Vive-se em casas, apartamentos ou, no caso do segmento analisado, no espaço da rua, e esta pode ser uma situação contingente. Ver essa situação como estado e não como processo é um modo de reiterá-la, sem reconhecer a perspectiva do movimento de superação – e essa parece ser uma questão central. Estar em situação de rua ou habitar a rua é diferente de ser de rua. (PRATES; MACHADO, 2011, p 194).

Estar em situação de rua, de acordo com Lemos (2002, p. 282), é "[...] encontrar-se em um tempo suspenso, em espaço de exílio e em um processo identitário aguardando um sentido, é viver permanentemente de passagem”.

Na literatura, com o passar dos anos, foram discutidas diferentes definições até chegar o que hoje são chamadas pessoas “em situação de rua”. Conforme o que a literatura atual nos traz, estar em situação de rua significa estar em uma situação provisória, passageira.⁷

Embora a procura por definições conceituais menos classificatórias e abertas a contingência e a heterogeneidade dessa experiência social tenha sido um esforço dos autores e das instituições comprometidas na construção de políticas, pode-se dizer que a noção de despossessão, de não ter moradia, continua como principal “rótulo” para estes sujeitos, constituindo-os em uma “população”. Isso é bastante evidente no próprio texto que conceitua a população em situação de rua, explícito no Decreto Federal de nº 7.053/2009, em seu artigo 1º:

[...] considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (BRASIL, 2009).

No meu entendimento, tecnicamente, os termos “mendigo” e/ou “morador de rua” estão sendo substituídos por “pessoa em situação de rua”, porém percebo que os valores sociais que são atribuídos à essas populações permanecem os mesmos antigos conceitos associados à marginalidade, vagabundagem, periculosidade, etc. Acredito que precisamos ir mais a fundo do que apenas mascarar os nomes, acredito que precisamos continuar lutando para que haja uma

⁷ ANTUNIASSI, Helena Rocha. **Vida nas Ruas**. São Paulo: 2015. Revista Giz, São Paulo, 28/05/2015. Disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5858>. Acesso em: abr. 2018.

desconstrução desses preconceitos e estereótipos relacionados as populações em situação de rua.

Na próxima subseção, trago algumas considerações acerca da complexidade da vida nas ruas.

3.4 A COMPLEXIBILIDADE DA VIDA NAS RUAS

Ano após ano o número de pessoas em situação de rua têm crescido. Talvez você esteja se perguntando: Mas, afinal, quais os motivos que levam as pessoas a procurarem a rua como um espaço de moradia? De acordo com estudos, são muitos os motivos: desemprego, violência, perda da autoestima, ausência de vínculos familiares, alcoolismo, uso de drogas, doença mental, entre outros fatores. Nesse sentido, Silva (2006, p. 101) argumenta que alguns dos motivos são “desavenças afetivas, fatores ligados a história de vida dos indivíduos, os preconceitos relacionados a orientação sexual, a intolerância as situações de uso, abuso e dependência de álcool e outras drogas”. Rosa (2005) aponta que outra circunstância para o rompimento de vínculos consiste no deslocamento da cidade natal dos sujeitos para outras cidades, regiões ou até mesmo países, em busca de emprego, de melhores condições de vida. Ao não conseguirem trabalho e renda acabam ficando em situação de rua.

Inicialmente, te convido a pensar o que é a rua? O que ela representa pra você? Quando me fiz essa pergunta, fiquei por alguns minutos pensando o que a rua representava pra mim. A conclusão que cheguei foi de que ela me traz a sensação de liberdade e ao mesmo tempo de insegurança, essa foi a primeira reflexão a partir da minha ótica e das minhas experiências. Quando resolvi distanciar-me da minha ótica e me colocar sob a ótica das pessoas em situação de rua, para tentar entender a complexibilidade da vida nas ruas, compreendi a rua de uma outra forma. Entendi a rua como um espaço de relações, de aprendizagem e, também, de insegurança e luta pela sobrevivência. Sendo assim, podemos afirmar que o conceito rua varia de acordo com a carga simbólica de cada sujeito.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a rua é como forma e conteúdo:

A rua enquanto forma aponta limites, fronteiras e convergências entre os diversos bairros, regiões e pontos da cidade. Traça os desenhos urbanos e estabelece diretrizes de crescimento para a cidade. Localiza os espaços privados e públicos e serve de caminho para a circulação pública. A rua apresenta-se como união, quando conecta diferentes espaços e, ao mesmo tempo, como divisão, quando aparta quadras, praças, calçadas. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 5).

O mesmo documento também aponta que:

A rua não é apenas forma, ela é conteúdo. Ela expressa um conjunto de relações entre os cidadãos e os espaços da cidade. A rua é o espaço nato da copresença, da circularidade e dos encontros. Em suma, a rua é tida como o espaço do público. Paradoxalmente, aqueles que tem na rua o seu espaço privado, apresentam-se enquanto grande desafio aos educadores que pretendem entender a relação destes sujeitos com a própria rua. “Estar na rua” ou “ser da rua” constitui-se como um processo identitário. Os jovens que circulam e têm na rua os seus espaços, os seus lugares, assim a consideram por ter nela o palco de suas vidas: paixões, tragédias pessoais, trabalho, relações sociais. A rua incorpora tudo isso e os jovens incorporam a rua. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 5).

A Rua, enquanto conteúdo, nos remete a este espaço de relações e trocas, mas também de insegurança. A rua não é um espaço de escolhas, mas sim de falta delas. A rua tem uma cultura própria. Para Graciane (1997),

A cultura de rua é violenta e intransigente. Se não elimina o menor por sua própria violência, ela lhe é imposta como seu único espaço social. Não é opção. Dentro desse espaço, que é limitado por uma linha imaginária na visão da criança, do adolescente ou do jovem na rua, a pertinência ao grupo ou grupalização é uma necessidade de defesa dentro de um enorme contexto de conflitos e de lutas pela sobrevivência por meio de todo o tipo de condutas anônimas. É um espaço cuja atmosfera é cheia de formas agudas de ressentimentos e de propostas rancorosas que se expressam em repúdio a sociedade que os exclui, a seus valores inalcançáveis, a seus símbolos de opressão, em opiniões e atitudes iconoclastas, na criação de antivalores e em condutas de franca agressão contra a sociedade. (GRACIANE; 1997, p.117).

Por mais que a rua carregue, por muitas vezes uma cultura violenta, acredito que ela pode propiciar o surgimento de culturas distintas. Podemos citar o exemplo de um grupo que convive coletivamente, se observarmos as características culturais do grupo, percebemos, por exemplo, a maneira como se comunicam, as gírias, os gestos de solidariedade no cuidado uns com os outros, etc. Portanto, a concepção de cultura de rua, neste estudo, vai ao encontro do que afirma Lemos, de que:

A cultura de rua é um conjunto de: comportamentos, valores, visões de mundo, percepções (tais como as de tempo, espaço e pessoa), aspectos interacionais, estratégias de sobrevivência e rotinas cotidianas bastante específicas a uma população com características peculiares, mesmo que heterogêneas, e com uma rede de relações e interações simbólicas próprias. (LEMOS, 2002, p.282)

Contudo, viver na rua é ter uma relação direta com esses conjuntos de valores, comportamentos, estratégias de sobrevivências, etc. Viver em situação de rua significa estar exposto a múltiplas violências e discriminações. É conviver com permanentes violações aos direitos fundamentais. Isso tudo torna a vida nas ruas extremamente complexas.

Na próxima subseção, convido ao leitor a refletir sobre um dos aspectos que fazem parte desta complexibilidade da vida nas ruas: a exclusão social.

3.5 A EXCLUSÃO SOCIAL

Não somos lixo

*Não somos lixo.
Não somos lixo nem bicho.
Somos humanos.
Se na rua estamos é porque nos desencontramos.
Não somos bicho e nem lixo.
Não somos anjos, não somos o mal.
Nós somos arcanjos no juízo final.
Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos.
Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos.
Não somos lixo.
Será que temos alegria? Às vezes sim...
Temos com certeza o pranto, a embriaguez,
A lucidez e os sonhos da filosofia.
Não somos profanos, somos humanos.
Somos filósofos que escrevem
Suas memórias nos universos diversos urbanos.
A selva capitalista joga seus chacais sobre nós.
Não somos bicho nem lixo, temos voz.
Por dentro da caótica selva, somos vistos como fantasma.
Existem aqueles que se assustam,
Não estamos mortos, estamos vivos.
Andamos em labirintos.
Dependendo de nossos instintos.
Somos humanos nas ruas, não somos lixo.*

Carlos Eduardo Ramos⁸

A epígrafe desta seção antecipa duas das tarefas necessárias que compõem esta subseção. Uma das tarefas consiste em colocar-se no lugar das pessoas que encontram-se em situação de rua e, a outra é refletir acerca do seu olhar para essa população.

Quantos de nós, cotidianamente, nos deparamos com a figura de uma pessoa em situação de rua? Quantas vezes apressamos nossos passos ao perceber que uma pessoa em situação de rua está vindo em nossa direção? Quantas vezes atravessamos a rua? Considerando que esses sujeitos habitam, normalmente, as ruas dos centros das grandes cidades, de uma forma ou outra, todos nós já interagimos com eles. Mattos e Ferreira discorrem sobre essa interação da sociedade com as pessoas em situação de rua:

⁸ Pessoa em situação de rua de Salvador. Fonte: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/Lucia_Poema.pdf - acessado em 19 de abril de 2018.

[...] se refletirmos sobre a qualidade destas interações, observaremos que comumente nós as olhamos amedrontados, de soslaio, com uma expressão de constrangimento. Alguns as veem como perigosas, apressam o passo. Outros logo as consideram vagabundas e que ali estão por não quererem trabalhar, olhando-as com hostilidade. Muitos atravessam a rua com receio de serem abordados por pedido de esmola, ou mesmo por pré-conceberem que são pessoas sujas e malcheirosas. Há também aqueles que delas sentem pena e olham-nas com comoção ou piedade. Enfim, é comum negligenciarmos involuntariamente o contato com elas. Habitados com suas presenças, parece que estamos dessensibilizados em relação a sua condição (sub) humana. Em atitude mais violenta, alguns chegam a xingá-las e até mesmo agredi-las ou queimá-las, como em alguns lamentáveis casos noticiados pela imprensa. (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 2).

Diante de uma realidade precária, expostos ao perigo, habitando praças e viadutos, abandonados pelo poder público a realidade de quem, por falta de escolha, faz das ruas sua casa é de total abandono. Um dos maiores problemas enfrentados pela pessoa em situação de rua (PSR) é o tratamento dado pela própria sociedade. Por vezes, a PSR é apontada como massa sobrança da sociedade que em seguida passa a ser vista como desnecessária. Frente a todo o processo de exclusão social, esta população busca maneiras individuais de sobreviver, às vezes consideradas ilegais, sendo incriminadas socialmente pela violência urbana.

Vagabundo, bêbado, preguiçoso, coitado, sujo, drogado, mendigo, etc. essas são as formas como são estigmatizados por não estarem inseridos diretamente no mercado formal de trabalho. São essas designações que, muitas vezes, damos a esses sujeitos mesmo que por vezes tentamos mascarar com palavras “politicamente corretas”, como foi dito anteriormente. enxergar esses sujeitos como pessoas de direitos e com potencialidades talvez seja o maior desafio dessa sociedade na qual estamos vivendo. Essa visão preconceituosa e pejorativa em relação a PSR não é algo tão atual no nosso país. Desde o Brasil colônia tem-se evidências de registros que dizem respeito aos então chamados “mendigos”, um dos registros que cito é a obra do historiador Walter Fraga Filho, “Mendigos moleques e Vadios na Bahia”, livro que relata a relação entre a pobreza e a cidade de Salvador durante o século passado. O livro discorre em torno de três categorias sociais básicas, decorrentes das condições de pobreza na Bahia do século XIX: os mendigos, os moleques e os vadios. Nesse sentido, Heller (1989, p. 55) afirma que “o desprezo pelo “outro”, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade”. Aqui me faço o seguinte questionamento: Por quanto tempo mais continuaremos reproduzindo essa visão excludente?

A PSR é um dos reflexos do intenso processo de exclusão social. Para Paugam (1999), a exclusão social é um processo de fragilização e ruptura dos vínculos sociais. Sposati (2003) afirma que a exclusão social é mais do que puramente a pobreza, considerando-a como o estado de não ter, sendo que trata-se de um processo de não inclusão, de apartação, e negação como

decisão histórica e culturalmente humana de criar interdições. A autora, em outro estudo, aponta que a exclusão social refere-se, também, a discriminação e a estigmatização, podendo estar relacionada a questões de sexo, cor, orientação sexual e outras características e atribuições dos sujeitos, não estando necessariamente relacionadas com a pobreza (SPOSATI, 1999).

Filgueiras (2004) relata que a exclusão social é um fenômeno multidimensional, e inclui o isolamento do indivíduo, o despertencimento social, a diferença exorbitante entre as classes que abala ou rompe com os vínculos sociais. De acordo com Gomà (2004), entre as áreas existentes de exclusão, as mais visadas estão nos âmbitos: econômico (através da pobreza); trabalhista (na forma de desemprego); educacional (analfabetismo educacional e digital); territorial (sem-teto ou oriundo da zona rural); familiar quando há violência doméstica ou rompimento de laços, e política a partir da insuficiência na proteção social (restrição a cidadania).

Faria, citado por Simões (2007), escreve sobre a amplitude do conceito de exclusão social, isto:

Porque abrange o rompimento das relações sociais e comunitárias; o expurgo, absoluto ou relativo, da vida social, em seus vínculos básicos. A exclusão é o resultado do processo social que impossibilita o acesso, de parte da população, aos bens e recursos disponibilizados pela sociedade, gerando a privação, o abandono e a expulsão dessa população da convivência social. Ao corroer os mecanismos de formação de identidades coletivas, propicia uma cultura de desagregação, banaliza a violência e leva ao risco de sobreposição do privado ao público. (FARIA *apud* SIMÕES, 2007, p 311).

Atkinson (1998) esclarece a natureza multidimensional da exclusão social vai além da participação na vida do trabalho, englobando os campos de habitação, educação, saúde e acesso a serviços públicos. Através de pesquisas realizadas com os sujeitos que residem nas ruas, constata-se histórias e cotidianos marcados por perdas, exclusão, desqualificação e menosprezo. Isso faz com que, muitas vezes, os sujeitos se auto excluam, que é quando o indivíduo não se reconhece como sujeito de direito e parte integrante da sociedade.

Termino esta subseção com as seguintes indagações: Até quando vamos virar as costas para essas pessoas? Até quando vamos invisibilizar eles? Estamos propagando a exclusão social?

4. TODOS SOMOS SUJEITOS DE DIREITOS

Um dos grandes desafios enfrentados pelas pessoas em situação de rua é o auto reconhecimento e reconhecimento da sociedade deles como sujeitos de direitos. Isso porque vivemos em uma lógica na qual culpabiliza a vítima por sua situação. Encarar a situação de rua baseado na garantia dos direitos humanos, enfraquece os discursos morais que culpabilizam as vítimas. No decorrer desta seção, convido ao leitor a refletir sobre as questões dos direitos e da cidadania e a relação destes com da população em situação de rua.

A conquista de direitos na nossa legislação foi um percurso histórico longo. Mesmo com nossos direitos garantidos constitucionalmente, sofremos com a falta de efetividade das nossas Leis.

Inicialmente, faço a seguinte pergunta: O que você entende por direito? Um conceito único e definitivo é algo muito difícil de conseguir. Partimos então, com o significado da palavra em si. Conforme Alves (2001, p. 11), a palavra “direito provém da palavra latina *directum*, que significa reto, no sentido retidão, o certo, o correto, o mais adequado”.

Na perspectiva de Bobbio, o direito é um “conjunto de regras de comportamentos expressas em proposições normativas”⁹, portanto é visto não como um fato em si, mas como um valor. Sua perspectiva preocupou-se muito mais com o problema da validade do direito do que propriamente com a sua conceituação. O direito é abordado pelo autor “como uma linguagem não só lógica ou axiomática, mas como uma linguagem natural multi-problemática, envolvida com complexas circunstâncias históricas”.

Na perspectiva de Lyra Filho, o direito é entendido como processo dialeticamente inserido no processo social: “direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada” (LYRA FILHO, 1984, p. 14). Para o autor, o direito é

[...] o processo e modelo de liberdade conscientizada ou conscientização libertadora, na e para a práxis transformativa do mundo; e não ordem social (que procure encerrá-lo ou detê-lo), nem norma (que bem ou mal o pretenda veicular), nem princípio abstrato (que o desvincule das lutas sociais e concretas), nem apenas lutas social e concreta (que desconhece os limites jurídicos de uma práxis transformativa do mundo e reivindicadora de direitos sonogados: não se conquistam direitos pelo esmagamento de direitos). (LYRA FILHO, 1984, p. 16 - 17).

⁹ Oliveira Júnior, José Alcebíades de. **Bobbio e a filosofia dos juristas**. Porto Alegre: Fabris Editor, 1994.

Neste estudo, direito é entendido como algo que foi garantido constitucionalmente visando as condições mínimas de sobrevivência, porém algo que está longe de se efetivar completamente.

4.1 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

De acordo com Barreto (2017, p 25, grifos do autor) “é possível definir *direitos humanos* como um conjunto de direitos que materializam a dignidade humana; direitos básicos, imprescindíveis para a concretização da dignidade humana”.

Assim como os direitos humanos, os direitos fundamentais também estão ligados a dignidade humana. De acordo com Simioni (2013, p. 37) “os direitos fundamentais servem para explicitar a dignidade da pessoa humana”.

Conforme Barreto (2017, p. 26) “a diferença entre os direitos humanos e os direitos fundamentais reside no plano da positivação, sendo os direitos humanos positivados em documentos internacionais e os direitos fundamentais positivados na ordem jurídica interna de cada Estado”.

Para este trabalho, utilizaremos o termo direitos fundamentais, entendidos como direitos básicos individuais, sociais, políticos e jurídicos, baseados nos princípios dos direitos humanos, que garantem a liberdade, a vida, a igualdade, a educação, a segurança, bem-estar, à justiça, à cidadania, ao trabalho como valor social, à propriedade, entre outros (DINIZ, 2012). Podemos afirmar que direitos fundamentais são, caracteristicamente, direcionados como as garantias básicas de concretização da dignidade, da liberdade e da igualdade, nas situações de extrema necessidade para a sobrevivência da pessoa humana, por isso a sua efetivação é essencial para a sobrevivência de qualquer cidadão.

A nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88), trouxe em seu Título II, os Direitos e Garantias Fundamentais, subdivididos em cinco capítulos:

Quadro 2 - Direitos Fundamentais

DIREITOS FUNDAMENTAIS	
Direitos individuais e coletivos	São os direitos ligados ao conceito de pessoa humana e à sua personalidade, por exemplo: o direito à vida, à igualdade, à dignidade, à segurança, à honra, à liberdade e à propriedade. Estão previstos no artigo 5º e seus incisos.
Direitos sociais:	São os direitos referentes à educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, proteção à maternidade, segurança e a infância e assistência aos desamparados. Têm finalidade de melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, visando a igualdade social. Estão elencados a partir do artigo 6º.
Direitos políticos:	São os direitos referentes ao exercício da cidadania e participação ativa nos negócios políticos do Estado. Está elencado no artigo 14.
Direitos de nacionalidade:	São os direitos referentes a nacionalidade, consiste no vínculo jurídico político que liga um sujeito a um determinado Estado, tornando este sujeito um componente do povo, capacitando-o a exigir sua proteção e em contrapartida, o Estado sujeita-o a cumprir deveres impostos a todos.
Direitos relacionados a existência, organização e a participação em partidos políticos	São os direitos que garantem a autonomia e a liberdade plena dos partidos políticos como instrumentos necessários e importantes na preservação do Estado democrático de Direito. Estão previstos no artigo 17.

Fonte: BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Apresentado a divisão dos direitos fundamentais, resalto que esses direitos estão intimamente ligados, e apenas um direito fundamental garantido, não é suficiente. Nesse sentido, Souza (2004, p.65) colabora afirmando “que todos os direitos fundamentais são necessários para uma vida digna do indivíduo, até porque o mesmo pode ter uma habitação, mas se não tiver educação isso dificultará para conseguir um emprego que possa se sustentar e sustentar sua família, ficando o mesmo a mercê da perda desta moradia. ”

Após nossa discussão sobre o que entendemos por direitos e por direitos fundamentais, te convido a refletir acerca da nossa sociedade. Vivemos em um país onde há uma multiplicidade de leis que buscam contemplar os direitos fundamentais aos cidadãos, mas diante da nossa realidade faço os seguintes questionamentos: onde está a efetividade dessas leis? Se somos todos sujeitos de direitos, porque a população em situação de rua continua abandonada pelo poder público?

Visando aprofundar nosso estudo sobre as leis e a efetividade das mesmas em relação a população em situação de rua, te convido para na próxima subseção conhecer as políticas públicas que preveem os direitos da PSR.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Antes da Constituição Federal de 1988 (CF/88), começou-se a discussão referentes a políticas que atentassem para as questões da população em situação de rua. As ações registradas na história brasileira são, em geral, de obras de caridade por igrejas ou associações de senhores de viés assistencialista em favor dos pobres (SPOSATI, 1985).

A partir da CF/88, concretizou-se um processo democrático em que se passou a considerar os direitos sociais. Em 1993, a Assistência Social (LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social) passou a ser reconhecida como política pública, direito do cidadão e dever do Estado através dos artigos 203 e 204 da CF/88, garantindo a universalização dos direitos sociais. A LOAS estabeleceu o direito ao benefício de amparo ao idoso e ao deficiente como um direito assistencial devido aos cidadãos de baixa renda e em condição de risco social. Desde essa inserção da Assistência Social começou-se a articular outras políticas do campo social voltadas a garantia de direitos. Uma das principais políticas que surgiu a partir da LOAS foi Política Nacional de Assistência Social “que atribui a Proteção Social Especial o atendimento da população em situação de rua” (POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004). Por mais que esta política tenha sido pensada no ano de 2004, a PSR só recebeu genuína consideração dos entes públicos a partir de 2005, ano que aconteceu o I Encontro Nacional de População em Situação de Rua. Este que foi um momento de discussão e construção coletiva que resultou no primeiro esboço da Política Nacional para a População em Situação de Rua, e, também, em contribuições para criação da Lei nº 11.258, (BRASIL, 2005) que alterou a Lei Orgânica de Assistência Social, determinando que no âmbito da Assistência Social devessem ser criados programas voltados às pessoas em situação de rua. A partir deste encontro, formaram-se coletivos de trabalho, reuniões, pesquisas, comissões entre entidades (gestores, sociedade civil, empresas privadas, entre outros) com o objetivo de compor e fazer concretizar as Políticas Públicas voltadas para a PSR. Em 2009, aconteceu o II Encontro Nacional de População em Situação de Rua (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2013). E então, no mesmo ano, a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua foi instituída através do Decreto nº 7.053 de

23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). Na próxima subseção abordarei de forma mais detalhada a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.

4.3 POLÍTICA NACIONAL PARA A INCLUSÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

O Decreto de nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, institui a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua e, o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento (CIAMPRUA) que é constituído por representantes do poder público, da sociedade civil organizada e de movimentos sociais deste segmento. A criação da política foi resultado de estudos e propostas do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) com participação do Ministério das Cidades, Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Justiça, Secretaria Especial de Direitos Humanos e Defensoria Pública da União, por meio do Decreto s/nº, de 25 de outubro de 2006, visando inclusão social da população em situação de rua.

A construção desta Política Nacional para a População em Situação de Rua foi um marco importante para a legislação brasileira, pois antes da construção da mesma não havia nenhum mecanismo legal que detivesse as especificidades e necessidades sociais deste segmento da sociedade. Um ponto importante desta política é o seu caráter intersetorial, que permite que as diversas áreas de política públicas trabalhem em conjunto e tenham autonomia e poder de decisão para atingir os objetivos propostos pela política. Nesse modelo descentralizado da política, os municípios instituem seus próprios Conselhos, leis, políticas e sistemas de assistência social, respeitando suas diferenças. Com esse marco legal, podemos ver a institucionalidade da política, já que cada unidade da federação é responsável de manter programas e serviços para atenção a população de rua.

A Política tem por objetivo estabelecer diretrizes e rumos que possibilitem a reintegração dessas pessoas a fim de dar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e social. Mais precisamente, a política procura retirar essas pessoas da condição de rua, auxiliando com a coordenação de outras áreas a saída dessa condição. São eixos importantes dessa política: a responsabilização do Estado pela execução e destinação de recursos, a superação da visão histórica que limita o atendimento da população a assistência social, a intersetorialidade como alavanca para implementação de outras políticas sociais necessárias: saúde e educação, trabalho e habitação, justiça e segurança pública, alimentação, cultura, esporte e lazer. A política traz em seus princípios e diretrizes, sobretudo o respeito, a dignidade,

a equidade e a igualdade como norte para a garantia de direitos, retomando assim, a própria Constituição Federal. Os princípios presentes na Política Nacional para Inclusão da População em Situação de Rua são:

I - Promoção e garantia da cidadania e dos direitos humanos; II - Respeito à dignidade do ser humano, sujeito de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais; III - Direito ao usufruto, permanência, acolhida e inserção na cidade; IV - Não-discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, nacionalidade, atuação profissional, religião, faixa etária e situação migratória; V - Supressão de todo e qualquer ato violento e ação vexatória, inclusive os estigmas negativos e preconceitos sociais em relação à população em situação de rua. (BRASIL, 2008, p. 14).

São princípios que constituem uma definição de compromisso dos poderes públicos com a integralidade desses sujeitos. A garantia da integralidade é uma diretriz constitucional importante, cujo objetivo é a preservação física e psíquica como forma de enfrentar a exclusão social que essas pessoas sofrem.

A Política define os princípios e diretrizes de ações para responder demandas de populações em situação de rua em nosso país, no entanto percebemos muitos problemas da implementação da mesma e identificamos certo atraso, pelo município de Porto Alegre, dos princípios e diretrizes apregoados pela referida política. A PSR continua, em muitas áreas, abandonadas pelo poder público. O governo, mesmo com a instauração da política, ainda enxerga a PSR com o mesmo olhar assistencialista do final do século passado, uma visão negativa e de “coitados”, e não de uma população com direitos.

Na próxima subseção, apresento algumas reflexões a respeito da violação dos direitos contra a população em situação de rua.

4.4 VIOLAÇÃO DOS DIREITOS A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Espancamentos, mortes, abusos de autoridade, impedimentos de acesso a lugares públicos e retiradas forçadas são frequentes em Porto Alegre em ações de agentes da segurança pública. Assim sendo, é necessário ressaltar que, a PSR é marcada historicamente pelo preconceito, tendo seus direitos violados a partir do instante em que não lhes é dada a liberdade de desfrutar dos serviços públicos, de forma integral e universal, isto é, têm descaracterizado a sua condição de cidadão e sujeito de direitos. Frente a este triste cenário, penso o quanto a PSR sofre com tamanha violação a dignidade e a falta de efetividade das políticas públicas.

Infelizmente, historicamente, a PSR é vítima de descaso e preconceito que resultam na criminalização em razão de sua condição social.

De acordo com Bobbio (1992), o problema mais grave que temos hoje é garantir a proteção dos direitos já conquistados.

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 6).

Quando não existe efetividade de direitos, cresce esse abismo social, existente justamente porque faltam igualdade, justiça e distribuição de riquezas.

A mudança da condição social da PSR deve começar pela garantia e efetividade de direitos, com o reconhecimento da cidadania. Cabe ao Poder Público garantir a integralidade de direitos para esse segmento com o oferecimento de condições dignas de sobrevivência como o acesso a direitos fundamentais, com o estabelecimento de políticas públicas efetivas nas áreas da educação, da saúde, da habitação, da segurança de acordo com os termos da Política Nacional para a População em Situação de Rua instituída. Dessa forma, pode-se concluir que para que haja diminuição da desigualdade presente em nosso país é preciso que haja a garantia da efetivação dos direitos previstos em nossa legislação.

5. DIREITO À EDUCAÇÃO, À CIDADANIA E À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nesta seção, convido ao leitor a refletir sobre os conceitos de direito à educação, à cidadania e à gestão democrática; além de identificar a relação que estes reservam entre si.

5.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL

Antes de tratar diretamente do direito à educação, é preciso delinear o conceito de educação para este estudo. Entende-se a educação como um vocábulo complexo, que induz a múltiplos conceitos, significados e sentidos. Educação aqui é entendida como algo que vai além do processo ensino-aprendizagem, é um ato político que prima pela conscientização, pela autonomia, pela humanização dos educandos que são fundamentados e nutridos no diálogo e na discussão, objetivando a formação de sujeitos críticos (FREIRE, 1983). A educação pode ser compreendida como “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária para a existência e funcionamento de todas as sociedades, embora com diferentes concepções nos diferentes ramos do conhecimento” (JOAQUIM, 2009, p. 35).

No âmbito jurídico brasileiro, de acordo com Konzen (1995), até a Constituição Federal de 1988, a educação era entendida mais como uma necessidade e um dever do que propriamente como um direito, ou seja, a partir desta Constituição a educação passou a ser um direito público subjetivo. A Constituição preceitua, em seu artigo 6º, a educação como direito fundamental de natureza social.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18).

A visão adotada na CF/88 é da “educação, como processo de reconstrução da experiência humana, e, por isso, tem que ser comum a todos” (SILVA, 2007, p. 784). Pensando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Fischer e Godinho (2014) afirmam que:

A Constituição de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (CEB 11/2000) que acompanha o documento das Diretrizes: em todos eles, a EJA é reconhecida como uma modalidade da educação básica, voltada para pessoas jovens e adultas que, por várias razões, foram impedidas de realizar e/ou de concluir seus estudos escolares na idade considerada regular. Desse modo, busca garantir o acesso a escolarização a toda a população, em conformidade com a CF88, que define a educação como um direito público subjetivo. (FISCHER; GODINHO, 2014, p 4 e 5).

Complementando, o artigo 205 da CF/88

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Sendo assim, a educação é um direito indispensável a sobrevivência e exercício da cidadania e tem por objetivo corrigir as desigualdades sociais. De acordo com Silva (2008), o direito a educação como um direito fundamental, implica essencialmente na efetivação da dignidade humana e igualdade entre indivíduos que se situam em condições de desigualdade social, possibilitando com isso, uma maior participação sócio-políticas das parcelas preteridas da sociedade. Não refiro aqui somente a validação da igualdade no âmbito da educação institucional, mas, principalmente, colocando os indivíduos nos mesmos parâmetros em termos de conhecimento crítico e político, formadores de opiniões e questionadores da realidade.

Para Marchand (2006)

O direito a educação é primordial para a garantia de que todos os cidadãos participem de todos os ambientes sociais e políticos de um país, pois possibilita o crescimento social e intelectual, entre outros fatores (MARCHAND, 2006, p. 27).

Nesse sentido Garcia (2012) afirma que a educação como direito fundamental, vincula-se diretamente ao direito a vida, emancipando do mero sentido biológico. Mas a vida no sentido de dignidade, de inclusão social, de poder do indivíduo decidir, por si, a destinação de seus caminhos, para transformar a sua realidade, além da vontade daquilo que o Estado planejou para si; trata-se da viabilização da liberdade na qual o Estado Democrático de Direito faz apologia.

Para Delevatti (2006),

A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável a inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado. (DELEVATTI, 2006, p. 10).

Os aportes teóricos sobre a educação reiteram que esse é um direito social fundamental para que haja o desenvolvimento da sociedade e a partir disto sejam concretizados outros direitos dados como fundamentais. De acordo com Cury (2007),

[...] o direito a educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão

torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (CURY, 2007, p. 486)

O autor também afirma que “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 486).

Pensando na PSR e o direito à educação, pode-se se dizer que a educação é um meio necessário ao desenvolvimento da autonomia e emancipação desta população. Isto porque favorece a inclusão social, de uma forma geral, no acesso e busca aos direitos contribuindo para que reconheçam-se construtoras e transformadoras da realidade, acabando com a “forte tradição elitista no Brasil”, que de acordo com Cury (2002) favorece o acesso à educação as camadas mais privilegiadas da sociedade.

Atualmente, a Política Nacional para Inclusão Social da Pessoas em Situação de Rua, referenciada no capítulo anterior, em suas diretrizes, prevê a implementação de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, quanto a estruturação de diversos setores, dentre eles a educação. O documento elenca uma agenda mínima de ações estratégicas no campo da educação, como:

1. Promoção da inclusão das questões de igualdade social, gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecendo e buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias, especialmente com relação a população em situação de rua;
2. Constituição de grupos de estudo que discutam maneiras de a educação ser feita em meio aberto, sem necessidade de deslocamento até as escolas;
3. Oferta regular de educação de jovens e adultos, especialmente no que se refere a alfabetização, com facilitação de ingresso em sala de aula em qualquer época do ano;
4. Oferta de incentivos a assiduidade escolar para a população em situação de rua, tais como uniformes e materiais escolares gratuitos, facilitação do transporte de ida e volta da escola, fornecimento de alimentação, etc.;
5. Inclusão da população em situação de rua nos programas de apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer em escola aberta, especialmente nos finais de semana;
6. Inclusão do tema população em situação de rua, suas causas e consequências, como parte dos debates sobre essa realidade nacional nas redes de ensino de todo o País.
7. Adequação dos processos de matrícula e permanência nas escolas as realidades das pessoas em situação de rua, com a flexibilização da exigência de documentos pessoais e de comprovantes de residência.
8. Promoção de políticas de Inclusão Digital para pessoas em situação de rua. (BRASIL, 2009, p. 9).

Contudo, infelizmente, no Brasil a grande maioria pertencente a PSR não tem acesso a educação. Acredito que um dos fatores principais é a falta de espaços onde estes sejam

acolhidos e respeitados como sujeitos, o que vai ao encontro da ideia de que a educação é um direito que deve ser prestado “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (DUARTE, 2007, p. 698).

Hoje, no Brasil, existem apenas duas escolas que se destinam a essa população, que são: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, objeto de estudo desta pesquisa; e, a Escola de Meninos e Meninas do Parque, que fica em Brasília. Com isso, nas demais regiões, é muito difícil para a PSR frequentar uma escola. Isto é algo muito distante por diversos fatores como o preconceito, a falta de documentação e endereço fixo, a dificuldade em ficar durante muito tempo em uma sala de aula - que acontece nas escolas comuns, a dependência de substâncias psicoativas além de questões subjetivas, como baixa autoestima e a dificuldade em acreditar que através da escola algo possa mudar na sua vida.

Na próxima subseção, convido ao leitor a refletir a respeito da relação entre educação e cidadania.

5.2 A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Antes de discutirmos a questão da educação para cidadania, é importante ressaltarmos o que se entende por cidadania e por cidadão neste estudo.

Afinal, o que entendemos por cidadão? Minha resposta vai ao encontro das palavras de Freire:

[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado em que Cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2001, p.25).

A concepção de cidadania foi construída historicamente e está ligada a ideia de pertencimento e participação nos direitos e deveres políticos, civis e sociais. Porém, para Freire (1967) a cidadania não se limita somente ao aspecto civil, político e social. De acordo com o autor, a educação crítica é determinante para que os sujeitos sejam autores das construções sociais, visto que a cidadania é um processo histórico construído a partir de lutas por direitos.

Marshall (1967), ao constituir o conceito de cidadania divide-o em três partes: civil, política e social. Cabe ressaltar que o autor realizou seus estudos e reflexões a partir do desenvolvimento da cidadania na Inglaterra. Para o autor, o elemento civil é constituído pelos direitos necessários à liberdade individual (liberdade de pensamento, liberdade de ir e vir, direito à propriedade, direito à justiça, etc.), o mesmo relaciona os tribunais de justiça como as

instituições mais intimamente associadas com os direitos civis. Já o elemento político está relacionado ao direito de participar no exercício do poder político, como membro ou como eleitor, o autor identifica como instituições correspondentes o parlamento e os Conselhos do governo local. E, o elemento social, de acordo com o autor, refere-se a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar na herança social. Para Marshall (1967), o sistema educacional e os serviços sociais são as instituições que mais representam esses direitos. Neste estudo, iremos discutir Cidadania na perspectiva do elemento social, vinculando os espaços escolares ao desenvolvimento da cidadania.

No decorrer dos anos, ocorrem com mais frequência as reflexões sobre cidadania nos espaços escolares que se dedicam a Educação de Jovens e Adultos, pois o sujeito que não tem cidadania tem maiores chances de estar marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões sociais (CURY, 2002). Quando falamos em educar para a cidadania, estamos falando em uma educação que conscientiza os sujeitos da relação recíproca entre direitos e deveres, pois é de suma importância que os sujeitos estejam conscientes de seus direitos e também suas responsabilidades enquanto cidadãos. O principal objetivo da educação para a cidadania é a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país. Esta participação responsável requer um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve desenvolver.

Para Leite e Rodrigues,

a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece. (LEITE; RODRIGUES, 2001, p. 25).

A educação para a cidadania “é o conjunto de práticas de atividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhores preparados para participar ativamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais” (SILVA; FIGUEIREDO, 1999, p. 43).

Para Figueiredo (1999, p. 13) “educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade pela liberdade e com responsabilidade”. Desta forma, podemos afirmar que educar para a cidadania implica práticas pedagógicas organizadas e coerentes com os valores que a escola defende. Para a autora, “o conceito de cidadania torna-

se muito mais consistente quando permite a participação direta de cada pessoa nas várias formas de vida pública a nível social, cultural, político e profissional” (FIGUEIREDO, 1999, p. 14).

Deste modo, considero que a educação é de extrema importância para o desenvolvimento da cidadania, porém é preciso que haja estratégias para que, de forma efetiva, as escolas proporcionem o desenvolvimento da cidadania nos seus espaços. Mas, quais as estratégias que a escola pode ter para proporcionar este espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos?

Na próxima seção, discutiremos acerca de algumas dessas estratégias, abordando a gestão democrática e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar.

5.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Compreender o conceito de gestão escolar é fundamental para entender a organização da escola tomando como princípio uma gestão democrática. Para entender este conceito, primeiramente abordaremos o significado de gestão e quais os tipos de gestão.

A palavra “gestão” é derivada do verbo latino *gero, gestum, gessi, gerere*, que significa levar sobre si, carregar, chamar para si, exercer, executar e gerar. Para Luck (2009), gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola. Já para Ferreira (2003), gestão

[...] é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel (FERREIRA, 2003, p. 306).

Esta definição nos leva a compreender a gestão como um processo na qual envolve toda a comunidade.

Para Libâneo (2004) a gestão é uma atividade na qual são mobilizados meios e procedimentos para alcançar determinados objetivos da organização, incluindo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos.

A escola, como uma organização social é fadada de particularidades e responsabilidades específicas que dizem respeito a formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Desta forma, a gestão escolar deve ser diferenciada da administração em geral, e, principalmente, da administração empresarial, pois a organização escolar reúne pessoas interagindo e discutindo e também age de acordo com processos

organizativos próprios, com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino e aprendizagem (PARO, 1986).

Nesse sentido Libâneo, Oliveira e Toschi afirmam que

[...] a organização e gestão da escola correspondem, portanto, a necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Elas visam: promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação; garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.294).

De acordo com Libâneo (2013), a organização e os processos de gestão assumem diferentes significados dependendo da concepção que a escola se apropria e utiliza como referência para seus objetivos em relação a formação dos alunos. Para o autor existem duas concepções quanto as finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científico-racional e a sociocrítica. O autor afirma que:

Na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficiência e eficácia. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso a estrutura organizacional, a definição rigorosa de cargos e funções, a hierarquia de funções, as normas e regulamentos, a direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. [Dessa concepção surge a] a técnicocientífica que se baseia na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. (LIBÂNEO, 2013, p. 102-103).

A concepção científico-racional assume uma conduta tradicional na qual a escola tem determinadas pessoas, que constituem um grupo que comanda, que tem o poder de tomar e impor as decisões aos demais sujeitos da comunidade escolar, assim, reforçando a prática política não participativa. Já na concepção sociocrítica, de acordo com Libâneo (2013), a escola se organiza priorizando as interações entre os sujeitos no seu cotidiano. Dentro desta concepção, conforme o autor, existem três tendências:

a) A concepção autogestionária se baseia na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição; b) A concepção interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre pessoas. Opõe-se fortemente a concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e pela pretensa “objetividade” que atribui as formas de organização, pois entende que as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas;

c) A concepção democrático-participativa se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. (LIBÂNEO, 2013, p. 103-104).

Abaixo, apresento um organograma com as duas concepções e suas respectivas tendências:

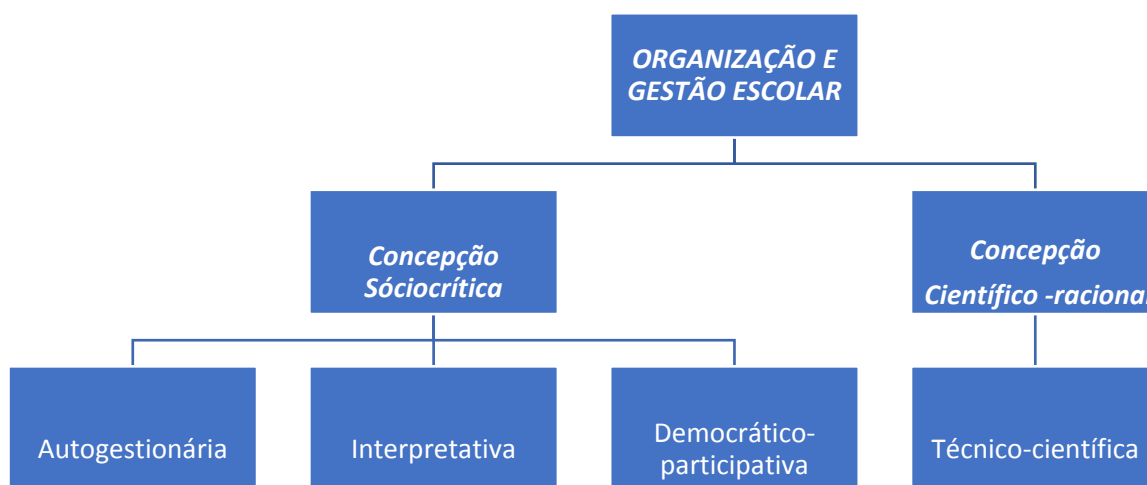


Figura 5 - Organograma

Neste estudo, opto por focalizar a concepção sociocrítica em sua tendência democrático-participativa, visto que essa perspectiva possibilita um processo de gestão e pedagógico nas escolas que promovem a cidadania participativa dentro do espaço escolar. Utilizaremos o termo “Gestão democrática”, que é o termo utilizado em nossa legislação.

A Gestão Democrática foi instituída como princípio na Constituição de 1988 em seu artigo 206, inciso IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]” (BRASIL, 1988, p. 123). Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) 9394/96, a gestão democrática, enquanto princípio, aparece no artigo 3º, inciso VIII:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 1996, p. 9).

A LDB retoma o que foi firmado na CF/88 e aponta os seguintes princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Há alguns anos vem se discutindo a gestão escolar democrática, como já mencionado acima esse tipo de gestão implica um processo de participação coletiva, pressupondo a participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, seja no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico. Esse processo de gestão visa o exercício da autonomia e da democracia nos espaços escolares. Nessa perspectiva, Dourado afirma que

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO *apud* FERREIRA, 2006, p.79).

O autor também afirma que “a gestão democrática contribui para democratizar as instituições e as práticas sociais” (DOURADO, 2006, p. 58). No mesmo sentido, Souza (2009) afirma que a gestão escolar democrática é

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125).

Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2004) também afirmam que

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 35)

Dourado (2006) reitera que a gestão democrática é como instrumento de participação e autonomia, é um processo contínuo que almeja a transformação da instituição e da própria

sociedade na qual está inserida. De acordo com Araújo (2000), a gestão democrática é calcada por quatro principais pilares: *participação, pluralismo, autonomia e transparência*.

Quadro 3 - Pilares da Gestão Democrática

PILARES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ACORDO COM ARAÚJO			
PARTICIPAÇÃO	PLURALISMO	AUTONOMIA	TRANSPARÊNCIA
A participação é umas das condições básicas da gestão democrática. Para que haja uma gestão democrática é preciso que a comunidade participe efetivamente do processo de gestão.	Pluralismo é respeito ao outro, as diferentes opiniões, a diversidade de pensar. Enfim, a abertura de espaço para o pensar diferente e o “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático.” (ARAÚJO, 2000, p. 134)	Autonomia, na perspectiva da gestão escolar democrática, está relacionada a liberdade de construir algo, como por exemplo, a construção do PPP de forma coletiva, buscando a sua emancipação e transformação social. A autonomia é algo a ser conquistado a partir da democratização interna e externa da escola, democratizando o espaço escolar e promovendo o desenvolvimento de dois aspectos importantes da autonomia escolar: a autonomia da escola e a autonomia dos sujeitos sociais (ARAÚJO, 2000).	A transparência na escola está relacionada na perspectiva da escola como um espaço público, onde se deve haver transparência nas ações e decisões. A transparência não se limita as questões administrativas da escola, mas também as questões pedagógicas. A “transparência afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto as diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola (ARAÚJO, 2000 p.155).

Fonte: ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, 2000.

Os pilares apresentados por Araújo (2000) evidenciam um conceito transversal: a democratização da educação (GRACINDO, 2007). Para que esses pilares sejam efetivos é preciso que haja espaços de discussão e trocas (GRACINDO, 2007). Pensando acerca dos pilares da gestão democrática, vejamos o que outros autores afirmam sobre eles.

De acordo com Cury (2007) a gestão democrática deve possuir como princípios a participação e a autonomia, consolidando-se na medida em que a comunidade escolar participa dos processos decisórios da instituição, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social.

Como dito anteriormente, a participação é extremamente importante para que se estabeleça uma gestão democrática na escola, Libâneo (2004) reitera afirmando que

a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2004, p.79).

A participação no processo de gestão escolar

Contribuí para a democratização das relações de poder no seu interior, e conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali ofertada. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 16).

A participação e o envolvimento da comunidade são sinais da efetividade da democracia na escola (CARBELLO; GALLINA, 2007). Através da participação os sujeitos exercitam a cidadania, pois a participação é uma forma de expressar a consciência de cidadania que cada sujeito tem.

Os pilares da gestão democrática se conversam e se complementam, para que haja a autonomia na escola é fundamental que haja participação significativa dos diferentes segmentos nas práticas estabelecidas, nas questões financeiras e na efetivação de sua proposta pedagógica. Neste sentido, “a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (NEVES, 1995, p. 97).

De acordo com Junior (2009), para.

[...] a construção da autonomia da escola faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores (JÚNIOR, 2002, p. 206).

Ao discutir a autonomia da escola, Veiga (1998) ressalta quatro dimensões básicas para o bom funcionamento da escola e que, segundo ela, devem ser relacionadas e articuladas entre si:

Quadro 4 - Dimensões da autonomia escolar

DIMENSÕES DA AUTONOMIA ESCOLAR			
Autonomia Administrativa	Autonomia jurídica	Autonomia Financeira	Autonomia Pedagógica
É possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos.	É a possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em concordância com as leis educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos.	É referente a disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar a instituição educativa condições de funcionamento efetivo.	É a liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está relacionada a identidade da escola, a função social, aos estudantes, a organização curricular, a avaliação, bem como aos resultados e, portanto, a essência do projeto pedagógico da escola.

Fonte: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 16-19.

Conforme Libâneo (2001, p.15), “numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros”.

A autonomia se refere a criação de novas relações sociais, que se opõem as relações autoritárias existentes (GADOTTI, 2004). De acordo com Gadotti (2004), uma escola autônoma vai na contramão da uniformização, admitindo a diferença e supondo a parceria. Por essa razão, uma escola autônoma não trabalha de forma isolada, mas em constante troca com a sociedade. De acordo com Neves (1995),

[...] um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (NEVES, 1995, p. 99).

Para Barroso (1995) a autonomia, mesmo sendo um princípio relativo, contribui para que a comunidade escolar possa se organizar, conforme seus anseios e suas percepções. Uma escola que se baseia nos princípios da gestão democrática tem por objetivo desenvolver a autonomia dos sujeitos de modo que esses tenham responsabilidade pelo social e pelas ações praticadas no cotidiano da escola (BARROSO, 1996).

Através das contribuições dos autores, percebe-se que quando efetivos, os pilares contribuem para que todos os sujeitos da comunidade escolar possam dialogar, aprender e construir de forma coletiva uma escola democrática.

Paro (2001) aponta para a importância do exercício democrático da gestão, enfatizando as relações existentes entre educação, democracia e cidadania:

O local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível a prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar a coerência entre os meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade possa concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade. (PARO, 2001, p. 52).

O espaço escolar possui um importante papel na educação para a democracia e para a cidadania (AZEVEDO, 2000), por isso faz-se necessário democratizar todo o espaço e não somente a gestão. Neste sentido Bastos (2005) afirma que:

Certamente o democrático não pode ficar restrito aos espaços da gestão. As aulas, o projeto pedagógico da escola, as atividades culturais, as relações dos alunos entre si e com seus professores/as e funcionários/as, as relações da escola com outras escolas e com a Secretaria de Educação, com o bairro e com a cidade, as comunicações pedagógicas, enfim tudo que diz respeito a construção da experiência de novos saberes são mediados por práticas que podem sofrer profundas modificações na medida em que o sujeito sai de seu isolamento e constroem grupos, redes ou núcleos. Em toda e qualquer atividade prática os sujeitos podem se organizar democraticamente, desde que essa atividade prática se proponha a interferir na escola e na sociedade. (BASTOS, 2005, p.35).

A gestão democrática se constrói coletiva e continuamente, para isso é preciso que os pilares dessa concepção de gestão sejam sustentados pela comunidade escolar através de canais/mecanismos de participação, onde os sujeitos discutam e fazem trocas, de descentralização do poder e de exercício da cidadania. Na próxima subseção, discutiremos acerca do Projeto Político Pedagógico, um dos instrumentos fundamentais da gestão democrática.

5.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Não podemos falar de gestão democrática sem falar do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois como mencionado anteriormente, ele é um instrumento importante e necessário para

uma escola democrática participativa. Infelizmente, em muitas escolas o PPP não passa de um documento engavetado e esquecido.

Segundo Vasconcelos (2004)

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico - metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

Nesse sentido, podemos afirmar que o PPP é um instrumento teórico-metodológico, elaborado por todos os sujeitos da comunidade escolar, com o propósito de organizar todo o trabalho da escola, tais como atividades administrativas, pedagógicas e didáticas.

De acordo com Carvalho (2004),

o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. (CARVALHO, 2004, p. 156).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o PPP é o instrumento que norteia todo o trabalho dos membros da escola. Ele define os objetivos da escola, o planejamento do que se pretende e o que deve ser feito para se alcançar esses objetivos previstos, os princípios orientadores, a base teórica da escola, etc.

O PPP é um documento que está em eterna construção, ele nunca se finda. Para a construção do mesmo é necessário que haja a participação dos segmentos da comunidade escolar. Para construir uma escola democrática e cidadã, é imprescindível que haja reflexão e elaboração do projeto coletivamente (Freitas, 2005). Para a construção deste instrumento é preciso mecanismos de participação que possibilitem momentos de discussão, reflexão, cooperação, trocas de saberes, etc. Na próxima seção, discutiremos acerca destes mecanismos de participação.

5.5 MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Conforme vimos anteriormente, para que haja uma gestão democrática na escola, é preciso que se crie mecanismos de participação da comunidade escolar no processo de gestão. A participação é um processo complexo, que implica a escola pensar diversos cenários e possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas um mecanismo de participação. Entre os mecanismos de participação que podem ser criados pela escola, destacam-se: o Conselho Escolar, o conselho de classe, grêmios estudantis e assembleias

- **Conselho Escolar:** os Conselhos Escolares (CE) constituem-se em instâncias de construção coletiva, de compartilhamento do poder e de decisões no âmbito escolar, do qual participam todos os segmentos da comunidade. De acordo com Pires, Moraes e Canabarro (2016, P 246) “o Conselho Escolar é um colegiado que tem função deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, com representações dos diversos segmentos da escola: pais, alunos, funcionários e professores”. Nesse sentido, são funções do Conselho:

Quadro 5 Funções do Conselho Escolar

FUNÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR	
Consultiva:	aconselhar e lançar opiniões sobre assuntos ou problemas relacionados a escola, assessorar e encaminhar questões dos segmentos.
Deliberativa:	examinar uma situação concreta com vista a uma decisão; dar parecer sobre determinados assuntos e a ele submetido; elaborar normas internas da escola sobre questões referentes ao funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
Fiscalizadora:	acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras.
Mobilizadora:	promover, estimular e articular a participação integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade local, em diversas atividades, contribuindo para a efetivação da democracia e para a melhoria da qualidade social da educação.
Executora:	para efeito de recebimento e movimentação dos recursos públicos financeiros destinados ao estabelecimento de ensino.

Fonte: BARBOSA, 2014.

Pires, Moraes e Canabarro (2016) afirmam que o CE “é o maior aliado do gestor para a efetivação da Gestão Democrática” (PIRES; MORAES; CANABARRO, 2016, P 246), tendo em vista que sozinho faria uma administração centralizadora. De acordo com Gracindo (2007, p. 39), o CE “constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.”

- **Conselho de Classe:** o conselho de classe (CC), constitui-se numa das instâncias importante no processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo

central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar" (DALBEN, 1995, p. 16).

- **Grêmios Estudantis:** Numa gestão democrática, que tem por finalidade formar sujeitos críticos, reflexivos e participativos, o grêmios estudantis tem uma função fundamental, pois se constitui numa "instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula" (VEIGA, 1998, p. 113). O grêmios estudantis possibilita aos estudantes discutirem questões do cotidiano escolar, questões acerca das decisões tomadas na escola, etc., assim propiciando aos estudantes esse espaço de discussão entre os pares.
- **Assembleias:** É o momento onde todos os sujeitos da comunidade escolar podem participar e discutir sobre questões que envolvem o ambiente escolar. É o momento onde se dá voz ao coletivo. As Assembleias escolares possibilitam o diálogo, a troca, a efetividade do pluralismo.

Através dos mecanismos de participação a comunidade escolar acaba envolvendo-se nos aspectos da gestão da instituição propiciando, portanto, a democratização do espaço e da gestão. A democracia escolar só se efetivará a partir de um processo de gestão democrática, gestão essa associada "ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos". (LÜCK, 2009, p.1). Pois, "só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia" (ANTUNES, 2002, p.98).

6. GESTÃO NA EPA

Ao me aproximar da escola, percebi um mundo diferente, ficando inquieta e curiosa para saber mais sobre aquele trabalho que chamou tanto a minha atenção. Com o tempo, fui conhecendo o trabalho realizado naquele espaço e percebi que a EPA é um “lugar” diferenciado, lugar aqui entendido como algo que vai muito além do espaço físico, que vai de encontro as relações estabelecidas entre os sujeitos e o espaço, ou seja, o significado que esse espaço tem para cada sujeito que lá convive. A EPA é diferente de uma escola regular, pois seu espaço, seus sujeitos e sua concepção são diferentes. Com isso, a sua gestão também é diferente e possui algumas especificidades. Nesta seção, discutiremos acerca da gestão na EPA e suas especificidades.

Os dados utilizados na análise, que apresentarei nesta seção, foram coletados através das entrevistas e das observações realizadas. Relembrando, conforme explicado na seção do percurso metodológico, foram realizadas quatro entrevistas sendo: uma com aluno, uma com funcionária, uma com professora e uma com o diretor. Abaixo apresento um quadro dos participantes, por questões éticas, os nomes dos mesmos foram substituídos por nomes populares de aves. Escolhi aves pois, assim como as pessoas que entrevistei, elas simbolizam a esperança para mim! Essas pessoas me mostraram o quanto temos que lutar e ter esperança de um mundo mais igualitário e menos discriminatório!

Quadro 6 - Identificação fictícia dos entrevistados

NOME FICTÍCIO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
FUNÇÃO/ÁREA DE ATUAÇÃO	NOME FICTÍCIO
Diretor	Águia
Professora do Núcleo de Trabalho Educativo	Quero-Quero
Funcionária	Andorinha
Estudante	Sabiá

A observação participante, como informado anteriormente, ocorreu em momentos diferentes, trago dados observados durante meu período de estágio na escola (2º semestre de 2017) e dados observados durante esta pesquisa (1º semestre de 2018). Em virtude da metodologia adotada, os dados coletados por meio das entrevistas, observações e diário de campo foram tratados conjuntamente. Ao analisar as respostas procurei relacioná-las com os

referenciais teóricos que apresentei anteriormente. Apresentarei os dados e a partir deles faço uma discussão sob o meu ponto de vista.

Para a construção das categorias de análise, utilizei como base os dados que coletei. Primeiramente, fiz uma leitura das entrevistas e depois fiz uma nuvem de palavras com as que mais apareceram, utilizando como instrumento o site WordArt¹⁰.

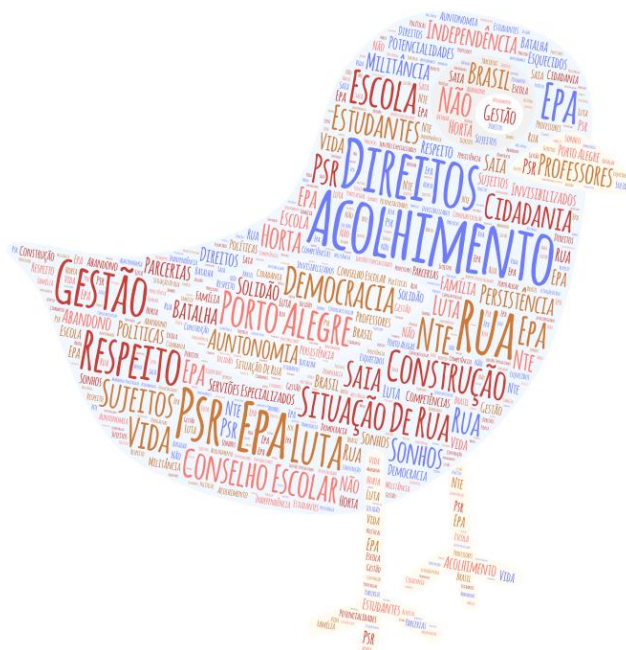


Figura 6 - Nuvem de Palavras

Após retomei minhas anotações no diário de campo e por fim criei categorias e subcategorias. Sendo elas: 6.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EPA (6.1.1 Participação; 6.1.2 Pluralismo; 6.1.3 Autonomia; 6.1.4 Transparência) e 6.2 AS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO NA EPA (6.2.1 Os tempos pedagógicos; 6.2.2 O atendimento na EPA; 6.2.3 Os serviços especializados; 6.2.5 O trabalho em rede).

A seguir serão apresentadas as observações e as análises realizadas em função das informações coletadas por meio das entrevistas e observações, segundo as categorias apontadas anteriormente.

6.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EPA

¹⁰ Fonte: <<https://wordart.com/nw15dq0aletg/nuvem-de-palavras>>. Acesso em: maio de 2018.

Pensar a gestão de uma escola como a EPA, é pensar a gestão de uma escola única, de uma escola especializada, que possui muitas especificidades.

A EPA, como expressei no título desta pesquisa, é uma escola transversalizada pela cultura e a dinâmica da rua, o que transforma o trabalho na escola altamente complexo. Sendo assim, a gestão tem o grande desafio de administrar uma série de ações e estratégias para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Percebi, através das minhas observações que há um esforço da parte da gestão para democratizar não apenas a gestão, mas também, todos os espaços da escola. Em uma das anotações do meu diário de campo, escrevo sobre este espaço democratizado:

Os estudantes aqui podem sair das salas de aula quando sentem a necessidade, isso me causou certo estranhamento. Existe um combinado entre todos sobre essas saídas. Na hora do intervalo conversei com os professores sobre isso, eles me explicaram que os estudantes, por viver em situação de rua, muitas vezes possuem muita dificuldade de permanecer por algumas horas direto nas salas de aula, por isso eles tem esse combinado na escola, que foi feito a partir de discussões com o coletivo da escola”. (Diário de campo, agosto de 2017).

Nessa situação observada, percebo o quanto a escola como um todo tem democratizado seus espaços, dando lugar para os sujeitos opinarem e serem escutados, isso vai de encontro na ideia de Bastos (2005), de que não basta democratizarmos somente a gestão das escolas, mas também precisamos democratizar todas as suas práticas cotidianas.

Na segunda semana que eu estava atuando na escola como professora estagiária, as turmas da manhã foram convocadas pela equipe diretiva para uma assembleia, isso me permitiu participar deste momento de discussão. Abaixo descrevo uma das minhas anotações no diário de campo sobre essa experiência:

Hoje presenciei uma assembleia escolar na EPA. Eles trataram de questões e problemas que estão ocorrendo na escola. Primeiramente a equipe diretiva apontou alguns problemas que precisavam ser discutidos, como por exemplo o desperdício de materiais de uso coletivo. Depois os alunos começaram a discutir acerca disto e colocaram suas sugestões de ações para evitar esse desperdício, os professores também. Ver aqueles alunos, naquele espaço, se sentindo empoderados para discutir questões da escola, me emocionou. Ali consegui ver o resultado do árduo trabalho da escola, na dura caminhada de incluir e empoderar esses sujeitos que são excluídos lá fora. (Diário de campo, setembro de 2017).

Também, presenciei algumas reuniões de professores, onde discutiam questões administrativas e pedagógicas. Na conversa com Quero-Quero ela relatou que:

A EPA é uma escola bem aberta, um lugar de diálogo.

Em entrevista, Águia também relatou do movimento que a escola faz para que a escola seja este espaço de diálogo e construção coletiva. Como vimos anteriormente, o diálogo é um dos principais requisitos para a gestão democrática de uma escola, sem ele não há como se efetivar essa concepção de gestão. Sendo assim, percebemos a efetivação da gestão democrática nesta escola a partir destes espaços para discussão, seja em assembleias ou reuniões por segmentos. Esses momentos evidenciam a atuação dos sujeitos da comunidade no processo de gestão, pois neles os sujeitos identificam os problemas, discutem, planejam, traçam objetivos para escola coletivamente (SOUZA, 2009). Com isso, nas primeiras semanas de aproximação com a escola já comecei a identificar indícios de que a escola aproximava-se da concepção sociocrítica, mais precisamente, da tendência democrática-participativa (LIBÂNEO, 2013). Isto porque foi possível perceber que a escola priorizava esses momentos de interações e discussões coletivas, onde se traçavam objetivos comuns, porém cada segmento tinha suas responsabilidades individuais para atingir esses objetivos. Durante o processo de observação e entrevistas essa minha hipótese se concretizou.

A partir da concretização da minha hipótese quanto a concepção de gestão da escola, busco analisar as práticas de gestão escolar democrática na EPA, utilizando como base os quatro elementos indispensáveis a uma gestão democrática citados por Araújo (2000): *a participação, o pluralismo, a autonomia e a transparência*.

6.1.1 Participação

Como vimos na seção anterior, a participação é um dos pilares que sustentam a gestão democrática, pois ela intensifica o envolvimento da comunidade escolar no processo de gestão (LIBÂNEO, 2004), contribuindo para a democratização da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2004). Pensando nisto, reuni alguns dados coletados a respeito da participação na escola para que possamos analisar.

Quando perguntado sobre a participação nos processos de gestão da escola, Águia respondeu da seguinte forma:

No projeto (PPP) é participativa, nem sempre a gente consegue, sinceramente. A gente tem elementos, por exemplo o Conselho, praticamente tudo passa pelo Conselho, [...] temos a participação dos diversos segmentos. Porém, nós temos previsto um mecanismo que a gente não tem conseguido fazer com frequência como era antes, que são as assembleias, [...] que a ideia é que tivéssemos mensais, porém com a demanda e sobrecarga que estamos, não conseguimos tempo viável para fazer mensalmente. Devido a redução de tempo e sobrecarga posta pelo gestor maior, que é a SMED, [...] se continuar assim, até o nosso conselho de classe que é participativo, vai ficar bem difícil de se fazer. Vivemos em resistência! (informação verbal)

A fala de Águia vai ao encontro das minhas reflexões e percepções. Antes, quando se tinha os períodos da sextas-feiras para reuniões e assembleias, esses mecanismos eram mais efetivos na escola. A partir do momento em que não há mais estes períodos, e sim menos da metade deles, ficou mais complicado de organizar momentos para esse mecanismo. Ainda mais pela redução do tempo para discussão e resolução das demandas da escola. Porém, percebi que há um esforço da parte da equipe gestora em manter esses espaços mais macros de discussão com toda a comunidade escolar. Nesse sentido, em entrevista, Quero-Quero afirmou que:

[...] o processo como um todo é participativo sim. As pessoas que estão na gestão estão conseguindo dar espaço para os grupos criarem, trazerem ideias, ouvem as demandas, então nesse momento eu posso dizer que a gestão está sendo tocada de uma forma bem democrática. É uma escola que dialoga bastante. (informação verbal)

Essa abertura de espaço para os sujeitos da comunidade escolar, que a equipe diretiva faz conforme mencionado por Quero-Quero, permite evidenciarmos que os sujeitos desta comunidade não são meros receptores, e sim ativos e com responsabilidades no processo de gestão da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Podemos verificar nas falas de Águia e Quero-Quero que há participação da comunidade, há espaço para todos colocarem suas posições, porém, devido as mudanças feitas sob ordem da Secretaria Municipal de Educação diminuindo o tempo de reuniões e formações, está sendo complicado realizar estes momentos de discussão coletiva. Devido a isso, tem-se priorizado a realização de reuniões do Conselho e, cada representante discute em outros momentos com os demais do seu segmento os assuntos tratados nessas reuniões. Cabe ressaltar que os momentos de discussão são previstos no PPP da escola como instâncias e espaços de formação:

- Reuniões do Conselho Escolar
- Reuniões Setoriais e dos Segmentos
- Reuniões de Planejamento e Formação
- Assembleias de Estudantes, ordinária mensal e extraordinárias, sempre que necessário, para resolver problemas coletivos. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 32).

Neste mesmo sentido de participação, perguntei aos entrevistados sobre quem eram os membros da gestão na escola, as respostas que obtive foram próximas umas das outras.

Quadro 7 - Membros da gestão escolar

MEMBROS DA GESTÃO ESCOLAR			
ÁGUIA	QUERO-QUERO	ANDORINHA	SABIÁ
Os membros são todos, mas com cargos específicos para isso. Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, coordenadora do SAIA, secretária, essa é a gestão diretiva e temos também a gestão Conselho, que é maior que a própria direção. O Conselho tem todos os segmentos. Ambas trabalham conjuntamente.	Eu acho que a equipe diretiva ali, talvez a coordenação do SAIA, mas assim, eu por exemplo, sou muito metida né, então assim, eu não aceito nada que venha unilateral, se vier não vou aceitar. Nós damos nossa opinião também e temos liberdade pra isso. E também a questão do Conselho Escolar, que tem um papel importante ali nos processos.	Deixa eu pensar [...]. Acho que os membros da gestão é a direção, o Beto, [...] o Conselho, que eu faço parte, né [...] Tem o SAIA também, eu acho que faz parte, né?	Eu acho que é a direção, né? Tem o Conselho também, porque no Conselho a gente decide o que fazer com o dinheiro, então faz parte né?

Analisando mais a fundo as falas, cabe destacar que todas mencionam o Conselho Escolar e a direção como membros da gestão. Águia afirma que há duas gestões: a gestão diretiva e a gestão Conselho, e que ambas trabalham de forma coletiva. Na fala de Quero-Quero percebemos que nomeia os membros da gestão, mas também relata que participa das discussões que dizem respeito aos processos de gestão, o que nos revela, mais uma vez, a abertura do espaço para discussão. Na fala de Andorinha, resalto a pausa que a mesma faz antes de mencionar o Conselho como um dos membros. Interpreto essa pausa como uma reflexão dela antes de afirmar, acredito que ela analisou as práticas do Conselho para chegar a conclusão de que o mesmo, de fato, é um membro da gestão escolar; talvez essa reflexão seja fruto da participação dela no Conselho. Na fala de Sabiá percebemos que ele relaciona o Conselho como um dos membros através de uma das atribuições do grupo. Sabiá, assim como Andorinha, faz parte do Conselho Escolar. As falas dos entrevistados vão ao encontro do Projeto Político Pedagógico (2013), que estrutura a gestão da seguinte forma:

- Conselho Escolar com representação paritária: Diretor(a) (membro nato)
Segmentos: Professores, Funcionários, Estudantes e Pais ou outros responsáveis legais pelos estudantes.
- Direção: Diretor(a) e Vice-diretor(a);
- Serviço de Orientação Pedagógica (SOP): composto por Coordenação Pedagógica (COOPED), Coordenação do Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), Coordenação do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) e Coordenação Cultural (CC)¹¹;

¹¹ Cabe salientar que, por ordem da gestão municipal, o Núcleo Cultural foi extinguido da escola este ano (2018).

• Coordenação de Apoio Administrativo (CAA). (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 30).

6.1.1.1 Mecanismos de Participação

Como visto anteriormente, para que se efetive a participação é preciso que a escola construa mecanismos de participação. Com base nos dados, foi possível verificar que a escola possui três mecanismos de participação: *Conselho Escolar, Conselho de Classe e Assembleia.*

- **Conselho Escolar (CE):**

O CE, de acordo com os dados apresentados anteriormente, é tido na escola como um dos membros da gestão escolar.

Em entrevista, perguntei aos participantes sobre quais eram os membros do Conselho, visto que um dos segmentos que compõem o Conselho é o segmento de Pais e na escola, praticamente, não há pais de alunos. Ressalto as falas de Águia e de Quero-Quero:

<p>Águia - Conforme a legislação municipal, o Conselho tem que ser paritário, tem que ter professores e funcionários de um lado e alunos e pais de alunos de outro. São quatro segmentos que se reúnem dessas duas áreas, o que acontece, como nós não temos, praticamente, pais de estudantes, a gente acaba tendo o dobro de estudantes para igualar. Atualmente fazem parte: 2 professores, 2 estudantes, 2 funcionários e mais eu, diretor, que é membro nato. (informação verbal)</p> <p>Quero-Quero - É formado por funcionários, professores e alunos. (informação verbal)</p>

Na fala de Águia, percebemos que o CE é constituído pelos segmentos da comunidade Escolar da EPA, ou seja, como não há o segmento de pais, devido as especificidades da escola. Nas minhas observações, percebi que de fato o Conselho é paritário, porém em algumas das reuniões, percebi que a vice-diretora participou das discussões. Na fala de Quero-Quero, evidenciamos que ela coloca o diretor dentro do segmento professores.

Também questionei sobre o procedimento de escolha dos membros do Conselho. No quadro abaixo, ressalto as afirmações dos entrevistados.

Quadro 8 - Escolhas dos representantes do Conselho Escolar

ESCOLHAS DOS REPRESENTANTES DO CONSELHO			
ÁGUIA	QUERO-QUERO	ANDORINHA	SABIÁ

Os representantes foram feitos por eleições dentro dos segmentos.	Os estudantes foram em assembleia do segmento, dos professores e funcionários foram em eleição.	É através de eleições.	A gente faz eleição. Por exemplo, eu fui eleito porque os alunos me elegeram para participar. Assim funciona com os outros também.
---	---	------------------------	--

De acordo com o quadro acima, todos os entrevistados afirmaram que a escolha dos representantes do Conselho se dá por meio de eleições entre os pares. Ou seja, professor vota em professor, aluno vota em aluno, funcionário vota em funcionário. Portanto, podemos afirmar que as eleições do Conselho Escolar são formalizadas e democráticas.

Cabe ressaltar que, em uma conversa informal com Sabiá depois da entrevista, este relatou que a maioria dos estudantes não tem interesse em participar do Conselho, por isso ele acaba sendo eleito sempre. Esse foi um dado inquietante, que me fez pensar sobre o porquê de a maioria dos estudantes não quererem participar das eleições, mesmo com o estímulo da escola pela participação dos estudantes nas discussões. Uma das conclusões que cheguei a partir das observações, é que a escola enfatiza a responsabilidade que cada membro do Conselho deve ter enquanto membro da gestão escolar. No meu ponto de vista, isso pode fazer com que os alunos não se interessem pelo cargo, pois, assumindo o papel de conselheiro terá que assumir diversas responsabilidades referentes a escola além do estudo, e também, acredito que envolve a questão da autoestima, de se sentir capaz e aptos a tal função.

Também questionei aos entrevistados sobre as funções do Conselho na escola, as respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 9 - Funções do Conselho

FUNÇÕES DO CONSELHO			
ÁGUIA	QUERO-QUERO	ANDORINHA	SABIÁ
O Conselho escolar, aqui na escola, eu diria que é menos fiscalizador do que nas outras escolas, porque a função dele é fiscalizadora mas é também propositiva, de participação. Eu diria que na EPA se fortalece muito mais propositiva do que de fiscalização. Tudo o que é feito na escola, a gente leva para o Conselho, que seria a instância maior, nas reuniões mensais. O Conselho tem CNPJ próprio, a escola não tem CNPJ, quem tem é a prefeitura ou o Conselho. As compras são feitas através do CNPJ do Conselho. Então todos que estão no Conselho são gestores financeiros.	Eu vejo o Conselho atuar muito nas compras, coisas que tenham que tomar decisões assim, de coisas que vão ser adquiridas para a escola.	O Conselho ajuda a direção a decidir as coisas, por exemplo, o que fazer com as verbas, o que comprar [...] é isso.	Lá no Conselho a gente conversa, decide o que vamos fazer com as verbas, o que precisamos comprar [...]

Como vimos anteriormente o CE tem funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, mobilizadoras e executoras. Nas entrevistas, as funções que mais ficaram evidentes foram a executora e fiscalizadora, ou seja, funções mais envolvidas com as questões financeiras. Assim como os entrevistados, também percebi que o Conselho atua mais na gestão financeira da escola, com isso, reafirmo a importância do Conselho em exercer as demais funções, que vão além das funções relacionadas as questões financeiras.

- **Conselho de Classe:**

Outro mecanismo de participação utilizado na escola é o Conselho de Classe participativo. Constatei, em minhas observações, que é um mecanismo que tem funcionado para as totalidades iniciais e não para as totalidades finais. Normalmente, os conselhos acontecem no meio do ano e no final do ano e são realizados por turma. No caso das totalidades iniciais, se reúnem no conselho os estudantes da turma juntamente com as professoras (professora referência e professores das disciplinas especializadas) e o coordenador pedagógico. No caso das totalidades finais, Águia relatou que fica complicado porque a maioria dos professores possuem carga horária de 10h semanais na escola, então fica inviável conseguir juntar os professores junto aos estudantes para o conselho participativo. Durante a reunião de Conselho é conversado sobre as questões de ensino-aprendizagem da turma e individuais.

- **Assembleias:**

Como mencionado anteriormente, as assembleias são previstas para acontecerem mensalmente, porém, com a diminuição de carga horária para reuniões, está sendo difícil de realizá-las frequentemente. Nas assembleias, normalmente, se discutem questões do coletivo da escola.

6.1.2 *Pluralismo*

Outro pilar da gestão escolar democrática é o pluralismo. Pluralismo, como dito anteriormente, é entendido neste estudo como o respeito e a abertura do espaço para o “pensar diferente”. O pluralismo também está presente na Constituição/88, artigo 206, inciso III. Pensando na questão do pluralismo na EPA, destaco as seguintes falas:

Quadro 10 – Pluralismo na escolha dos representantes do Conselho Escolar

ESCOLHAS DOS REPRESENTANTES DO CONSELHO			
ÁGUIA	QUERO-QUERO	ANDORINHA	SABIÁ
Nós sempre buscamos essa relação de diálogo, de escuta, não só na gestão, mas também no cotidiano [...] isso é fundamental aqui na EPA	Aqui os grupos têm liberdade de propor e de seguir os projetos, a gente vai construindo junto. [...]	Eu gosto daqui porque [...] aqui eles tratam todo mundo igual, com respeito, a gente pode falar. Que nem eu, sou funcionária, mas me tratam que nem os professores.	Aqui a gente tem voz. Aqui a gente é respeitado, o que não acontece lá na rua.

Pude verificar em minhas observações que, assim como nas falas, existe um espaço para que a comunidade escolar dê a sua opinião, crie projetos, etc. Sendo assim, podemos afirmar que na gestão da EPA existe o pluralismo, pois como afirma Tourine (1996), a essência do pluralismo democrático está no respeito aos projetos individuais e coletivos.

Em algumas das reuniões, principalmente de professores, nas quais participei, percebi que é um grupo escolar questionador e propositivo, o que muitas vezes fazia com que gerasse conflitos de ideias. Mas é a partir destas posturas que se consolida o pluralismo, é a partir do “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático” (ARAÚJO, 2000 p. 134).

Com isso, evidenciamos mais uma vez, que a gestão da EPA é pautada na gestão democrática, pois para que a democracia exista é necessário o respeito às opiniões e o espaço para os sujeitos colocarem suas ideias.

6.1.3 *Autonomia*

Para analisar a autonomia na gestão da EPA, valho-me das quatro dimensões básicas de autonomia abordadas por Veiga (1998).

Quanto a autonomia administrativa, foi possível perceber que a gestão gera e organiza seus projetos e o desenvolvimento do trabalho de forma autônoma. Quanto a autonomia jurídica, destaco a autonomia no processo de matrícula dos estudantes na escola. Diferentemente das demais escolas da rede, as matrículas são diárias e abertas. O processo burocrático de matrícula é feito via escola e pode acontecer o ano inteiro. Águia, quando questionado sobre como é realizada a matrícula dos estudantes, explica:

O estudante chega e vai primeiro no SAIA, ali é feito uma entrevista com eles, onde, nessa entrevista, tu não trabalha só a questão escolar, trabalha também a situação de vida, a gente procura sem forçar, buscar informações que a gente sabe que vão ser bem importantes depois por todo o processo pedagógico de acompanhamento, etc. Nessa entrevista, procuramos ver até onde estudou, nas séries iniciais, não tem muito problema se não tiver um histórico, nas séries finais exige um histórico, só que não é impedimento para que ele venha estudar, ele vem, se ele não tiver o histórico nas séries finais, ou também se não tiver documentos, ele é acolhido na turma de acolhimento, que é uma turma, que embora oficialmente ela equivaleria quase como um T1, mas ele vai estudar na sua turma conforme ele informa, ou seja, ele é matriculado na turma de acolhimento na tarde e ele frequenta junto na totalidade que informou, enquanto buscamos este histórico. Quem cuida dessa parte é, normalmente, o SAIA junto com a coordenação pedagógica. O que a gente pode agilizar vamos agilizando ou enviamos para o Serviço de Assistência Social. Aí quando conseguirmos a documentação, ele efetivamente é matriculado na sua turma. Após esse processo da entrevista, é informado a secretária e ela faz a inserção no sistema e faz a matrícula formal. Se não se conseguir, de nenhuma forma, ele oficialmente tem que retornar para uma totalidade 3, que é a última que se permite entrar sem histórico, e ter avanços rápidos para que ele conclua se tem condições, aí se produz um histórico a partir da totalidade 3. (informação verbal)

Quanto a autonomia financeira, já evidenciamos nos dados discutidos anteriormente no que se refere ao gerenciamento dos recursos financeiros. Quanto a autonomia pedagógica, foi possível perceber que a escola, por trabalhar frequentemente com a população em situação de rua, possui uma identidade e metodologia do trabalho pedagógico próprio.

Contudo, posso afirmar que a EPA é uma escola que busca a autonomia nas quatro dimensões, visando desenvolver o seu trabalho de acordo com suas especificidades.

6.1.4 *Transparência*

Outro pilar da gestão democrática é a transparência. Para analisar este pilar na gestão da EPA inspiro-me nas contribuições de Araújo (2000), o qual afirma que a transparência é pautada na socialização das informações, não se limitando somente nas questões administrativas, mas também pedagógicas. Também me valho das contribuições de Cury (1997), que relaciona a transparência com a existência de um espaço público e aberto, onde há uma transparência das ações a serem feitas.

Quadro 11 - Transparência na gestão da EPA

TRANSPARÊNCIA NA GESTÃO DA EPA			
ÁGUA	QUERO-QUERO	ANDORINHA	SABIÁ
<p>Temos as reuniões com os professores, com o Conselho e tentamos fazer assembleias, mas ultimamente está complicado [...] A dos professores, costuma ser de duas horas por semana, a direção participa também. Ali se discute o pedagógico, questões de alunos, se discute questões administrativas, as informações que chegam da SMED, e outras coisas sobre a escola.</p>	<p>Nas reuniões de professores eles sempre nos colocam a par das coisas que estão acontecendo.</p>	<p>Quando acontece alguma coisa sempre ficamos sabendo, a direção sempre nos conta. Também sempre fazem a prestação de contas no Conselho das que decidimos comprar.</p>	<p>No Conselho a gente conversa sobre várias coisas [...] O diretor fala sobre a situação da escola [...] aí a gente vê o que é melhor para a escola.</p>

Na fala dos entrevistados, evidencia-se que há um esforço da equipe diretiva para que haja transparência dos assuntos relacionados a escola com a comunidade escolar.

6.2 AS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO NA EPA

Abaixo apresento as especificidades da gestão que foram relatadas nas entrevistas e constatadas nas observações. Elas foram divididas em categorias de acordo com os dados coletados.

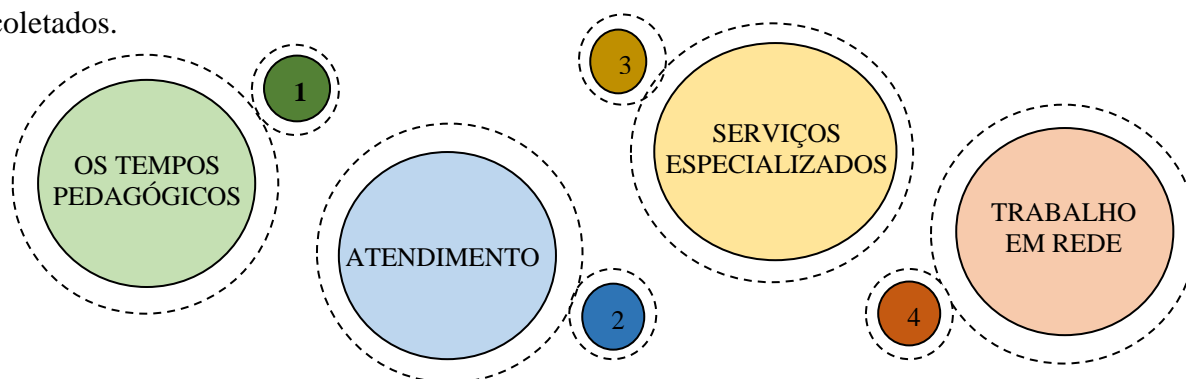


Figura 7 - Especificidades

6.2.1 *Os Tempos Pedagógicos*

A primeira especificidade a ser analisada refere-se aos tempos pedagógicos. A escola, por se tratar de uma escola específica para pessoas em situação de rua ou em vulnerabilidade social, organiza seus tempos pedagógicos de forma diferenciada.

Os tempos pedagógicos diferenciados se efetivam por meio de projetos: Projeto Meio-Dia, Projeto Verão e Projeto Inverno.

No Projeto Meio-Dia, de acordo com o PPP (2013) os

estudantes têm a oportunidade de serem acompanhados também entre os turnos da manhã e tarde, onde são propostas atividades destinadas ao desenvolvimento social, cognitivo, de saúde e de lazer para estes jovens, totalizando mais de dez horas de atendimento por dia. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 6).

Cabe ressaltar que os estudantes que participam do Projeto Meio-Dia, almoçam na escola. A gestão organiza uma escala entre os professores, funcionários e equipe diretiva, para que sempre haja o acompanhamento de dois profissionais durante o período de almoço.

O calendário escolar da EPA é organizado de uma forma diferenciada devido as demandas dos seus estudantes.

É diferente das demais escolas. A EPA é a única escola, que a gente tem conhecimento, no Brasil que atende o estudante 12 meses no ano. Não existe férias no sentido de os estudantes não frequentarem a escola, existe férias no sentido dos trabalhadores, no seu direito de descansar, mas os estudantes são atendidos na escola na forma de projeto, mas isso é organização da EPA, o calendário oficial é cumprido. Outra coisa que a EPA não faz como as outras EJAs, a EPA não tem 20% a distância, é presencial, a gente nunca usou esse recurso. (informação verbal)

Devido a escola funcionar 12 meses por ano, fechando apenas nos fins-de-semana e feriados, a gestão precisa organizar os projetos que acontecem durante as férias dos professores. Esses projetos, como referidos anteriormente, se chamam: Projeto Verão e Projeto Inverno. De acordo com o PPP (2013), o funcionamento durante os doze meses

não desconstitui o calendário escolar da EPA como uma escola de ensino regular, mas complementa os períodos de férias dos estudantes com atividades esportivas, lúdicas e de lazer que favoreçam os laços desses com o trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p. 7)

Cabe ressaltar que a EPA é, para muitos estudantes, o único vínculo institucional que possuem, por isso é importante que esses laços, que são construídos durante o ano, não se rompam devido um período de afastamento da escola.

6.2.2 *O atendimento na EPA*

O “atendimento diferenciado” apareceu como uma das principais especificidades da gestão na EPA. Logo no início da entrevista com Águia, ele afirma

[...]o que nos diferencia é a especificidade do nosso atendimento, da nossa escola. Aqui o gestor não pode ser só financeiro, aqui o gestor tem que ser humano, com certeza, na EPA mais ainda. (informação verbal)

Esta fala de Águia vai ao encontro do objetivo da escola previsto no PPP:

A escola tem como objetivo (re)significar a relação desses sujeitos com seu processo de aprendizagem, como também contribuir na alteração de família seu modo de vida, através da (re)construção de projetos de vida autônomos, no resgate e fortalecimento de vínculos familiares. A partir do olhar e da escuta mais aproximada dos sujeitos que atende e de sua atuação político-pedagógica em diversas instâncias da cidade. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013).

A escola tem trabalhado, através de diversas estratégias, na perspectiva de reduzir os danos sofridos pelos estudantes, (re)significando os espaços, a aprendizagem, as relações, etc. Ressalto a importância de a escola estar trabalhando as relações sociais com seus alunos, porque as pessoas em situação de rua, muitas vezes, possuem uma ruptura dos vínculos sociais (PAUGAM, 1999).

Através do sentimento de pertencimento a um grupo, do respeito, da visibilidade, os estudantes vão (re)significando suas relações (ESCOREL, 2000). Nesse sentido, Sabiá, em uma das suas falas, expressa

Aqui na EPA, a gente é uma família. Aqui a gente não tá sozinho como na rua. Aqui as pessoas não têm medo da gente. Os professores e diretores são como nossos pais. Aqui a gente é ouvido, é respeitado. Aqui é como se fosse a nossa casa! (informação verbal)

Neste momento Sabiá nos relata a questão do acolhimento no dia-a-dia, a relação dos alunos com os professores e diretores. Romanini (2016) auxilia nesta reflexão quando afirma que:

Trata-se de práticas de acolhimento, que nos colocam em contato com a alteridade, portanto, conosco mesmos. Apostamos nas reflexões sobre o acolhimento como uma experiência singular, que acontece cotidianamente nos serviços, nos encontros mais corriqueiros e comuns entre profissionais e usuários. (ROMANINI, 2016, p. 25).

Na fala de Sabiá também podemos observar que ele coloca a questão da solidão na rua e da exclusão social. Quando diz “aqui as pessoas não tem medo da gente” e “aqui a gente não tá sozinho como na rua” relaciono com Filgueiras (2004) que relata sobre a exclusão social sendo um fenômeno multidimensional, que inclui: o isolamento do indivíduo e, o despertencimento social que abala ou rompe com os vínculos sociais. A EPA trabalha

justamente tentando romper com esses processos de exclusão social que os estudantes passam, buscando acolher esses sujeitos que cada vez mais têm sido excluídos.

Quando questionei a Quero-Quero sobre as estratégias de promoção de cidadania e direito a educação aos sujeitos que estudam na escola, ela respondeu:

Uma das estratégias que eu vejo é a questão do acolhimento, de acolher os sujeitos com as suas singularidades, sem preconceito e tentar a partir disto construir um projeto, que é um projeto de aprendizagem, mas também um projeto de vida, que envolve o autocuidado, envolve a autoestima, envolve a saúde, envolve muita coisa. (informação verbal)

O acolhimento é, praticamente, um sinônimo para o atendimento na EPA. Águia quando questionado sobre o que os estudantes buscam na escola, afirmou:

Eles buscam um espaço de acolhimento. A gente tem vários públicos aqui, tem o público que quer trabalhar, então ele realmente precisa completar os estudos, tem um público que tem muitas fragilidades e dificuldades, até mesmo de estar na rua, por situações mentais, por deficiências, então são muito frágeis, eles precisam deste espaço de acolhimento. Esse espaço de acolhimento aliado, justamente, com a educação, que aí cria uma série de outras questões, de valorização deles mesmos de descobrirem outros horizontes, outras coisas. Então, eles vêm, realmente, buscando um acolhimento. (informação verbal)

O acolhimento é parte do fazer pedagógico da escola. No próprio PPP da EPA, o acolhimento é apontado:

A EPA constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013).

Em entrevista, Quero-Quero afirma considerar a EPA como uma escola inclusiva, onde o sujeito é acolhido como ele está. Nessa mesma perspectiva, Águia relatou:

A gente não exige que nenhum estudante para vir para cá, que ele largue as drogas, que ele se torne aquele estudante padrão, não! A gente aceita ele da mesma forma, muitas vezes ele vem para cá inclusive tendo usado drogas antes, então, muitas vezes tu tens que fazer um acolhimento diferenciado, tu tem que trabalhar com ele esta questão que isso ta prejudicando o próprio desempenho dele, tu oferece outras alternativas, como por exemplo, ao meio dia, a possibilidade de ficar dentro da escola para aqueles que estão no NTE, para evitar que saia para rua e use drogas. Tu dá outras alternativas, outras possibilidades, tu não olha como aquele cara que é um drogado, ele é um estudante, vamos valorizar a questão dele como estudante para que ele, até por essa valorização, vá também trabalhando essas questões. (informação verbal)

Através das falas e das observações, percebi que na EPA, o estudante é visto como um sujeito que vai além da sua situação, é visto como um sujeito de direitos.

Cabe ressaltar que o acolhimento faz parte da concepção da escola cidadã, na qual a EPA está embasada. Nesse sentido Azevedo e Reis (2012, P.1) colaboram afirmando que o acolhimento é uma das práticas inclusivas que nutrem a “democratização do acesso a educação e ao conhecimento” dentro da concepção “dialógica e participativa”.

Águia, como atual diretor, também relata alguns desafios que envolvem o acolhimento

É desafiador conciliar o acolhimento com um pouco da disciplina. A segurança do próprio professor [...] a gente tem sentido muito isso, tu tem que garantir que a escola se mantenha como uma escola de acolhimento e não como uma escola de exclusão e ao mesmo tempo trabalhar as situações de conflitos que acontecem. (informação verbal)

Essa questão que Águia nos traz, de conflitos que entram na escola, nos remete sobre a cultura de rua que transversaliza a escola. Ressalto que, Águia se refere a cultura de rua como as ações de violência, de autodefesa, de luta pela sobrevivência (GRACIANE, 1997), que muitas vezes os estudantes trazem consigo como uma forma de se proteger e não a cultura no sentido amplo. Águia também ressalta o desafio que é trabalhar com essa cultura presente na escola:

Tu acolher a rua e não deixar a que a rua tome conta da escola, no sentido das regras da rua, da violência da rua, dessas questões [/]. Tu acolhe a pessoa e não a rua, no sentido da rua das suas não condições de dignidade humana [...] isso é um desafio. (informação verbal)

Águia também nos traz outro desafio do acolhimento na EPA:

Enquanto diretor, tu trabalhar o acolhimento do estudante e ao mesmo tempo o acolhimento do professor, isso é um desafio bem grande! Às vezes a gente sente o professor esgotado, passando por uma série de dificuldades, retirada de direitos por parte da gestão municipal, está cada vez mais complicado. (informação verbal)

Com a fala de Águia, podemos concluir que o acolhimento na EPA perpassa por todos os sujeitos e setores da escola. O acolhimento é trabalhado não só com os estudantes, mas, também, com os profissionais da escola. Encontrei, através da investigação, cuidados e práticas educativas que revelaram o quanto a gestão da EPA se preocupa com o acolhimento dos sujeitos que frequentam a escola, seja aluno, professor ou funcionário. Através das falas e das observações podemos afirmar que a EPA se assume como um espaço de acolhimento, sem discriminação, sem preconceito com os sujeitos.

Ressalto outra fala de Águia durante a entrevista:

Pra mim a EPA, assim, é algo muito inovador e quase que única, ela enxerga essa população em situação de rua como um público potencial da EJA, que são sujeitos do direito a educação, e eles pela sua especificidade, muitas vezes pela não alfabetização, por não ter concluído os ciclos, terem sido expulsos muitas vezes de outros espaços educacionais, [...] entende? [...] Não se adequam ali, porque não vão com roupas que [...] e aí são rejeitados, [...] porque dependem do trabalho de rua, o cheiro, coisas assim, eles vão ser, muitas vezes, expulsos de outros espaços, e eles são um público potencial da EJA. (informação verbal)

Na fala de Águia, os espaços escolares regulares, muitas vezes, acabam negando o direito a educação, o que vai em contrapartida ao que é previsto na CF/88, na LDB 9394/96, na Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua. A educação, ainda hoje, é um direito negado em diversos lugares, onde não se tem escolas como a EPA. A educação é um direito que deve ser garantido “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (DUARTE, 2007, p. 698), pois através dela se reduz as desigualdades e as discriminações, possibilitando uma aproximação desses sujeitos a outros espaços e pessoas (CURY, 2002).

6.2.2.1 *Os serviços especializados*

Outra especificidade constatada nos documentos legais da escola, nas observações e relatada pelos entrevistados são os serviços especializados. Para buscar um melhor atendimento aos estudantes, a escola possui alguns serviços que são diferenciados, entre eles: o Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) e o Serviço de Acolhimento e Integração e Acompanhamento (SAIA).

Águia quando questionado se havia serviços especializados na escola, relatou:

Um dos serviços especializados, da escola mesmo, é o NTE, Núcleo de Trabalho Educativo, que atualmente é dividido em dois: cerâmica e papel artesanal. Nesses nós temos professores do quadro que fazem esse trabalho com os estudantes, 40h cada um deles. (informação verbal)

O NTE trabalha os aspectos afetivos e criativos dos estudantes, e também é uma fonte de renda para os mesmos. O núcleo, atualmente, está dividido em duas oficinas, a oficina de “Papel Artesanal” e a oficina de “Cerâmica”. O trabalho do NTE é pautado nos princípios da economia solidária, no qual o objetivo é criar atividades econômicas sustentáveis.

Na oficina de papel artesanal os estudantes produzem diversos produtos utilizando a reciclagem de papéis. De acordo com Quero-Quero

O NTE é um espaço de ateliê que a gente tem, ele se organiza de uma forma bem diferente de um espaço de sala de aula, porque é ateliê de arte. A gente desenvolve várias atividades além da produção, como também: a divulgação, comercialização, que fazem parte do empreendimento. (informação verbal)

Na oficina de cerâmica os estudantes produzem diferentes produtos utilizando o barro como matéria prima.

O grupo de cerâmica iniciou as atividades com os estudantes da escola e expandiu suas atividades atuando junto aos índios Kaingang, em um projeto de oficinas de cerâmica ministrada por professores e jovens artesãos estudantes da escola, dirigidas a crianças, jovens e adultos indígenas que visavam a valorização dos saberes, das técnicas e formas da cultura material Kaingang, em diálogo com os conhecimentos e técnicas acadêmicas. Contou com a assessoria antropológica do Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013).

Os produtos produzidos nas oficinas são vendidos pelos próprios estudantes em feiras e na escola. Todo o valor arrecadado é passado as professoras responsáveis das oficinas, elas descontam o valor dos materiais e o restante é dividido para o coletivo de estudantes que trabalham nas oficinas.

De acordo com ÁGUIA,

O estudante só pode entrar no NTE se estiver com 15 dias de frequência e só pode permanecer se estiver frequentando a aula, e participam no turno inverso da totalidade que estão inseridos. (informação verbal)

O NTE desenvolve um importante papel na escola, pois, de acordo com as observações que fiz, ele é um espaço terapêutico que potencializa o trabalho dos estudantes, além de potencializar a própria organização pessoal e responsabilidade. Nesse sentido, Sabiá afirma:

Eu faço parte da cerâmica. Eu gosto muito de participar, lá a gente faz os artesanatos, conversa e se diverte. Enquanto estamos ali não ficamos na rua pensando bobagem e usando drogas, ficamos ocupados. (informação verbal)

Na fala de Sabiá percebemos que ele afirma gostar de participar do NTE, pois é uma maneira de ocupar-se e não fazer “besteiras”. Sendo assim, podemos afirmar que o NTE ocupa de forma saudável o tempo dos estudantes. Conforme Sabiá, que compreende o NTE não somente como um ambiente de trabalho, mas também como um espaço prazeroso, onde há conversa e diversão, onde são escutados e respeitados.

Quero-Quero, professora no NTE, afirma que:

No NTE, a gente trabalha tendo essa questão da promoção da cidadania como norte, diretamente! Porque todo o nosso trabalho é orientado pra isso, pra esse sujeito que tá ali no coletivo. Se ver, através do grupo, como alguém que é capaz de produzir coisas bacanas, de mostrar esse trabalho, de falar desse trabalho nas Universidades, nas feiras, nos diferentes espaços, de ocupar a cidade, não só como alguém que dorme na rua, mas mostrar que está ali com o seu grupo, mostrando o seu trabalho, a sua produção artística. Eu entendo que tudo isso é cidadania. A questão dos direitos a gente tenta trabalhar, o tempo inteiro isso. (informação verbal)

Na fala de Quero-Quero, evidenciamos que através da interação num contexto comum, se promove a cidadania (LEITE, RODRIGUES; 2001). Pela sua fala, podemos ir ao encontro do que Figueiredo (1999) nos traz sobre educação na cidadania pela cidadania, ou seja, através de práticas organizadas baseadas nos princípios da cidadania que permitem a participação dos sujeitos de diversas formas na vida pública, “a nível social, cultural, político e profissional” (FIGUEIREDO, 1999, p. 15).

Outro serviço especializado evidenciado na pesquisa, que faz parte da gestão da EPA, é o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA) tem como função acolher, acompanhar e investigar a realidade dos jovens/adultos por meio da construção de ações pedagógicas dialógicas. Nesse sentido, Quero-Quero afirma:

O SAIA tem um importante papel na escola, no sentido de fazer as redes, de buscar esses espaços [...], de facilitar esse acesso dos estudantes aos espaços que podem lhes ajudar, na questão da moradia, da saúde, da cidadania mesmo. (informação verbal)

Constater em minhas observações, em diversos momentos, o trabalho realizado pelo SAIA. Na escola, a equipe do SAIA trabalha diretamente o acolhimento e atendimento dos estudantes, auxiliando-os nas demandas de acompanhamentos médicos, agendamentos de consultas, encaminhamento de documentos, encaminhamento de bolsa família, etc.

De acordo com o PPP (2013), são ações do SAIA:

- Conversa e escuta individual para reorganizar o estudante no seu contexto escolar com acompanhamento do educador referência do SAIA. É um espaço constituído como local de conversa e escuta, onde a grande maioria dos estudantes acessa para contar suas dificuldades e as suas conquistas. É um processo que ocorre diariamente, a partir das necessidades dos jovens e adultos e também quando se faz necessário na relação escola/estudante;
- Retomada dos combinados e do contrato pedagógico envolvendo a construção e o acompanhamento do plano de ação e agenda do estudante;
- Participação do educador referência do SAIA na construção e acompanhamento dos planos de aprendizagem;
- Judicial – contatos com Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas (PEMSE), Fundação de Assistência Sócio - Educativa (FASE), Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), Foro (Vara da Infância e da Juventude, através dos oficiais de proteção) e Conselho Tutelar;

- Familiar – Visitas domiciliares, com ou sem parcerias de outros serviços da Rede de Proteção, contatos telefônicos e reuniões no espaço escolar, com Página 36 de 57 familiares e responsáveis legais;
- Documentos – Encaminhamentos, orientações, pesquisas e requisições que facilitam todo o processo para que o jovem e o adulto possam fazer seus documentos (fotos, cópias do RG, CPF, Título de Eleitor, Alistamento Militar, busca da Certidão de Nascimento nos cartórios, Carteiras Escolares etc.);
- Escolar – contatos telefônicos, busca de Histórico Escolar, transferências para outras escolas e encaminhamento dos estudantes no momento do ingresso no Ensino Médio;
- Saúde – contato e aproximação com os serviços de saúde para marcação de consultas e exames. Dependendo da necessidade também ocorre o acompanhamento nas consultas, prioritariamente casos de jovens em situação de rua, resguardando os casos em que haja responsáveis legais;
- Conversa e escuta com os professores sobre os planos pedagógicos dos estudantes;
- Participação nos Estudos de Caso: conforme demandas da escola e dos serviços da rede de proteção.
 - Os encaminhamentos e acompanhamentos acima citados são registrados no dossiê do estudante. Assim, todo esse material que compõe o histórico do estudante fica a disposição dos professores para consulta, conhecimento e observações, servindo de base para planejamento e estudo de caso.
 - Participação nas reuniões de Gerenciamento de Casos Rua Moradia Criança/Adolescente/População Adulta e reuniões (estudos de caso) da Rede Técnica. (EMEF PORTO ALEGRE, 2013, p.10).

Conforme Águia, a escola também possui parcerias para ofertar aos estudantes outros serviços especializados

Nós temos também essas parcerias com universidades e com outros grupos, por exemplo: nós temos um projeto que se chama palavra da rua, que com ele já fizemos três livros de poesia, primeiro com autores que se ofereceram pra escrever as poesias nesse livro, e aí colocamos essas poesias em livros feitos com as capas de papel reciclado, que a ideia era valorizar o trabalho do NTE, a partir daí a gente pensou em fazer com as próprias poesias dos estudantes, aí reunimos as poesias e fizemos um livro, na realidade é uma revista, teve registro oficial como revista. Também temos um coordenador da gente de palavra, que é uma organização particular, que trabalha a xilogravura com os estudantes, ele vem numa das aulas do núcleo do papel artesanal e ali ele ensina a fazer a xilogravura. A gente tem tbm o pessoal da saúde coletiva, um projeto que se chama reco porã, uma extensão universitária, ali a gente teve durante o ano passado, os estagiários que trabalharam a horta com os estudantes, e também auxiliarem em exposições. Um outro projeto de extensão da UFRGS, é da Arquitetura, que foi o “A cara da rua”, que seria fotografar, escolher as imagens, depois faziam postais, esses postais eram vendidos pelos estudantes. Parcerias também com residências dentro da escola, com estágios de várias áreas. Também com da arquitetura tem sido trabalhado melhorias na escola, construções com os próprios estudantes. Tudo isso acontece dentro da escola, uma rede de serviços que são feitas com universidades, setores privados. (informação verbal)

6.2.5 O trabalho em rede

Outra especificidade que foi mencionada nas entrevistas é o trabalho em rede, como sendo um trabalho compartilhado onde se tem parcerias. Ou seja, a escola busca parcerias para dar conta das demandas dos seus estudantes. Sendo assim, de acordo com os entrevistados, o trabalho em rede é algo essencial para o desenvolvimento do trabalho na escola. Sobre isso Águia afirma:

Uma das grandes diferenças é a relação em rede. A EPA é uma escola que não pode trabalhar sem o auxílio da saúde, etc. A necessidade de trabalho em rede, é o ponto principal, a gente não consegue trabalhar sozinho, a gente precisa para os estudantes todo um acompanhamento, muitas vezes na área da saúde, saúde mental [...] Precisamos desse trabalho em rede para que os estudantes consigam vencer essas dificuldades, o estudante por exemplo, que tem uma série de problemas de saúde e ainda entra a saúde mental a situação de dependência de drogas, bebidas, tudo isso, ele precisa, por exemplo, de um acompanhamento na saúde. (informação verbal)

A fala de Águia expressa a articulação da escola com os demais serviços da rede de atendimento municipal. Acredito que essa articulação, esse movimento da gestão é, sem dúvida, um aspecto importante para a qualidade do atendimento aos estudantes da EPA. É uma forma de promover uma educação inclusiva e democrática, que busca uma universalização no atendimento. O trabalho em rede possibilita a escola compartilhar objetivos e procedimentos, afim de complementar os serviços oferecidos para melhor atender seus alunos.

Em uma outra fala, Águia relata sobre a parceria com a Rede de Abordagem de Rua (RAR):

As parcerias com a rede municipal são com a Rede de Abordagem de Rua, que são ligadas a FASC, com os CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), que também trabalha com população de rua, [...] com os CRAS, de Assistência Social que não são de rua, o consultório na rua, que atendem as pessoas que estão em situação de rua. (informação verbal)

A Rede de Abordagem de Rua, é um serviço vinculado ao CREAS¹², e está relacionado aos serviços da assistência social, que auxilia na garantia de direitos à saúde, à educação, entre outros. A escola, juntamente com a RAR, busca construir alternativas para a população em situação de rua, na perspectiva de garantia de direitos. Já parceria da escola com o CRAS¹³ (Centro de Referência de Assistência Social), é voltada para o auxílio financeiro, como por exemplo, o encaminhamento da Bolsa Família¹⁴ para os estudantes.

Além de fazer este “meio de campo” para os estudantes, a escola também libera os estudantes das aulas e os auxilia para irem nos atendimentos. Sobre isso Águia relata:

¹² O CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) trabalha, prioritariamente, com a possibilidade de retomada dos vínculos familiares e com a comunidade e também com a produção de autonomia dos sujeitos.

¹³ O CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) é o órgão que coordena as atividades assistenciais nos bairros. O órgão possui postos para atender as famílias ou pessoas em situação de vulnerabilidade que precisem de auxílio social.

¹⁴ É um programa do governo federal, que repassado um valor fixo mensal, visando garantir direitos como alimentação, saúde e educação.

Hoje o estudante sai no horário as vezes no meio da aula pra ir num CAPS, na Cruz Vermelha, em outros locais, entende? A escola entende isso, a escola não vai ta ali preocupada com a falta, porque aquilo ali está mexendo com a sua vida, ta reduzindo os danos daquela situação. (informação verbal)

Entendo que a EPA tem contribuído com a formulação de políticas sociais em parceria com Secretarias, ONGs, Fundações, etc. do município, buscando, cada vez mais, assegurar a qualidade do atendimento dos seus estudantes através dessas ações. Percebi, com a investigação, que a gestão está sempre envolvida na busca de qualificar o atendimento na escola, através da de parcerias e apoio dos demais serviços públicos. Essa iniciativa da escola, demonstra que a mesma entende que, assim como as aprendizagens cognitivas, também é importante o cuidado com o aluno e com as suas necessidades.

Aponto como uma das virtudes deste trabalho em rede o auxílio que a escola faz ao estudante. Percebi durante as observações, em diferentes momentos, a equipe do SAIA agendando consultas, encaminhando documentos junto à Assistência Social, etc. Esse trabalho em rede, possibilita o acolhimento dos estudantes em diferentes dimensões que configuram as suas necessidades básicas.

Águia também afirma que o trabalho em rede é uma das formas de trabalhar a questão da violação de direitos da PSR:

A nossa escola, pelo seu trabalho em rede, é uma escola que anuncia, que mostra realmente, os problemas, as negações de direitos, né? Quando ela começou em, porque ela não começou como uma escola de adultos né, ela começa lá em 94 na rua e 95 aqui no prédio trabalhando crianças e jovens em situação de rua, nos primeiros anos ela já começa denunciar a situação de total abandono que tinha em porto alegre, ela mobiliza o trabalho de outras secretarias, então a EPA faz isso também, ela acaba mobilizando as outras políticas. O fato dela ta nas reuniões, dela chamar os outros pra cá, dela ir a outros lugares, ela caba denunciando também outras situações de abandono, de exclusão. (informação verbal)

Acredito que esse papel social da escola, tem sido fundamental na luta contra a violação de direitos da PSR, buscando diminuir esse abismo social presente em nossa sociedade. Assim como Souza (2004) afirma da necessidade de garantia de todos os direitos fundamentais para que os sujeitos tenham, ao menos, uma vida digna; pois não adianta garantirmos um e não todos, afinal eles se complementam.

Nesse sentido, quero destacar outro aspecto que acredito ser importante, que é a descontinuidade das políticas públicas de habitação, geração de renda, entre outras. Águia também relata sobre a falta de mais políticas que auxiliem a PSR:

A escola auxilia nas demandas dos estudantes, mas sozinha ela não consegue, precisa de outras políticas, porque ela mantém protegido num determinado momento, terminando o horário de aula ele vai pra rua, entende? aí precisaria ter uma outra política que também acolhesse. Até essa questão do trabalho por exemplo, tem muitos que precisariam de um trabalho especial, entende? Não se enquadra, muitas vezes, no mercado. teria que ter outros órgãos que auxiliasse. (informação verbal)

A escola tem sido tensionada a ampliar o seu trabalho social por essa descontinuidade. É preciso que sejam criadas mais políticas públicas que contemplem as pessoas em situação de rua; pois, por mais que a escola e a rede de apoio façam um grande esforço para dar conta das demandas dos estudantes, há situações que saem fora do alcance, como por exemplo, a moradia. A gestão tem insistido em discutir e denunciar nas redes de atendimentos e nos fóruns que participam essas questões referente a falta dessas políticas.

Sabiá também relata algo nesse sentido:

É ruim quando a gente tem que ir pra rua, depois da escola. Aí a gente volta pra realidade [...], pro frio e pra solidão. Eu nem tenho vontade de sair daqui. (informação verbal)

Na fala de Sabiá, percebemos mais uma vez a exclusão e a solidão que a rua trás, no qual não engloba apenas a questão da não participação na vida do trabalho, mas também a falta de moradia e de serviços públicos (ATKINSON, 1998) que garantam a efetivação dos seus direitos fundamentais previstos constitucionalmente. Como relatado por Águia, é preciso que sejam criadas mais políticas públicas que auxiliem no atendimento à PSR. Hoje há alguns albergues na cidade de Porto Alegre, porém, conforme relatado por outros estudantes durante a minha observação, esses espaços além de serem precários, existe uma quantidade de dias que se pode permanecer, conforme os estudantes são em torno de 15 dias.

Contudo, podemos afirmar que o trabalho em rede tem muitas vantagens como a troca de experiências entre os atores institucionais, potencializando o atendimento à população em vulnerabilidade social e/ou situação de rua. Acredito que a escola tem sido esse centro articulador da rede, porém acredito também ser necessário fortalecer a rede com mais políticas públicas, no sentido de qualificar esse atendimento.

7. CONSIDERAÇÕES (mas não finais)



Figura 8 – EPA
Fonte: Arquivo pessoal.

É desse lugar, desses sujeitos potentes que escrevo algumas palavras sem fechar conclusões definitivas.

Diante do problema de pesquisa, que buscava identificar as especificidades da gestão na EPA, e, dos objetivos que buscavam analisar o processo de gestão, investigar como a escola se organiza, compreender as ferramentas imprescindíveis para a gestão dessa escola, bem como suas especificidades, discuti fundamentada bibliograficamente em autores como Escorel (2000), Prates e Machado (2011), Graciane (1997), Matos e Ferreira (2004), Paugam (1999), Sposati (2003), Libâneo (2013, 2004, 2001), Cury (2007, 2002), Gadotti (2004), Araújo (2000), Veiga (1998), dentre outros, a respeito da exclusão social, dos direitos fundamentais, da educação para a cidadania, da gestão escolar democrática, entre outras questões envolvendo a população em situação de rua e a educação. Constituindo argumentos para compreender as especificidades da gestão dessa escola e a importância desse trabalho especializado no contexto da escola.

Através dos dados coletados, percebi que a gestão está inserida no cotidiano dos alunos, não só tentando compreendê-los, mas também buscando interferir no sentido de colaborar para que eles se apropriem de seus direitos e assumam papéis ativos nos contextos onde atuam. O trabalho da gestão é fundamentado na concepção democrática-participativa, calcado na transparência e na participação, buscando descentralizar as decisões, através de um trabalho coletivo e também trabalhando em rede com a assistência social, com a saúde, etc. Podemos afirmar que o processo de gestão na EPA é um meio fundamental na garantia do direito e da cidadania dos seus estudantes. Com os dados também percebemos que há alguns desafios enfrentados na gestão desta escola, como por exemplo, a questão de acolher a o sujeito

e não a rua, a questão de também acolher os professores e funcionários e a diminuição das horas destinadas às reuniões, que ocasionou na diminuição da frequência das assembleias.

A gestão da EPA tem buscado, através de um projeto coletivo, realizar intervenções que contemplem as áreas sócio-cognitivas e sócio-afetivas. Para isso, a gestão tem feito um esforço para manter os professores e funcionários orientados e mobilizados, desempenhando assim, da melhor forma o seu fazer pedagógico, buscando uma educação de qualidade para os estudantes.

Destaco como especificidades da gestão na EPA: *Os tempos pedagógicos, o atendimento, os serviços especializados e o trabalho em rede*. Essas especificidades fazem com que a gestão dessa escola seja diferenciada das demais. Essas são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho na EMEF Porto Alegre. Diante do público que atende, a gestão tem realizado um trabalho gradativo, com intuito de empoderar seus estudantes, resgatando suas autoestimas, trabalhando com a reconstrução de identidades, estimulando a consciência crítica e cidadã. Essa maneira de agir caracteriza a EPA como uma escola emancipadora e cidadã. Ao mesmo tempo, também vem acolhendo seus professores e funcionários, pois esses, muitas vezes encontram-se em situações complexas e desestimulados pela gestão municipal, através de cortes e mais cortes de direitos da categoria. A gestão vem buscando, mesmo diante de uma realidade precária, de um espaço físico que nunca saiu do provisório, de tentativas de fechamentos, potencializar e qualificar cada vez mais o atendimento aos estudantes.

Como apontamentos deste estudo, percebe-se que esta pesquisa buscou explicitar o trabalho desenvolvido neste espaço, que busca não reproduzir a exclusão, a reprovação, a não aceitação desses sujeitos, mas sim seu contrário através de práticas de gestão democrática. A aproximação com a EPA e sua equipe me proporcionou uma desconstrução e a construção de novos olhares para a população em situação de rua.

Acredito que este estudo seja importante para que mais escolas como a EPA sejam criadas em outros espaços, cidades e estados brasileiros, pois, como constatamos na pesquisa, através de uma escola pensada e gerida para essas pessoas em situação de rua, pode-se garantir um ensino inclusivo e a promoção de acesso à direitos da cidadania. Para projetos futuros, pretendo dar continuidade na luta pela garantia de direitos a essas populações!

A EPA continua viva, como um espaço de encontros, viveres e saberes com sujeitos que acreditam no sonho de um mundo melhor, com menos desigualdades e preconceitos, diferentes do mundo no qual vivemos até então. Assim é a EPA, um lugar de esperança e comprometimento com a educação. Uma escola diferente, com concepções diferentes. Um

lugar de acolhimento, inclusão e respeito àqueles que são invisibilizados pela sociedade. Um lugar que denuncia cotidianamente o abandono da população em situação de rua. Um lugar que articula serviços da rede de atendimento buscando conseguir dar conta das demandas apresentadas pelos seus estudantes. Sabemos que somente isto não é o bastante para garantir os direitos a esses sujeitos que, historicamente, são excluídos do sistema, da sociedade. É preciso mais efetividade nos direitos assegurados em nossas leis e políticas vigentes. É preciso mais políticas públicas que assegurem esses direitos.

Portanto, caminhando para a finalização dessa escrita, trago um excerto do poema de Brecht, em que afirma que “Nada deve parecer impossível de mudar”. Concluo esta pesquisa convidando todos a se mobilizarem para mudarmos esse contexto de exclusão social, a unirem-se e fortalecerem os movimentos em prol da garantia de direitos dessas populações que estão invisibilizadas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sergio Gomes. **Hermenêutica Jurídica e Constituição no Estado de Direito Democrático**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNIASSI, Helena Rocha. **Vida nas Ruas**. São Paulo: 2015. Revista Giz, São Paulo 28/05/2015. Disponível em: <<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5858>>. Acesso em: abr. 2018.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. 220 f. Dissertação de Mestrado - PPGE, 2000.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.

ATKINSON, Rob. **Combatendo a exclusão social urbana: o papel da participação comunitária na regeneração das cidades europeias**. Cadernos IPPUR, ano XII, n.1, Rio de Janeiro, UFRJ, jan-jul, 1998.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Cuidado e o Acolhimento na Escola Cidadã**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas. 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/0098s.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

AZEVEDO, José Cloves de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Cristina et al. **Conselho escolar: gestão e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283307697_Conselho_Escolar_Gestao_e_Formacao>. Acesso em: jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Vicente de Paulo. **Reflexões sobre os direitos sociais**. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). Direitos Fundamentais Sociais: Estudos de Direito Constitucional, Internacional e Comparado. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. cap. II.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Brasília: UnB, 1995. 55 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: BARROSO, J. (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

BASTOS, João Baptista. **Gestão Democrática da educação e da escola pública em Práticas cotidianas: Questões Teóricas e Metodológicas da Pesquisa.** In: GARCIA, R. L.; SERRALHEIRO, J. P. (Orgs.). *Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições, 2005, p. 29 – 50.

BOBBIO, Norberto. Direitos humanos. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs.). **Dicionário de política.** vol. 1. Brasília: EdUnb, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:1988.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).** Lei nº 8.742, de 7 de abril de 1993. Brasília:1993.

_____. **Lei nº 11.258,** de 30 de dezembro de 2005. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento a pessoas que vivem em situação de rua. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11258.htm Acesso em: maio de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996

_____. **Meta Instituto de Pesquisa de Opinião.** Relatório Final. Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Volume II – Resultados. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7.053,** de 23 de dezembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm. Acesso em: mai. 2018.

CARBELLO, Sandra Regina. Cassol; GALLINA, Irene de Fátima. **Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública.** Curitiba: UEM, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 199-245.

_____. **A Educação Básica no Brasil.** Educação & Sociedade. vol. 23. Nº 80. p. 168-200. Campinas: 2002.

_____. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 3, p. 483 – 495, set/dez 2007.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na constituição brasileira. Santa Catarina: Univali**, 2006, 116 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

DINIZ, Ana Paula Santos. **A vulnerabilidade da população em situação de rua e a efetivação de seus direitos fundamentais**. In: GONÇALVES, Gláucio Ferreira Maciel; PINTO, Felipe Martins. *Et al. Processo e efetividade*. 1ª ed. Série Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito, v. 3. Belo Horizonte: Inítia Via, 2012. Disponível em: <<http://www.initiavia.com/s01v03/>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, [online], vol. 28, nº 100, p.691-713, out. 2007.

EMEF PORTO ALEGRE. **OP escolar 99: Implantação do Núcleo de Trabalho Educativo**. Porto Alegre, 1999.

_____. **Regimento Escolar**. Porto Alegre, 2000

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2013.

SCOREL, Sarah.. **Vivendo de teimosos: moradores de rua da cidade do Rio de Janeiro**. IN: BURSZTYN, Marcel (Org.). *No meio da rua: Nômades, excluídos e viradores*. Rio de Janeiro: Garamond. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: junho de 2018.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa. **Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p. 262-274. Disponível em: www.ims.uerj.br/ccaps. Acesso em julho de 2018.

FERREIRA, Naura Syra Carapeto. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. 4ª ed., São Paulo: Cortes, 2003, p. 306.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **Exclusão, Risco e Vulnerabilidade: Desafios Para a Política Social**. In: CARNEIRO, C. B. L. e COSTA, B. L. D. (Orgs) *Gestão Social – O que há de novo? Vol. 1 Desafios e Tendências*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004; p.25- 34.

FISCHER, Maria Clara Bueno; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito**. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, p. 1-22, 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898082.pdf>>. Acesso em: junho de 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como Prática da Liberdade**. Série Ecumenismo e Humanismo, vol.5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 184.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo**. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (Orgs). Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre:2002. P. 11-17.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Maria. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política, nº23. São Paulo: Revista dos Tribunais, abril-junho, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMÀ, Ricard. **Processos de exclusão e políticas de inclusão social: algumas reflexões conceituais**. In: Gestão social o que há de novo. 2004 - Volume 1 - Desafios e Tendências. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. P. 13 – 24.

GRACIANE, Maria Stela. **A Pedagogia Social De Rua**. São Paulo: Cortez, 1997

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro – história, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 288.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **O espaço da administração no tempo da gestão**. IN: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (org.). Política e Gestão da Educação: Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 199 – 212.

KONZEN, Afonso Armando. **A educação é direito**. In: SEMINÁRIO ESTADUAL, 1995, Porto Alegre. Caderno de textos: O Caderno de textos direito é aprender. Porto Alegre: FAMURS, AJURIS, AMPRGS, UNICEF, 1995. P. 12-16.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LEMOS, Míriam Pereira. **Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua**: Trajetórias de jovens moradores de rua em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica**. Porto Alegre UFRGS, 2006, 232 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATTOS, Ricardo Mendes; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Quem vocês pensam que (elas) são?** Representações sobre as pessoas em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 2, p. 47-58, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes escola cidadã**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-cidada/>>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. P. 95 - 130.

OLIVEIRA, José Alcebíades de. **Bobbio e a filosofia dos juristas**. Porto Alegre: Fabris Editor, 1994, p. 115

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAUGAM, Serge. **O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais**: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. P 67-86.

PIRES, Daniela de Oliveira; MORAES, Jairo Coelho; CANABARRO, Margarete. **A participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática: um estudo no CMEB Paulo Freire**. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). *Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN*. Porto Alegre: Evangraf: Escola de Gestores da Educação Básica, 2016. P. 243 – 258.

PRATES, Jane Cruz; PRATES, Flávio Cruz; MACHADO, Simone. **Populações em situação de rua**: Os processos de exclusão e inclusão precária vivenciados por esse segmento. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n. 22, p. 191-216, 2012.

ROSA, Cleisa Moreno Maffei. **Vidas de Rua**. São Paulo: Hucitec, 2005, p.279.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Renato Farias dos. **O ACOLHIMENTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE TRABALHO EDUCATIVO DA EPA**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 121 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo, SP: Malheiros Editores Ltda., 2006, p.925.

_____. **Comentário Contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2007.

SILVA, Augusto Santos; FIGUEIREDO, Carla Cibele. **A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999)**. Lisboa: Inovação, 1999.

SIMIONI, Ariane. **O ativismo judicial como meio de garantia da cidadania e dos direitos fundamentais**. In: COSTA, Marli Marlene Moraes da; RODRIGUES, Hugo Tamir (Orgs.). *Direito & Políticas Públicas VIII*. Curitiba: Multideia, 2013. P. 27-45.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v.25, nº 3, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, Sérgio Iglesias Nunes de. **Direito à Moradia e de Habitação: Análise Comparativa e suas Implicações Teóricas e Práticas com os Direitos da Personalidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Cortez, 1985

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira et al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 1999, p. 128-133.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 192.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998, p. 16-19.

9. ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa intitulada de **GESTÃO ESCOLAR: especificidades da gestão de uma escola transversalizada pela cultura de rua** tem como objetivo *analisar o processo de gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre* e será desenvolvida pela aluna Kétlen Andressa da Rosa Fontes dos Santos matriculada no presente semestre letivo, no Componente Curricular **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE** e sob orientação da professora Dr^a Patrícia Souza Marchand do Núcleo de Políticas e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora comprometem-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento das pesquisas ou posteriormente através do e-mail ketlen.santos@ufrgs.br.

A pesquisadora comprometem-se, ainda, a não identificar nomes das pessoas entrevistadas nos relatórios e publicações. A não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

Após ter sido devidamente informado(a) sobre todos os aspectos deste estudo e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu

respondendo pela equipe gestora desta Instituição, autorizo sua realização. Nome da instituição: _____

- () A Instituição concorda com sua identificação no relatório do estudo e nas apresentações do Seminário em sala de aula.
- () A Instituição não autoriza sua identificação no relatório do estudo e nas apresentações do Seminário em sala de aula, solicitando o uso de um nome fantasia.

Porto Alegre, de de 2018.

Assinatura do/a gestor (a) da instituição

Assinatura do/a Pesquisador/a

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENTREVISTADOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa intitulada de **GESTÃO ESCOLAR: especificidades da gestão de uma escola transversalizada pela cultura de rua** tem como objetivo *analisar o processo de gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre* e será desenvolvida pela aluna Kétlen Andressa da Rosa Fontes dos Santos matriculada no presente semestre letivo, no Componente Curricular TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE e sob orientação da professora Patrícia Souza Marchand do Núcleo de Políticas e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento das pesquisas ou posteriormente através do e-mail *ketlen.santos@ufrgs.br*.

A pesquisadora compromete-se, ainda, a não identificar nomes das pessoas entrevistadas nos relatórios e publicações. A não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

Após ser devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu (nome do(a) entrevistado(a))..... concordo com a participação nesta pesquisa.....
autorizo (nome do(a) pesquisador, a utilizarem as informações por mim prestadas, para a elaboração da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome.

() pela identificação de meu nome.

Porto Alegre, de de 2018.

Assinatura do/a entrevistado (a)

Assinatura do/a Pesquisador/a

10. APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DAS ENTREVISTAS

EQUIPE DIRETIVA

EIXO 1

IDENTIFICAÇÃO

EIXO 2

ESCOLA E SUJEITOS DA ESCOLA

EIXO 3

GESTÃO/FUNIONAMENTO

EIXO 1

1. Qual é sua habilitação profissional?
2. Fale um pouco sobre o seu percurso profissional.
3. Descreva um pouco sua rotina de trabalho.
4. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

EIXO 2

Escola

1. Quantos estudantes a escola atende?
2. Quais as totalidades que a escola oferece?
3. Há quantos professores nesta escola?
4. E funcionários?
5. Você considera o número de professores e funcionários nesta escola suficientes?
6. Qual a demanda específica desta escola?
7. Quais as principais demandas deste público ao procurarem à escola? A escola consegue suprir essas demandas?
8. O que significa para você essa instituição escolar?
9. A estrutura física e pedagógica da escola é suficiente ou insuficiente para o trabalho?

Sujeitos

10. Como você define o público atendido nesta escola?
11. Quais os desafios enfrentados no trabalho nesta escola?

EIXO 3

Funcionamento

1. Fale um pouco sobre os serviços que a escola oferece aos estudantes.
2. A escola possui parcerias com outros serviços da rede municipal? Quais?
3. A escola possui algum tipo de parceria com ongs, fundações, empresas, etc.
4. Como funciona o processo de matrícula nesta escola?
5. Como a escola organiza o calendário escolar? Há alguma diferença das demais escolas?
6. Vocês utilizam alguma estratégia para incentivar a assiduidade dos estudantes?
7. A escola procura proporcionar formações para os professores que vão de encontro às demandas dos estudantes?
8. Quais são as estratégias da escola para à promoção da cidadania e do direito aos sujeitos que nela estudam?
9. Como funciona a orientação para o planejamento das atividades pedagógicas?

Gestão

10. As práticas escolares e as decisões tomadas são participativas ou unilaterais? Justifique!
11. Quais são os membros da gestão escolar?
12. Você identifica a gestão da EPA como uma gestão democrática? Justifique.
13. Existe Conselho Escolar nesta escola? Se sim, ele é formado por quais segmentos?
14. Como foram escolhidos os representantes do Conselho?
15. Qual a atuação do Conselho?
16. Qual é a frequência das reuniões do Conselho?
17. Como é organizada a pauta das reuniões?
18. Como ocorre a revisão do Projeto Político Pedagógico?
19. Os recursos financeiros são adequados ou inadequados? Quem administra esses recursos na escola?
20. O que você acredita que diferencia a gestão da EPA das demais escolas da rede municipal de Porto Alegre?
21. Quais as dificuldades enfrentadas na gestão de uma escola como EPA?

PROFESSORES

<u>EIXO 1</u>	<u>EIXO 2</u>	<u>EIXO 3</u>
IDENTIFICAÇÃO	ESCOLA E SUJEITOS DA ESCOLA	GESTÃO/FUNIONAMENTO

EIXO 1

1. Qual é sua habilitação profissional?
2. Fale um pouco sobre o seu percurso profissional.
3. Descreva um pouco sua rotina de trabalho.
4. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

EIXO 2

Escola

1. Você considera o número de professores e funcionários nesta escola suficientes?
2. O que é demanda específica desta escola?
3. Quais as principais demandas deste público ao procurarem à escola? A escola consegue suprir essas demandas?
4. O que significa para você essa instituição escolar?
5. A estrutura física e pedagógica da escola é suficiente ou insuficiente para o trabalho?

Sujeitos

6. Como você define o público atendido nesta escola?
7. Quais os desafios enfrentados no trabalho nesta escola?

EIXO 3

Funcionamento

1. Vocês utilizam alguma estratégia para incentivar a assiduidade dos estudantes?
2. A escola procura proporcionar formações para os professores que vão de encontro às demandas dos estudantes?
3. Quais são as estratégias da escola para a promoção da cidadania e do direito aos sujeitos que nela estudam?
4. Como funciona a orientação para o planejamento das atividades pedagógicas?

Gestão

5. As práticas escolares e as decisões tomadas são participativas ou unilaterais? Justifique!
6. Quais são os membros da gestão escolar?
7. Você identifica a gestão da EPA como uma gestão democrática? Justifique.
8. Existe Conselho escolar nesta escola? Se sim, ele é formado por quais segmentos?
9. Como foram escolhidos os representantes do Conselho?
10. Qual a atuação do Conselho?
11. Qual é a frequência das reuniões do Conselho?
12. Como é organizada a pauta das reuniões?
13. Como ocorre a revisão do Projeto Político Pedagógico?
14. Os recursos financeiros são adequados ou inadequados? Quem administra esses recursos na escola?
15. O que você acredita que diferencia a gestão da EPA das demais escolas da rede municipal de Porto Alegre?
16. Quais as dificuldades enfrentadas na gestão de uma escola como EPA?

FUNCIONÁRIOS

<u>EIXO 1</u>	<u>EIXO 2</u>	<u>EIXO 3</u>
IDENTIFICAÇÃO	ESCOLA E SUJEITOS DA ESCOLA	GESTÃO/FUNIONAMENTO

EIXO 1

1. Qual é sua formação?
2. Fale um pouco sobre o seu percurso profissional.
3. Descreva um pouco sua rotina de trabalho.
4. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

EIXO 2

Escola

8. Você considera o número de professores e funcionários nesta escola suficientes?
9. Qual a demanda específica desta escola?
10. Quais as principais demandas deste público ao procurarem à escola? A escola consegue suprir essas demandas?
11. A estrutura física e pedagógica da escola é suficiente ou insuficiente para o trabalho?
12. Qual o significado desta instituição escolar para você? O que significa para você essa instituição escolar?

Sujeitos

13. Como você define o público atendido nesta escola?
14. Quais os desafios enfrentados no trabalho nesta escola?

EIXO 3

Funcionamento

1. Quais são as estratégias da escola para a promoção da cidadania e do direito aos sujeitos que nela estudam?

Gestão

2. As práticas escolares e as decisões tomadas são participativas ou unilaterais? Justifique!
3. Quais são os membros da gestão escolar?
4. Você identifica a gestão da EPA como uma gestão democrática? Justifique.
5. Existe Conselho escolar nesta escola? Se sim, ele é formado por quais segmentos?
6. Como foram escolhidos os representantes do Conselho?
7. Qual a atuação do Conselho?
8. Qual é a frequência das reuniões do Conselho?
9. Como é organizada a pauta das reuniões?
10. Como ocorre a revisão do Projeto Político Pedagógico?
11. Os recursos financeiros são adequados ou inadequados? Quem administra esses recursos na escola?
12. O que você acredita que diferencia a gestão da EPA das demais escolas da rede municipal de Porto Alegre?

ALUNOS

EIXO 1

IDENTIFICAÇÃO

EIXO 2

ESCOLA E SUJEITOS DA ESCOLA

EIXO 3

GESTÃO/FUNIONAMENTO

EIXO 1

1. Como você conheceu a EPA?
2. Porque você decidiu retornar aos estudos?
3. Há quantos anos você estuda nessa escola?
4. Qual à totalidade que estudas?
5. Você participa de outras atividades na escola? Quais?
5. Descreva um pouco sua rotina na escola.

EIXO 2

Escola

15. O que essa escola tem de diferente das outras escolas?
16. Como você se sente dentro dessa escola?
17. O que significa a EPA para você?

Sujeitos

18. Quem são os alunos da EPA para você?
19. O que os professores e funcionários representam para você?

EIXO 3

Funcionamento

1. O que te incentiva a vir para a escola todos os dias?

Gestão

2. Os estudantes participam das reuniões e das decisões da escola?
3. Existe Conselho escolar nesta escola? Se sim, quem faz parte dele?
4. Como foram escolhidos os representantes do Conselho?
5. O que o Conselho faz na escola?
6. De quanto em quanto tempo são feitas as reuniões do Conselho?
7. Você acredita que os recursos financeiros enviados para à escola dão conta de tudo o que a escola precisa? Quem decide o que fazer com o dinheiro?

