PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

MEGIONE BASSETTO DE CASTRO

A GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

SÃO PAULO
2016

MEGIONE BASSETTO DE CASTRO

A GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof[a]. Rosemary Roggero, Dr[a].- Orientadora

São Paulo

2016

Castro, Megione Bassetto de.

A gestão da relação escola-comunidade. / Megione Bassetto de Castro. 2016.
120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Rosemary Roggero.

1. Gestão educacional. 2. Relação escola-comunidade. 3. Formação e subjetividade. 4. Cultura e conflito.

I. Roggero, Rosemary. II. Título

CDU **372**

A GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, composta por:

São Paulo, 24 de março de 2016.

_____

Presidente: Profa. Drª. Rosemary Roggero – Orientadora, UNINOVE

_____

Membro: Profª. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, UNINOVE

_____

Membro: Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo – PUC – SP

_____

Membro: Profª. Dra. Lígia Carvalho Abões Vercelli – UNINOVE

(Suplente)

Dedico esta dissertação à honra de Deus e a Nossa Senhora Aparecida.

A memória do meu avô Alcebíades.

Aos meus pais João e Carminha.

Ao meu filho João Miguel, que lhe sirva de inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Nove de Julho, pela oportunidade de ingresso no PROGEPE, aos professores, funcionários, colegas de turma das disciplinas e seminários, aos membros do nosso grupo de pesquisa: Vânia, Cristiane e Luciane.

À minha orientadora Profa. Dra. Rosemary Roggero, pelas orientações, pela paciência e pelos ensinamentos fundamentais e inquestionáveis dedicados a mim, nesse tempo de formação.

Aos amigos que apoiaram, aconselharam e incentivaram nesses dois anos: Justino Nayf, Alex Silvio, Elisângela, Edinalva, Lígia, Sidney, Patrícia, Janileide, Walkyria, Solange e a revisora, Claudia Figueiredo.

Aos meus pais João e Carminha, pelo dom da vida, por toda dedicação em criar em mim, a paixão pelo conhecimento.

Ao meu avô Alcebíades (*in memorian*), que embora sendo analfabeto, sempre me ensinou o valor do conhecimento.

Ao meu irmão João Bruno e sua esposa Margarete, pelo incentivo, apoio e referência que são.

Ao meu filho João Miguel, pelo amor e a compreensão nos muitos momentos que pedi para esperar um pouquinho, pois precisava terminar uma leitura ou terminar de escrever uma frase.

Ao Senhor Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

É necessário contrapor-se a uma total ausência
de consciência, é preciso evitar que as pessoas
golpeiem para os lados sem refletir a respeito
de si próprias.
Adorno

RESUMO

CASTRO, Megione Bassetto de. A Gestão da Relação Escola-Comunidade. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

A presente dissertação denominada "A Gestão da Relação Escola-Comunidade", fundamentada na teoria crítica de Theodor W. Adorno, tem como objeto de estudo a relação existente entre a escola pesquisada e a comunidade de Vargem Grande. A questão que guia a pesquisa é saber se os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade existentes na escola pesquisada garantem a gestão dessa relação e o consequente atendimento às demandas da comunidade pela escola. As hipóteses levantadas sugerem existir elementos e variáveis que podem criar ruídos na gestão dessa relação, como o conflito, a cultura administrada (Adorno, 1972) e a pseudoformação (Adorno, 1971) dos sujeitos envolvidos e que os mecanismos existentes na escola para a garantia da relação escola-comunidade, não garante uma gestão efetiva dessa relação. O objetivo geral consiste em investigar os mecanismos existentes de gestão da relação escola-comunidade: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, esse último, criado por meio da proposta de intervenção decorrente desta pesquisa. Alguns objetivos específicos foram estabelecidos para o alcance do objetivo geral, como analisar se a direção da escola pesquisada se caracteriza pela proposta dialética de retomada da sensibilização e da reflexão, assim como outros. A metodologia da pesquisa empírica envolveu o uso de técnicas associadas ao estudo de comunidade, um levantamento bibliográfico da história da comunidade e da escola estudada, e um levantamento de vários outros teóricos e trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, caracterizando assim um estudo de caso, em que situação individual é estudada em profundidade para se obter uma compreensão ampliada sobre outros casos. Os resultados nos permitiram confirmar a nossa hipótese de que a existência desses mecanismos de gestão, não garantem automaticamente uma gestão democrática e participativa, uma vez que não acontecem de modo regular as convocações ordinárias ou extraordinárias do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Relação escola-comunidade. Formação e Subjetividade. Cultura e Conflito.

ABSTRACT

CASTRO, Megione de Bassetto. The Management of School-Community Relations. 2016. 120 f. Dissertation (Master of Education) - University 9 de July, São Paulo, 2016.

This dissertation named "The Management of School-Community Relations", based on the critical theory of Theodor W. Adorno, has as its object of study the relationship between the school investigated and the community of Vargem Grande. The question that guides this research, is if the mechanisms of management, school-community relationship, existing in the research school ensures the management of this relationship and the consequent care to community demands by the school. The hypotheses suggest there elements and variables that can create noise in the management of this relationship as conflict, administered culture and pseudo-formation of subjects involved and that existing mechanisms in school for guaranteeing school-community relationship, does not guarantee management effective this relationship. The general objective is to investigate the mechanisms of school-community relationship management: the School Council, Class Council and Series, Parent Teacher Association and the Student Government, the latter created by the intervention proposal resulting from this research. Some specific objectives have been established to achieve the general objective, how to parse if the direction of the school investigated is characterized by the dialectic proposed of resumption of sensitization and reflection, as well as others. The methodology of empirical research involved the use of techniques associated with the community study involving a literature review of community history and the studied school, also doing a survey of several other theoretical and academic papers related to the topic, characterizing a case study, where the individual situation is studied in depth to provide a broader understanding of other cases. The results allowed us to confirm our hypothesis that the existence of these management mechanisms, does not automatically guarantee a democratic and participatory management, since it does not happen on a regular basis the ordinary or extraordinary convocations of the School Council, Parent Teacher Association and the Student Government.

Keywords: Educational management. School-community relationship. Training and subjectivity. Culture and conflict.

RESUMEN

CASTRO, Megione de Bassetto. La Gestión de la Escuela de Relaciones Comunitarias. 2016. 120 f. Tesis (Maestría en Educación) - Universidad Nueve de Julio de São Paulo, 2016.

La presente Masters tesis llamada "La Gestión de la relacione escuela y la comunidad", con base en la teoría crítica de Theodor W. Adorno, tiene como objeto del estudio la relación entre la escuela y la comunidad, en Vargem Grande. La pregunta que guía la investigación es si los mecanismos de gestión de las relaciones escuela-comunidad disponibles en la escuela investigada, asegura la gestión de esta relación y la consiguiente atención a las demandas de la comunidad por la escuela. Las hipótesis sugieren que hay elementos y variables que pueden crear ruido en la gestión de esta relación como un conflicto, la cultura determinada y la pseudoformação de los sujetos implicados y que los mecanismos existentes en la escuela para garantizar la relación escuela-comunidad, no garantiza la gestión efectiva de esta relación. El objetivo general es investigar los mecanismos de gestión de las relaciones escuela-comunidad: el Consejo Escolar, el Consejo clase y serie, la Asociación de Padres y Maestros y el Gobierno Estudiantil, este último creada por la propuesta de intervención como resultado de esta investigación. Algunos objetivos específicos se establecieron para alcanzar el objetivo general, como analizar si la junta de la escuela investigada se caracteriza por la propuesta dialéctica de la reanudación de la conciencia y la reflexión, así como los demás. La metodología de la investigación empírica implicó el uso de técnicas asociadas con el estudio de la comunidad que implican una revisión de la literatura de la historia de la comunidad y la escuela estudiada, también haciendo un estudio de varios otros trabajos teóricos y académicos relacionados con el tema, caracterizando un estudio de caso donde una situación individual es estudiado en profundidad para proporcionar una comprensión más amplia de otros casos. Los resultados nos permiten confirmar nuestra hipótesis de que la existencia de estos mecanismos de gestión, no garantiza automáticamente una gestión democrática y participativa, puesto que no se produce de forma regular las convocatorias ordinarias y extraordinarias del Consejo Escolar, la Asociación de Padres y Maestros y el gobierno del estudiante.

Palabras-clave: Gestión de la Educación. Relación escuela-comunidad. Formación y subjetividad. Cultura y conflicto.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho de Matemática (3º ano do Ensino Médio) 69
Gráfico 2 – Desempenho de Português (3º ano do Ensino Médio) 70
Gráfico 3 - Desempenho de Português (9º ano do Ensino Fundamental) 70
Gráfico 4 - Desempenho de Matemática (9º ano do Ensino Fundamental)..... 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	– Associação de Pais e Mestres
ACHAVE	– Associação Comunitária Habitacional Vargem Grande
DEPAVE	– Departamento de Parques e Áreas Verdes
CESAP	– Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação
EMPLASA	– Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S.A.
ESCXEL	– Rede de Escolas de Excelência
FDE	– Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FCSH	– Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAMA	– Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	– Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MRA	–Movimento Revolucionário dos Alunos
NUART	– Núcleo de Articulação de Iniciativas com Pais e Alunos
ONGs	– Organizações não governamentais
PCdoB	– Partido Comunista do Brasil
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	– Partido Escolar
PNMCC	– Parque Natural Municipal Cratera de Colônia

PPP	– Projeto Político Pedagógico
SARESP	– Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SNUC	– Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
SVMA	– Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente
UBS	– Unidade Básica de Saúde
UBES	– União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEE	– União Estadual dos Estudantes
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UNDIMEAP	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seccional Amapá
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNIFAG	– União das Favelas do Grajaú
UPES	– União Paulista dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**
CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS MECANISMOS DE GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE **26**
1.1 A gestão da relação escola-comunidade nas correntes educacionais **27**
1.1.1 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Escola Tradicional 28
1.1.2 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Escola Nova 29
1.1.3 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Pedagogia Tecnicista 32
1.1.4 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Pedagogia Libertadora 34
1.2 Novas perspectivas na atualidade, para a gestão da relação escola-comunidade. **37**
1.2.1 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio da Associação de Pais e Mestres.... 38
1.2.2 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Conselho de Classe e Série... 39
1.2.3 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Conselho de Escola..... 39
1.2.4 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Grêmio Estudantil 42
1.3 Síntese do primeiro capítulo **45**
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE, EM TEMPOS DE CULTURA ADMINISTRADA **47**
2.1 Formação e subjetividade na cultura capitalista **47**
2.2 A Cultura **49**
2.3 Gestão de Conflitos na Cultura (escolar) Administrada. **52**
2.4 Síntese do segundo capítulo **56**
CAPÍTULO 3 - UM OLHAR SOBRE OS MECANISMOS DE GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NO BAIRRO VARGEM GRANDE **57**
3.1 Trajetória metodológica. **57**
3.2 A gênese da comunidade Condomínio Vargem Grande **59**
3.2.1 Cronologia do loteamento do bairro condomínio Vargem Grande. 61
3.2.2 Apresentação da comunidade: moradores da Cratera de Colônia. 62
3.3 Descrição física da Escola Locus da pesquisa. **64**

3.3.1 Recursos humanos da escola.....65
3.3.2 Um olhar para a rotina dos discentes.....66
3.4 Órgãos Colegiados de Gestão Democrática da escola pesquisada. 71
3.4.1 Proposta de Intervenção: Grêmio Estudantil. 73
3.4.2 Ações preliminares para implantação do Grêmio Estudantil.....74
3.4.3 A Eleição.....76
3.4.4 Primeiros passos do Grêmio Estudantil.....77
3.5 Análises dos Órgãos Colegiados de Gestão Democrática presentes na relação escola-comunidade.....80
3.6 Síntese do terceiro capítulo 86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88
REFERÊNCIAS 95
ANEXO A - DECRETO 102
ANEXO B - COMUNICADO.....106
ANEXO C - ESTATUTO DO GRÊMIO ESTUDANTIL 108

INTRODUÇÃO

Nasci na cidade de Três Fronteiras, região noroeste do estado de São Paulo, filho de agricultores, meu pai João Vieira de Castro, cursou o curso Técnico em Contabilidade e graduação em Ciências Físicas, mas optou pelo trabalho no campo, minha mãe cursou apenas o equivalente ao Ensino Fundamental II.

Meus pais sempre me incentivaram juntamente com meu avô paterno Alcebíades Pereira de Castro (*in memorian*) a estudar muito, com significativa presença na minha vida escolar, desde o 1° ano do Ensino Fundamental I até o 3° ano do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Interrompi o curso CEFAM, concluindo apenas o Ensino Médio, sem habilitação para o Magistério, mesmo acreditando que os estudos garantiriam um futuro melhor para mim, infelizmente não foi possível concluir.

Com 17 anos decidi seguir a vida religiosa, deixei meus pais e mudei-me para a cidade de São Paulo, bairro do Brooklin, na sequência mudando para o bairro Jardim Aladim, no distrito de Parelheiros, permaneci no seminário de 05/01/2001 até o dia 28/03/2006, quando decidi não seguir mais a vida religiosa.

Após um tempo para readaptação no mundo secular, retomei meus estudos de Filosofia iniciado no seminário onde também estudei Teologia, no Centro Universitário Claretiano, cursei ainda especialização em Sociologia e ensino de Sociologia e também, Especialização em Psicopedagogia Institucional.

Estabeleci-me no bairro de Vargem Grande e ingressei como docente da rede estadual de educação de São Paulo em 2011. Como docente e morador da comunidade de Vargem Grande, sinto um incômodo pela forma como é feita a gestão da relação escola comunidade, especificamente na qual sou professor titular de cargo efetivo da disciplina curricular de Filosofia, e a comunidade de Vargem Grande.

A experiência que vivi enquanto aluno no interior, a relação dos meus pais e da minha comunidade com a escola, não se repetem nem se assemelham a que vivencio e observo na comunidade de Vargem Grande.

A escola e a comunidade no bairro Vargem Grande parecem não manter canais efetivos de diálogo e a escola parece não perceber as demandas da comunidade, embora os mecanismos de gestão da relação escola comunidade, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres, estejam presentes formalmente na escola, como mecanismos oficiais do Estado para promover uma gestão democrática e participativa da relação da escola

com a comunidade.

Os atores envolvidos na constituição da escola na década de 1990 conquistaram, para o bairro de Vargem Grande, uma região criada a partir de um loteamento irregular, uma escola que nascia por um anseio das famílias da comunidade, e totalmente identificada com a comunidade.

Os anseios da comunidade de Vargem Grande na conquista da Escola Estadual Vargem Grande II, se identificavam com a necessidade da universalização da educação básica no Brasil e com a demanda de escolarização para os filhos dos moradores da comunidade, em sua maioria migrantes nordestinos que não tiveram acesso à escolarização.

A comunidade de Vargem Grande depositou na criação da escola a garantia e a missão de que seus filhos teriam acesso à educação básica, com qualidade e sendo preparados para a vida na contemporaneidade, ou seja, a vida no mundo do trabalho, com uma formação socioprofissional adequada às suas necessidades e expectativas.

Com o objetivo de estudar a gestão da relação escola comunidade em Vargem Grande, empreendemos essa pesquisa, primeiramente com levantamento de dissertações e teses realizadas com o objetivo de estudar e analisar a gestão da relação escola-comunidade.

Procuramos selecionar na pesquisa as dissertações e teses que tratam da gestão da relação escola-comunidade, em contextos sociopolíticos e econômicos diversos. Constatamos se tratar de um tema de pesquisa com diversos estudos, mas especificamente na comunidade de Vargem Grande não existe nenhum estudo relacionado ao tema mencionado até o início desta pesquisa.

Empreendemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no endereço eletrônico <www.ibict.br/bdtd> com as palavras chave: relação-escola-comunidade. Esse levantamento foi realizado entre os meses de maio e junho do ano de 2014, com a seleção dos anos de busca entre 2000 a 2014.

Como resultado, encontramos sete trabalhos que se aproximam e dialogam com o nosso objeto de pesquisa. Por ordem do ano de realização, passamos então a apresentar as dissertações e teses.

Com o título “Escola Pública e Comunidade: relações em dobras”, a pesquisadora Nair Iracema Silveira dos Santos defendeu sua tese de doutorado em 2002, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da professora doutora Margarete Axt.

Santos apresentou um estudo da processualidade das relações entre a escola pública e a comunidade. O foco da sua tese é: “analisar os agenciamentos que atuam na constituição de

diferentes modos de relação em uma escola pública, situada na região metropolitana da cidade de Porto Alegre." O problema da sua pesquisa está no âmbito do discurso e da subjetividade, tendo como hipótese a possibilidade de pensar as relações nas instituições, além das representações individuais, das relações interpessoais e do pressuposto da reprodução social.

A autora trouxe como referencial teórico da pesquisa Guilles Deleuze e Félix Gattari. A partir do pensamento desses autores a pesquisadora procurou pensar as relações entre a escola pública e a comunidade como acontecimentos, como efeitos de sentidos, organizados coletivamente por instâncias heterogêneas que formam o real social.

Dentro da metodologia qualitativa, foram utilizadas técnicas como: entrevistas, análise de documentos, participação em reuniões e encontros festivos da comunidade escolar. Como resultado, apresentou algumas contradições que passou a chamar de dobras.

Na cartografia realizada, essas dobras apareceram com mais intensidade, como dobras tramas e dramas, ora como dobras guerreiras, ora como dobras burocráticas que impediam as forças da comunidade de se potencializarem na escola.

Diante dessas dobras burocráticas, a autora buscou construir um modo de pensar as relações nas instituições, ou seja, um novo modo de relação da escola com a sua comunidade, propondo pensar a processualidade das relações em uma lógica diversa da relação modo-indivíduo, construindo assim um pensar voltado à incorporeidade dos modos de relações, considerando-as e tomando-as como acontecimento, um pensar em dobras.

Levamos em consideração também a dissertação "Reflexões sobre a escola e sua interação com a comunidade". Um estudo de caso, da pesquisadora Tânia Mara Testaí de Assumpção, defendida no ano de 2005, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura sob a orientação do professor doutor Sérgio Schimtz.

A pesquisadora dividiu seu trabalho em duas partes: a teórica com revisão bibliográfica e, a prática com a pesquisa de campo. Esse foi o caminho seguido na construção de sua pesquisa, buscando a verificação de como acontece a interação entre a escola e a comunidade.

Para demonstrar a postura da escola em relação à comunidade, a pesquisadora formulou dois conceitos gerais: poder e autoridade, realizando assim uma análise das diversas manifestações de poder. A partir do estudo sobre liderança e decisão, buscou também a compreensão da relevância da intuição e da criatividade na administração e na tomada de decisão.

Considerou a motivação humana indispensável no favorecimento das relações entre a escola e a comunidade, utilizando-a na interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

Para aprofundar o estudo das relações entre a escola e a comunidade, pôs o foco na prática da gestão participativa envolvendo todos os segmentos da instituição (escola), no processo de tomada de decisão.

A prática escolar deve também buscar subsídios para a interação que promove a transformação social, por meio da autonomia e da participação, pressupostos essenciais na construção de um autêntico Projeto Político Pedagógico.

Na pesquisa de campo, Assumpção utilizou a técnica da observação do cotidiano escolar, com o objetivo de constatar as práticas de relacionamento entre a escola e a comunidade. No processo de análise dos dados coletados na pesquisa de campo, considerou que as práticas de convivência são apontadas como autênticos subsídios aos envolvidos no processo de interação entre a escola e a comunidade. Contudo, a autora observa em sua conclusão que para serem eficientes e efetivas tais práticas de convivência, necessariamente a escola necessita abrir espaços para que a comunidade local conheça de perto as dificuldades pelas quais passa a comunidade escolar. Na sua conclusão ela percebe uma falha quanto ao Projeto Político Pedagógico e cita que através desse espaço de integração escola-comunidade uma oportunidade seria aberta para a participação da comunidade escolar e local na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, onde todos os segmentos deveriam ter vez e voz.

Exploramos também em nossa pesquisa, a dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2007, com o título: "O Teatro na Relação Escola-Comunidade", de Jossane Pinheiros Tavares, orientada pela professora doutora Márcia Pompeo Nogueira.

A pesquisadora traz como hipótese que o teatro poderia contribuir para a relação escola-comunidade. A priori sua pesquisa investigou que tipo de relação entre escola-comunidade, fora estabelecida no século XX. Esse longo período histórico (século XX), esteve marcado pelo autoritarismo, onde detectou ações contraditórias e paternalistas, na relação escola-comunidade e iniciativas de controle social.

Para justificar essas afirmações, Tavares realizou o levantamento de estudos que apontaram a presença de condicionantes de autoritarismo que obstaculizaram a relação escola-comunidade.

Num segundo momento, buscou um tipo de teatro que contribuísse com o pleno exercício da cidadania, promovendo a mobilização e a conscientização da relação escola-comunidade. Para empreender essa investigação, utilizou três modelos de teatro na relação escola-comunidade: o teatro na escola é apresentado para a comunidade, o teatro elaborado na escola com a colaboração da comunidade, e o teatro realizado por um coletivo que reuniu escola

e comunidade.

Como resultado verificou que pais, familiares, moradores do bairro, ex-alunos, diretora e professores, se tornaram companheiros, jogando, refletindo, decidindo, criando, construindo todas as etapas da elaboração de uma peça teatral. A pesquisadora constatou que uma das consequências decorrentes desse movimento coletivo, foi a mudança significativa que aconteceu na escola de ensino fundamental do bairro que se encontrava em péssimas condições.

Ao concluir, considerou a possibilidade do teatro ser utilizado como meio de fortalecer relações entre membros internos e externos à instituição educacional para que, juntos (escola e comunidade), possam alcançar conquistas pedagógicas e políticas vistas como prioritárias para o aumento da qualidade de ensino.

Estudamos ainda a dissertação: "Gestão Democrática e Relação Escola-Comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz", Florianópolis, Santa Catarina, da pesquisadora Neiva Maria da Rosa, orientada pela professora doutora Berenice Corsetti, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale dos Sinos, no ano de 2007.

A pesquisadora realizou uma análise da experiência de eleições de diretores, vinculada ao processo de democratização, por meio de uma proposta de gestão democrática da educação. Essa gestão democrática da educação se concretiza para a pesquisadora, a partir da relação entre escola e comunidade, na Escola Estadual Lauro Muller, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

A pesquisa de campo ocorreu na Escola Estadual Lauro Muller e no Fórum do Maciço Central no Morro da Cruz, que é uma organização criada a partir da articulação das comunidades dos morros, composta por dezessete núcleos comunitários. Os partícipes na pesquisa de campo foram: pais, alunos, professores e funcionários da escola, juntamente com o Coordenador do Fórum do Maciço Central, um líder comunitário, o Coordenador da Comissão de Educação do Fórum e, também a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

As técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa foram: observação, documentos, entrevistas e questionários. A análise dos dados coletados fora realizada a partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Na análise dos dados, objetivou-se verificar o envolvimento dos atores, sua mobilização, a relevância, as formas e níveis de participação na gestão escolar.

Os resultados da análise dos dados demonstraram para a pesquisadora, que a participação da Escola Estadual Lauro Muller junto ao movimento social do Morro da Cruz, tem impactos diretos na democratização da gestão escolar, conscientizando a comunidade de seus avanços e conquistas, fortalecendo a consciência cidadã na comunidade. Também

constatou que o envolvimento do Fórum do Maciço Central com a comunidade, contribui para garantir e concretizar a democratização da gestão da Escola Estadual Lauro Muller.

Estudamos ainda a dissertação: "Participação da Comunidade no Contexto Escolar: expectativas e entendimentos dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I", da pesquisadora Maria Luiza Franco Nery Machado, orientada pela professora doutora Melania Moroz, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2008.

A pesquisadora teve como objetivo investigar, na visão dos profissionais da educação, como está acontecendo a participação dos pais/responsáveis na escola e, quais as expectativas que os profissionais da educação nutrem sobre a participação dos pais/responsáveis. Pretendeu também averiguar quais fatores prejudicam ou promovem a participação dos pais/responsáveis. O foco para tal investigação fora a participação dos pais/responsáveis na Associação de Pais e Mestres e, os Conselhos de Escola, canais auxiliares e oficiais existentes no sistema de Ensino do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa quatorze sujeitos entre: diretores, professores e funcionários, pertencentes a sete escolas de CICLO I do ensino fundamental do município de Franca. As técnicas utilizadas foram: questionários e entrevistas.

Os resultados demonstraram que os profissionais da educação reconhecem a importância dos pais/responsáveis na instituição escolar, mas admitem a dificuldade de promover tal participação, embora a pesquisadora não tenha descrito as dificuldades que os profissionais da educação apontam como justificativa para essa afirmação. Analisando esses dados, a pesquisadora concluiu que, o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, ainda não conquistaram espaços significativos como canais efetivos de participação na instituição escolar.

A pesquisa de Machado (2008) revelou que a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, não são compreendidos como espaços de participação na instituição escolar, mas sim como espaços formais e burocráticos. As APMs priorizam para os pais/responsáveis, a questão financeira em detrimento da questão pedagógica e, o Conselho de Escola, não atua efetivamente no dia a dia da escola.

Ainda em relação à Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, detectou a falta de clareza por parte dos profissionais da educação quanto às finalidades, direitos e deveres que esses canais apontam, desprestigiando o poder de decisão e participação nos mesmos com o objetivo da melhoria da qualidade educacional.

Corroborando com as conclusões de Assumpção (2005), Machado (2008) observou e verificou ao menos uma mudança, ainda que no discurso, em direção ao reconhecimento de que

a escola não é autossuficiente para decidir e, necessita dos pais/responsáveis para concretizar a meta de uma escola de qualidade.

Foi empreendida também uma análise da tese: "O Cotidiano de uma escola ribeirinha na Amazônia: as práticas e saberes na relação escola-comunidade", da pesquisadora Lídia Rochedo Ferraz, orientada pelo professor doutor Antônio dos Santos Andrade, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, no ano de 2010.

O objetivo dessa pesquisa foi estudar a dinâmica da vida escolar em uma comunidade rural ribeirinha, situada no entorno de uma cidade amazônica. A região escolhida como universo dessa pesquisa passa por um período de acelerado crescimento demográfico, com desordenada expansão e comunidades ribeirinhas estão sendo incorporadas ao espaço urbano.

No contexto das expansões desordenadas das comunidades ribeirinhas, ocorrem significativas alterações em seu modo de vida, na forma de enfrentamento das questões ambientais e socioeconômicas, até então não vivenciadas pelas comunidades ribeirinhas. A pesquisadora Ferraz, buscando compreender essa realidade, empreendeu uma investigação dos agenciamentos operados na escola para produção de modos de subjetivação, no contexto das transformações. Para isso realizou a caracterização da comunidade e o estabelecimento escolar escolhido para pesquisa, investigando práticas, trazendo as avaliações e expectativas sobre a escola e a relação escola-comunidade.

Utilizou-se de metodologia qualitativa, desenvolvendo um estudo de caso etnográfico, adotando como procedimento de investigação a observação participante, a análise documental e a realização de entrevistas. A análise dos dados coletados por Ferraz (2010) foi realizada pelos referenciais teóricos: análise institucional e esquizoanálise e, na análise do material discursivo utilizou-se de análise de conteúdo. A partir dessa análise verificou a importância que os moradores atribuem à escola, sendo considerada componente para melhoria das próprias condições de vida.

Os agentes institucionais compartilham da visão dos ribeirinhos, considerando a escola como responsável pela socialização e transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade.

A escola se apresenta diante da realidade dos ribeirinhos, desqualifica seus saberes tradicionais, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber homogêneo, que reforça estruturas de desigualdades. O aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem tem a si mesmo, aos seus familiares, e ao ambiente rural atribuída, a responsabilidade pela não aprendizagem. A escola deve empreender práticas necessárias à socialização dos alunos e a

transmissão de conteúdos e valores necessários à sua inserção no mercado de trabalho e na vida cotidiana. Essa escola atua com práticas coercitivas, que instituem a diferença como algo qualitativamente inferior, vivenciada como negação. Contudo, a mesma escola que é valorizada como meio de ascensão social, é questionada quanto a sua capacidade de concretizar sonhos e esperanças.

Existe, porém algo que escapa aos processos de modelização de subjetividades, pois tem táticas utilizadas no enfrentamento das estratégias de ensino da escola, que em alguns momentos podem se desprender da trama dominante e podem movimentar a criação de outros sentidos. A pesquisadora Ferraz (2010), pretendeu contribuir para a compreensão dos atravessamentos presentes nas ações pedagógicas que constituem o cotidiano escolar, potencializando a desnaturalização de práticas instituídas e a consequente produção de novos processos de subjetivação que agenciem o enfrentamento ao projeto de escolarização estabelecido para a educação rural.

Foi verificada ainda a dissertação: “Das Políticas Educativas aos seus modos de apropriação: a relação escola/comunidade no contexto da autonomia”, de Susana Paiva Moreira Batista, defendida no ano de 2010 junto ao Programa de Mestrado em Sociologia, especialidade em Políticas Públicas e Desigualdades Sociais, da FCSH - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, com orientação do professor doutor José David Justino.

Essa pesquisa apontou que as recentes tendências das políticas educativas nas terras portuguesas, indicam alteração do modo de regulação do ensino, da concepção de educação e das definições normativas de algumas relações entre intervenientes escolares. As medidas de descentralização e autonomia entram em contradição com a concepção de "Estado Educador" e, a ideia de extensão da administração central do modelo que vigorava. Refletir sobre as alterações, os seus significados e implicações, e o eixo da pesquisa, referenciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a denominada "reforma" decorrente da mesma.

Assim, buscou compreender até que ponto tais orientações refletem uma alteração profunda do modo de ver a escola, considerando que além de alterarem normativamente alguns papéis de intervenientes escolares, traçam o quadro de constrangimentos e possibilidades das escolas e dos seus atores. Temos uma escola construída e constituída jurídico-normativamente, de acordo com o contexto local. Os documentos legais atribuem à escola o dever e a responsabilidade de uma relação intensa e próxima com a comunidade do seu entorno. A relação escola/comunidade constituiu o foco da pesquisa, para analisar as alterações introduzidas pela "reforma educativa". Batista (2010), optou, porém, por centralizar seu ponto de vista, nas representações e práticas de professores e diretores escolares, no que se refere à relação com a

comunidade, tendo por objeto trinta e cinco agrupamentos ou escolas de cinco Conselhos de seu país que integram o Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência.

O conceito de referência, utilizado na abordagem foi de capital social. Este conceito demonstrou ser de grande utilidade para a compreensão da pesquisadora, nos dados levantados durante a elaboração de seu trabalho. A pesquisa empírica de Batista (2010) ocorreu em duas fases principais: análise dos Projetos Educativos das escolas e, exploração dos indicadores respeitantes ao tema do questionário realizado junto ao projeto, aos diretores de escola e diretores de turma/professores-titulares e educadores.

A partir do que encontramos e expusemos até aqui, por meio do levantamento de estudos correlatos referentes ao tema objeto de estudo dessa dissertação, a relação escola-comunidade, percebemos que há um consenso em torno da ideia de que somente uma gestão democrática e participativa pode contribuir para a socialização do aprendiz, já que a escola, **segundo Machado (2008)**, não é autossuficiente para decidir **o que ensinar** em determinada comunidade, consequentemente não é autônoma para tomar decisões e precisa da participação efetiva e da colaboração de todos envolvidos, principalmente da comunidade.

Diante de tal hipótese, o principal questionamento desta pesquisa se resume em saber se os mecanismos existentes de gestão da relação escola-comunidade, de fato garantem a gestão dessa relação e consequentemente o atendimento às demandas da comunidade de Vargem Grande. Decidimos estruturar nossa pesquisa, com vistas ao entendimento de como é feita a gestão da relação escola-comunidade na formação socioprofissional do sujeito contemporâneo, na comunidade pesquisada.

A multiplicidade de estudos sobre a gestão da relação escola-comunidade, que se desdobra em vários recursos metodológicos e referenciais teóricos, atesta a necessidade de avançarmos em pesquisas que contemplem a gestão da relação escola-comunidade nas periferias das metrópoles brasileiras, já que esses lugares apresentam características peculiares para esta pesquisa. Pode-se dizer que todos esses estudos incitaram a nossa vontade de buscar outras respostas, já que muitos dos questionamentos apresentados apontavam para muitas semelhanças com relação a não existência concreta de uma relação escola-comunidade em que se dê participação efetiva.

Pretende-se com essa pesquisa, estudar a gestão da relação escola-comunidade, na periferia da cidade de São Paulo, comunidade de Vargem Grande, tendo como objetivo geral investigar como e se os órgãos colegiados de gestão democrática oficiais existentes para a gestão da relação escola-comunidade, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, possibilitam de fato a gestão democrática

da relação escola-comunidade e se o conflito e a cultura administrada impedem ou dificultam a emancipação possível dos sujeitos (ADORNO, 2005). Temos duas hipóteses, a primeira é de que os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade, citados anteriormente, não garantem a participação da comunidade na gestão da relação da escola com a comunidade, fato que será devidamente analisado no capítulo "Análise dos Órgãos colegiados presentes na relação escola-comunidade, e a segunda hipótese é de que existem elementos e variáveis que de fato podem criar ruídos na gestão da relação escola-comunidade, como o conflito, a cultura administrada e a pseudoformação dos sujeitos envolvidos nessa relação.

Alguns objetivos específicos serão analisados para ratificar ou revogar tais hipóteses no todo ou em parte:

- analisar se a socialização dos indivíduos da comunidade escolar pesquisada, passa pela formação dos mesmos, reconhecendo o conflito para propor caminhos com vistas à emancipação;
- analisar se a direção da escola pesquisada se caracteriza pela proposta dialética de retomada da sensibilização e da reflexão;
- analisar se todos os envolvidos na relação escola-comunidade realmente estão cientes da importância de suas participações, principalmente os pais/responsáveis e os próprios discentes, já que esses são os principais atores nesse processo;
- analisar como os mecanismos de gestão presentes na escola, poderiam articular para promover a gestão da relação escola-comunidade de fato.

No primeiro capítulo, apresentamos como a gestão da relação escola-comunidade tem sido abordada por diferentes correntes pedagógicas: Escola Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Libertadora. Conscientes de que o período mencionado de construção da relação escola-comunidade é muito amplo e denso historicamente, analisaremos a construção dessa relação, com foco na gestão dessa relação, analisando como os atores envolvidos, em cada corrente educacional, pensou e promoveu a relação escola-comunidade.

Entende-se que tal abordagem nos remeterá à compreensão do processo de constituição da gestão da relação escola-comunidade, permitindo reflexões que demonstrem os avanços, as contradições e as possibilidades de construção de caminhos e propostas para a efetividade da gestão democrática dessa relação.

No segundo capítulo, propomos, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, analisar os

avanços e as contradições na gestão da relação escola-comunidade, mediante uma cultura administrada, buscando a formação possível do indivíduo (ADORNO, 2005), considerando a necessidade de compreender a gestão do conflito para poder promover a gestão dessa relação.

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa, a apresentação da comunidade de Vargem Grande, as observações na escola pesquisada, a proposta de intervenção, sua execução e as análises de como os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade, possibilitam essa gestão na comunidade de Vargem Grande e na escola pesquisada.

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS MECANISMOS DE GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE

Do senso comum ao senso crítico, observamos uma concordância com relação à educação escolar como um direito das crianças e adolescentes, como uma necessidade primária e caminho para a superação das desigualdades socioeconômicas, pela inserção qualificada que a educação escolar proporciona dos sujeitos no mundo do trabalho contemporâneo.

Ao longo da história da formação e atuação profissional, compreendemos educação escolar como um espaço que possibilita a apropriação por parte dos sujeitos discentes dos saberes historicamente acumulados e estabelecidos. Também observamos uma sequência de ações dos governos, na elaboração de políticas públicas, de associações e organizações não governamentais, que se empenham articulando-se entre si ou separadamente para superação das mazelas históricas, que obstaculizam os processos de ensino e aprendizagem.

Como exemplo dessas mazelas históricas, segundo Gadotti e Romão (2001) podemos citar: precariedade dos espaços físicos escolares, falta e/ou má formação docente, defasagem salarial dos profissionais da educação diante de profissionais com o mesmo grau acadêmico de formação, atuantes em outros setores da sociedade, falta de segurança no ambiente escolar e seus entornos. Contudo, a universalização do acesso aos conhecimentos dos saberes historicamente acumulados, é algo desejável para melhoria da qualidade de vida da população, inclusive para a superação dos próprios obstáculos, que impedem e/ou dificultam os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Tavares (2007), podemos apontar como uma das alternativas para que a educação escolar atue significativamente na superação dos obstáculos que impedem e/ou dificultam os processos de ensino e de aprendizagem, a maior participação da sociedade civil nas decisões em relação à coisa pública como instrumento de superação dos problemas sociais. Quando se constrói políticas públicas em educação, com a participação da sociedade civil, temos uma educação escolar que tende a atender as demandas de formação socioprofissional do sujeito contemporâneo.

A aproximação e o cultivo do relacionamento entre a sociedade civil e a gestão escolar encontra um caminho fértil, pela aproximação e relação entre a escola e a comunidade. Como podemos afirmar isso? A escola existe como instrumento do Estado, via escola pública ou privada, de formação da comunidade, para que a mesma tenha as demandas de formação socioprofissional do Estado e da sociedade atendidas, e o sujeito contemporâneo seja integrado

à vida socioprofissional.

A gestão da relação entre a escola e a comunidade, segundo Tavares (2007) tem como princípio, a gestão das relações humanas entre: alunos, pais/família, professores, diretores escolares, funcionários administrativos e do setor de serviços, permitindo a todos os atores, a atuação enquanto sujeitos políticos. Então, percebe-se que a construção dessa relação acontece e tem por base, a promoção de uma escola mais aberta, que recebe a comunidade não apenas para comunicar notas, faltas e indisciplinas de seus filhos, mas para ouvir, colocar em diálogo toda a estrutura escolar com a comunidade, para que juntas (escola e comunidade) construam processos de gestão das relações, que visem atender de fato às demandas de formação socioprofissional dos sujeitos contemporâneos.

Nesse processo, parece relevante à instituição escolar e aos atores institucionalizados da mesma, lembrarem-se de que, se não houvesse uma comunidade que demanda formação socioprofissional, não haveria uma instituição escolar estabelecida para e na comunidade. Embora exista no senso comum um consenso intuitivo sobre a importância da contribuição significativa da participação dos pais e da comunidade na vida escolar para que a qualidade no ensino e na aprendizagem seja atendida (alcançada), observa-se, porém, que essa admissão da participação dos pais e da comunidade na escola é bem recente e não se dá sem contradições.

Neste capítulo propomos abordar como se deu o processo de compreensão e constituição da gestão da relação escola-comunidade historicamente, por meio das abordagens das correntes educacionais, como parte essencial para investigarmos e analisarmos posteriormente como é feita a gestão da relação escola-comunidade, a partir dos órgãos colegiados de gestão democráticas, que são atualmente "Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil'.

1.1 A gestão da relação escola-comunidade nas correntes educacionais

Historicamente, temos observado inúmeras experiências na área da educação. As mudanças econômicas, políticas e tecnológicas, exigiram mudanças e superação de paradigmas educacionais estabelecidos. Em diversos cenários, nasceram várias correntes educacionais, com o objetivo de responder às demandas da sociedade contemporânea, sendo umas dessas demandas, a gestão da relação escola-comunidade.

Para compreender como esse processo estabeleceu-se, esta pesquisa apresentará quatro correntes pedagógicas historicamente estabelecidas e reconhecidas na história da educação brasileira: Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Libertadora.

À luz da história da pedagogia no Brasil, que nos permite uma observação dos diferentes conceitos pedagógicos assumidos por cada corrente educacional e as influências decorrentes das mesmas, na construção sócio-histórica da gestão da relação escola-comunidade no Brasil, destacamos a análise de Libâneo, que argumenta: "as tendências (educacionais) não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta." (LIBÂNEO, 1985, p.20).

1.1.1 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Escola Tradicional

Segundo Aranha (1996) a escola tradicional, surge no contexto sociopolítico do renascimento e da Idade Moderna, por volta do século XVI, na Europa Ocidental com a instituição das práticas da separação dos alunos por série, idade, com a organização dos currículos e os recursos didáticos.

Em alguns dos países latino-americanos desde meados do século XIX, havia sistemas públicos de educação. No Brasil, sistemas de educação pública surgiram apenas no início do século XX. Com a colonização portuguesa e a presença da monarquia até 1989, a educação no Brasil era um privilégio das elites. Segundo Patto (1996), após grandes influências do liberalismo, o Brasil torna-se um país republicano sendo que, no primeiro período da república, chamado de Primeira República, temos a presença da Escola Tradicional, classista e acadêmica, para a formação da elite brasileira.

Segundo Libâneo (1985) a Escola Tradicional focava o ensino literário, com o objetivo de comunicar as mais altas realizações humanas nos saberes: artísticos e científicos, com foco no ensino do latim, grego e francês. Os alunos da Escola Tradicional são agentes passivos e receptores desses saberes, e o professor é o articulador central do processo de ensino e de aprendizagem. Ainda podemos apontar que na Escola Tradicional, os conteúdos e procedimentos didático-metodológicos utilizados não possuem "nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais." (LIBÂNEO, 1985, p.22).

Na Escola Tradicional, a gestão da relação escola-comunidade, segundo Di Giorgi (1986) é praticamente inexiste, sendo considerado ideal promover um afastamento da criança das influências familiares e das influências da sua comunidade. A educação praticada pela Igreja Católica Apostólica Romana via inúmeras instituições educacionais, como por exemplo: colégios jesuítas, beneditinos, franciscanos, agostinianos, promoveu enquanto religião oficial do Império, a educação tradicional. A prática da Pedagogia Tradicional era recomendada para o ambiente familiar além de ser utilizada na própria instituição escolar.

Vejamos como exemplo, um texto da Revista Família Cristã de 1935; A Escola Tradicional, como uma Escola da Igreja Católica Apostólica Romana, promovia uma prática educacional, onde a família mantinha um regime observante das regras e obediente à hierarquia social. Na Pedagogia Tradicional, a ordem social é um valor inquestionável e atingível, pelo exercício da autoridade inquestionável, como forma de controle e ordenamento dos impulsos das crianças. Ainda hoje setores conservadores mantém a prática da Pedagogia Tradicional em escolas e em ambientes familiares da sociedade brasileira.

> É preciso que a mãe controle o contato dos filhos com o mundo [...], cujo objetivo é guiar as mães para que mantenham uma autoridade inquestionável [...], o corrigir todos os "pequenos defeitos", não perdoar de imediato se a criança erra, mesmo se houver arrependimento, sendo necessário esperar o "fruto da correção", o não elogiá-lo a não ser por ações de extrema correção e o não dar explicações, pois a ordem fica "acabada depois (que) se começa um diálogo." (BITENCOURT, IOKOI, 1996, p.192)

1.1.2 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Escola Nova

Até a década de 1930, a maioria da população brasileira encontrava-se fora dos muros da escola. Com o exercício de uma forte pressão social de segmentos da sociedade civil, surgiram políticas públicas de gestão da relação escola-comunidade que pretendiam, por meio da educação escolar, sobretudo pela universalização da alfabetização ou erradicação do analfabetismo entre os brasileiros, promover ascensão do Brasil aos patamares próximos, do mundo desenvolvido. Essa pressão social advinha de dois grupos: movimentos populares que exigiam escolas para seus filhos, e dos coronéis ou barões (do café, do leite, do cacau), esses com a finalidade de aumentar os eleitores de seus respectivos "currais eleitorais". Embora diferentes nas finalidades, ambos pareciam compreender que a ampliação da educação era um poderoso instrumento político.

Como personagens da promoção da Escola Nova, temos: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo entre outros. A partir das ações desses personagens surgiu a bandeira da Escola Nova que pregava: a democratização do acesso à escola pública, gratuita e laica, para a sociedade brasileira.

O movimento escolanovista nascia assim em um período sócio-histórico de profundas convulsões na sociedade brasileira, o que parece ter refletido nas ideias homogêneas que marcaram o escolanovismo.

Contudo, a presença de correntes de pensamento com características diferentes foi uma marca do escolanovismo, vejamos:

> Além de Dewey, que defendia o pragmatismo. Clarepède defendia a educação funcional, Ferrière defendia a pedagogia reacionária e elitista era coordenador do Bureau Internacional dês Écoles Nouvelles [...], Celestin Freinet defendia como centro de sua metodologia a questão do trabalho. Nesse cenário, havia também a influência dos movimentos que deram origem à Escola Nova como Plano Dalton de Helena Parkhurst, Maria Montessori, Declory e os centros de interesse e Roger Cousinet que defendia o jogo como base do Método Pedagógico Cousinet, estimulando o trabalho em grupo. (DI GIORGI, 1986, p.51)

O objetivo aqui não é estudar profundamente as diversas correntes de pensamento que constituem o escolanovismo, mas a partir da compreensão e conhecimento do tipo de pensamento naquele momento histórico, analisar os primeiros movimentos no século XX com vistas à interação e à gestão da relação entre escola-comunidade.

O pensamento do filósofo americano John Dewey, influenciou profundamente o pensamento dos escolanovistas no Brasil. John Dewey pensava que a vida democrática não se alcançava individualmente, mas necessitava necessariamente de algum tipo de restrição externa.

Em seu artigo denominado filosofia política e educação funcional John Dewey, segundo citação colhida por Cunha como forma de organização social:

> Dewey posiciona-se contra o velho liberalismo e a favor de solicitar que incluam iniciativas governamentais reguladoras [...]. A democracia é muito mais do que um regime garantido por certos procedimentos formais, como se fosse um jogo que se ganha apenas por seguir regras: "o problema da democracia faz-se o problema de uma forma de organização social, estendida a todas as áreas e modos de vida, em que as potencialidades dos indivíduos não somente estejam livres de constrangimentos necessários externos, mas sejam estimuladas e dirigidas." (DEWEY, 1970 apud CUNHA, 2001, p.376)

Na escola, para Dewey, se aprende democracia, a escola é um poderoso aliado da democracia, atuando como "reconstrutora" das experiências sociais negativas vivenciadas, devendo ser um ensaio ou miniatura da vida em sociedade. Assim a Escola Nova propôs constituir-se como patrocinadora de uma Escola onde o interesse da criança é o centro. Isso não deve ser confundido com um espontaneísmo, onde o aluno faz o que tiver vontade, mas deve ser entendido como prática pedagógica que estimula a criatividade, a curiosidade e a sensibilidade infantil e juvenil.

Mas como seria o cotidiano de uma gestão da relação escola-comunidade em uma escola orientada pelo escolanovismo? Com presença de diversas atitudes, tendo o discente por centro, com desenhos, brincadeiras, jogos, teatros, excursões, trabalhos em argila.

Segundo Di Giorgi (1986) as atividades citadas, representam os três eixos básicos e fundamentais da Escola Nova com acréscimo de aulas de marcenaria, corte e costura, e o estudo

(curricular) propriamente dito. Anísio Teixeira fora o grande promotor da propagação do pensamento do filósofo John Dewey. Contudo, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, criaram conceitos próprios sobre e na Escola Nova, acentuando as contradições teórico-metodológicas da Escola Nova.

Se por um lado a Escola Nova defendia o acesso universal a escola pública, gratuita e laica, por outro lado defendia uma escola para as elites e outra para as massas, como afirma Patto (1996), comprovando pelo Manifesto dos Pioneiros, enquanto o principal documento dos ideais reformistas da Escola Nova:

> A brecha deixada pelo Manifesto ao preconizar o ensino profissionalizante, "de preferência manual", aos trabalhadores braçais, criando uma evidente cisão no discurso democratizante que de um lado grifava a necessidade de distribuir, o aluno pelas várias modalidades de ensino de acordo e somente de acordo com suas aptidões e de outro, associava um tipo de ensino a uma classe social [...]. Tudo se passa, tanto no âmbito do discurso educacional como no da legislação, como se as faculdades e aptidões das classes trabalhadoras fossem inferiores [...] (com) vocação ao trabalho braçal. (PATTO, 1996, p.102)

Na Escola Nova, a gestão da relação da escola-comunidade, era orientada pela defesa de uma necessária aproximação entre pais e comunidade com a escola. Essa aproximação é proposta no projeto de organização das escolas dos escolanovistas. Segundo Spósito (1993), a escola é um espaço de reconstrução social, com a presença de duas vertentes educacionais no discurso dos escolanovistas: as famílias "sãs" (elite) poderiam de fato colaborar com a escola e, as famílias das classes pobres, precisam de ajuda (da escola).

Para os ideólogos da Escola Nova, a educação escolar das elites não precisava de aproximação entre escola e família, pois os interesses dos pais dos alunos das classes "sãs" tinham conformidade com as propostas pedagógicas da escola. Os pais da elite se interessavam pelos estudos de seus filhos, já eram próximos da escola, interesse não reconhecido nas classes pobres, seguindo que "somente a escola para os pobres precisou ser defendida, tendo em vista sua abertura para a população." (SPÓSITO, 2002, p.47).

A chegada da classe pobre à escola possibilitou a promoção de "iniciativas sanitárias, melhoria do nível de higiene e saúde dessas populações, e de educação moral e cívica." (SPÓSITO, 2002, P.47). O pesquisador Faria Filho (2000) aprofunda a análise do discurso escolanovista no que tange a relação escola-comunidade, detectando no discurso dos reformadores escolanovistas, a ideia de educar os pais, através das crianças, pois os pais eram considerados desqualificados para exercer a orientação dos próprios filhos. No início do movimento escolanovista, as APMs – Associações de Pais e Mestres, são criadas para que os

objetivos propostos sejam concretizados, que constituía em "ver saneada a sociedade brasileira, pela força do civismo e das campanhas de higienização." (SPÓSITO, 1993, p.169).

1.1.3 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Pedagogia Tecnicista

O estudo da Pedagogia Tecnicista, com o objetivo de analisar a gestão da relação escola-comunidade, situa-se historicamente na década de 1970, no contexto das políticas públicas do período do Governo Militar, iniciado com a tomada do poder pelos militares brasileiros, no ano de 1964.

Segundo Tavares (2007), a orientação no Governo Militar na gestão da coisa pública, primava pela centralização e modernização, refletindo diretamente na burocratização da escola. O Conselho de Segurança Nacional fiscalizava as ações educacionais. A relação dentro das instituições de ensino, orientadas pela autoridade hierárquica, asseverou-se nesse período. Ocorreu um considerável aumento de crianças e adolescentes nas escolas brasileiras, consequência de três medidas do governo: aumento da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos, a criação de cursos de profissionalização em nível médio-técnico, a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas.

As medidas elencadas inflacionaram os números de matrículas e permanência nas escolas, mas os recursos não cresceram em igual proporção. Esse período descrito orientou-se pelos princípios educacionais "objetividade, racionalidade e neutralidade." (ALMEIDA, 2003, p.10). Essa escola passou a assumir a finalidade de formar mão de obra necessária para o desenvolvimento do Brasil, orientada pelas políticas da produtividade e da eficácia nacional.

De acordo com Tavares (2007) a tendência pedagógica tecnicista, baseava-se em princípios modeladores do comportamento humano, orientada pela ciência psicológica behaviorista, pois muitas recompensas são oferecidas aos alunos, gerando assim alto grau de competitividade entre os mesmos.

Ainda segundo Tavares (2007) a divisão das turmas em A, B, C, D etc., tinham por fundamento a prática de colocar os "melhores alunos" na turma A, B, C, D etc., respectivamente. Isso servia como prática e rótulo controlador dos alunos entre: mais eficientes e produtivos X menos eficientes e produtivos. Nessa época foram criados os famosos testes de múltiplas escolhas, que posteriormente passou a ser muito utilizado em concursos públicos, Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), etc., com a finalidade de exigir dos professores a operacionalização dos objetivos, tendo nos testes de múltipla-escolhas, um instrumento eficaz de controle do comportamento e aprendizagem dos alunos.

As tomadas de decisões político-militares, eram marcadas por decisões contraditórias: reprimiam os movimentos comunistas de esquerda política e, promoviam canais de comunicação da população via mecanismos de comunicação das instituições públicas.

Segundo Spósito (2002) o governo militar, ao articular uma pedagogia tecnicista, considerava a participação da família essencial, a ponto de criar as APMs, institucionalizando e estabelecendo as regras burocráticas, que regiam a prática da cidadania. Mas como a família colaboraria com a instituição escolar? A partir do conceito político de colaboração que significava colaboração da família na escola e implicava trabalho em conjunto entre, pais-família-comunidade e professores-gestores-funcionários. O conceito de colaboração já estava presente na Escola Nova, sendo retomado com maior profundidade na Pedagogia Tecnicista, porém ampliando o patamar de colaboração da família na escola, para a manutenção física dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Tavares (2007) as APMs, criadas como instrumento de participação dos pais na escola, durante o governo civil militar (1964-1985), afastaram a família da escola enquanto instrumentos altamente burocratizados.

A burocratização visa organização/controle do acesso da comunidade à escola, pois:

> Os mesmos documentos que propunham as técnicas para cativar os pais, listavam exigências para o funcionamento das APMs – (Associação de Pais e Mestres), contendo grande número de atividades burocráticas que poderiam ser executadas apenas pelos que tivessem domínio do código escrito (alfabetizados). Os conteúdos dessas exigências acabavam, de fato, por privilegiar a presença do diretor [...] em virtude de suas atribuições e esfera de poder, para atender as recomendações. (SPÓSITO,1993, p.179)

Mas diante da não participação da família na escola, qual era a compreensão das autoridades educacionais durante o período orientado pela Pedagogia Tecnicista? Segundo Tavares (2007) a não participação justificava-se pela falta de interesse da população, devido à classe pobre, de baixo nível socioeconômico, não compreender o mecanismo das APMs, como próprio e adequado para sua participação na escola.

Nesse período e como resposta a não participação, surge o Projeto de Dinamização das APMs, com promoção de festas para "despertar o sentimento patriótico e comportamentos sociais, incrementar as campanhas e datas cívicas e preservar as tradições folclóricas; identificar manifestações populares como componentes da cultura de um povo." (SPÓSITO, 1993, p.195).

Se a classe pobre não se percebia como partícipe da vida escolar com o instrumento criado para tal finalidade, as APMs, que se caracterizavam como canais motivadores da relação família/escola, buscando atingir plena e conscientemente a participação da família na escola. Percebe-se que as APMs cumpriram com suas finalidades de fazer a família manifestar seu

patriotismo, assumir responsabilidades na manutenção e conservação do estabelecimento físico de ensino. Porém, a escola é entidade como sendo do governo, propriedade do governo, e "posta" na comunidade, mas não parte da comunidade.

Não pretendemos aqui ter esgotado as questões pedagógicas da Pedagogia Tecnicista, mas pensamos haver realizado as necessárias reflexões sobre a gestão da relação escola comunidade nessa corrente pedagógica brasileira.

1.1.4 A Gestão da Relação Escola-Comunidade na Pedagogia Libertadora

Pode-se dizer que a Pedagogia Libertadora e a gestão da relação escola-comunidade, estão intrinsecamente relacionadas. A Pedagogia Libertadora tem no pensamento de Paulo Freire (patrono da educação brasileira) o centro de sua teoria. Freire defendia a democratização das práticas dentro da escola com a "ingerência crescente tanto dos educandos como de suas famílias nos destinos da escola." (FREIRE, 1999, p. 23).

A Pedagogia Libertadora pensa a gestão da relação escola-comunidade a partir do diálogo com a realidade dos educandos, das famílias, da comunidade escolar, privilegiando a ação reflexão, com o objetivo de conscientizar individual e coletivamente o que faz parte da relação escola-comunidade. O discurso teórico de Freire, parte da relação escola-comunidade para iluminar o pensamento e consequentemente o discurso dos intelectuais que pensam a prática educacional.

O pensador da educação deve entender a lógica própria da localidade em que se propõe contribuir como educador, através do diálogo. Assim antes de tecer um discurso teórico sobre a educação de uma comunidade deve: saber quem são as pessoas a quem pretende "educar", pelo que essas pessoas anseiam? Quais os reais interesses dessas pessoas? As condições dadas pela Pedagogia Libertadora são o guia do primeiro contato da escola com a comunidade, ter-se-ão assim as repostas das questões levantadas garantindo que os métodos utilizados para atingir os objetivos estabelecidos para a comunidade, sejam também estabelecidos e acordados com a comunidade.

A escola democrática pensada por Freire atenderá assim, os interesses e necessidades de todos os indivíduos da comunidade e, percebida como "um centro irradiador da cultura popular à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la." (FREIRE, 1999, p.16).

Os profissionais da educação não podem negar ou ignorar os problemas da comunidade em que trabalham incorrendo no risco de se alienarem da realidade. Devem os profissionais da educação, ouvir e trabalhar, juntamente com a comunidade, para superar as contradições

existentes na comunidade Freire diz: “a escola é também um espaço de organização política de classes populares.” (FREIRE, 1999, p.16).

Segundo Tavares (2007) a escola pensada por Freire, deve promover a gestão da relação escola-comunidade, onde o educador atue para que a escola comunique não apenas os saberes sistematizados (no currículo), mas atue como centro de discussão, aprimorando os sujeitos, fortalecendo assim toda a coletividade da comunidade. Paulo Freire fora secretário de educação na cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991, onde concretizou uma práxis que se coaduna com seu pensamento. Tinha por hábito da sua rotina de secretário da educação, discutir premissas epistemológicas referentes ao novo modelo de educação, que pensava para a cidade de São Paulo, sempre com os dois lados ou lados com interesses opostos sobre os temas.

Segundo Tavares (2007), Freire punha-se em diálogo com professores, funcionários, familiares, para tratar do tema principal: educação, promoção da educação popular. Com esta prática orientava para a necessidade de a escola na comunidade, não se tornar como uma intrusa que determinava o certo e o errado em suas vidas, preservando e “possibilitando-lhe (a comunidade na relação com a escola) transformar-se em sujeito de sua própria história.” (FREIRE, 1999, p.16).

Emitir um discurso democrático e não permitir uma relação pautada na liberdade, entre escola e comunidade, torna-se uma falsa comunicação democrática. O diálogo para Freire assume a função de impedir tal risco, pois “sem ele (o diálogo) não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2003, p.16).

A defesa da necessidade da gestão da relação escola-comunidade encontra em Paulo Freire um dos seus maiores expoentes. Até mesmo no senso comum, em documentos de políticas públicas como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), encontramos defesas da gestão da relação escola-comunidade, como essencial ao processo de ensino e de aprendizagem. As demandas contemporâneas e a necessidade de formação socioprofissional que os sujeitos estão submetidos na cultura capitalista, também fazem defesa da gestão da relação escola-comunidade para que sejam atendidas tais demandas.

Segundo Tavares (2007) a defesa de Freire da necessária gestão da relação escola-comunidade, pautar a prática da educação pública, não fora suficiente para criar uma tradição de participação e gestão da relação escola-comunidade. Na Escola Tradicional a família e a comunidade, deveriam estar distantes das escolas. Com o escolanovismo o discurso democrático deveria pautar a práxis escolar, inclusive na sua relação com a comunidade, mas as análises que fizemos do escolanovismo mostraram o comprometimento de seus reformadores com as elites, embora defendessem uma escola: pública, gratuita e laica, criando assim “uma

cisão no pensamento pedagógico que se refletiu na relação escola-comunidade." (TAVARES, 2007, p.28).

Para os reformadores escolanovistas a gestão da relação escola-comunidade, dependeria da instrução (educação) das classes mais pobres, sobretudo em questões relacionadas à saúde, criando assim condições para políticas públicas assistencialistas, negando a possibilidade da formação para a *autonomiam* (autonomia) da comunidade.

Na Pedagogia Tecnicista a participação e a gestão da relação escola-comunidade eram reconhecidas como importante para a composição das instituições de ensino. Os órgãos da organização governamental, centralizadores como vimos anteriormente "transformaram as APMs em instituições obrigatórias nas escolas" (TAVARES, 2007, p.29). Em suas pesquisas sobre os documentos dos Congressos das APMs, realizados na cidade de São Paulo no ano de 1980, Spósito (1993), observou que embora a relação escola-comunidade seja marcada por inúmeros movimentos populares, esses movimentos não encontraram espaços de diálogo ou fizeram parte dos discursos dos educandos à época, isso ocorria pelo fato de que as regras que regiam o funcionamento das APMs, não permitiam a participação dos movimentos populares na escola.

A história das APMs, marca a gestão da relação escola-comunidade, e de fato é na contemporaneidade um instrumento oficial de diálogo entre escola-comunidade, ao lado dos Conselhos de Escola, Conselhos de Classe e Grêmio Estudantil, tanto que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promove orientações de formação do Conselho de Escola, Conselho de Classe participativo e APMs, Conselho de Classe e Série e Grêmio Estudantil.

A pedagogia de Paulo Freire se apresenta como um canal de superação da ausência de diálogo na gestão da relação escola-comunidade. Segundo Freire:

> [...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administracão pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados multirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas. Implica a participação política de classes populares através de suas representações ao nível das ações, das decisões e não só do fazer o já programado. (FREIRE, 1999, p.75)

A pedagogia libertadora de Paulo Freire contribuiu significativamente na construção da agenda educacional, voltada à gestão da relação escola-comunidade, mas cabe-nos ainda a investigação de como a gestão da relação escola-comunidade é feita, objetivando atender às demandas de formação socioprofissional do sujeito contemporâneo, não podemos ainda ignorar

e devendo necessariamente compreender, quais as autênticas demandas de formação socioprofissional do sujeito contemporâneo, para assim entender e apontar caminhos de atuação da relação escola-comunidade, para atender tais demandas.

1.2 Novas perspectivas na atualidade, para a gestão da relação escola-comunidade.

A partir da década de 1980, surge a real possibilidade de uma gestão democrática na educação pública brasileira, entendendo por "real participação democrática", a conquista de um espaço de diálogo formal entre escola e pais, ampliando-se para toda a comunidade. Essa possibilidade de gestão democrática é "condição necessária da reforma educacional brasileira." (GADDOTTI; ROMÃO, 2001, p.18).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) respaldou definitivamente a prática da gestão democrática da educação brasileira, ao definir no artigo 205, seção I da Educação: "a educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida por toda a sociedade [...]" (BRASIL, 1990, p.91).

Mas qual o objetivo de uma gestão educacional eminentemente democrática? Segundo Tavares (2007), é garantir um ambiente que seja propício e fecundo ao ensino, responsabilizando também a sociedade civil nesse processo. O Estado é o mantenedor da escola, mas a relação de constituição da escola se dá pelo diálogo com toda a comunidade: pais, alunos, professores, direção escolar e funcionários.

Alguns instrumentos de participação são criados para serem meios de gestão da relação escola-comunidade, como exemplo: eleição de gestores (diretores escolares) pela comunidade e o PPP – Projeto Político Pedagógico, orientador das práticas escolares, construído e pensado, segundo Gadotti e Romão (2001), para promover o envolvimento participante de membros internos e externos à escola.

Contudo, para a efetivação da gestão democrática, tornou-se necessário a criação dos órgãos colegiados, que segundo Abranches (2003, p. 54):

> Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Fazem parte dessas instâncias de participação democrática, que aqui denominamos como órgãos colegiados de gestão: Conselho Escolar, Conselho de Classe, APM (Associação

de Pais, Mestres) e Grêmio Estudantil.

1.2.1 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio da Associação de Pais e Mestres.

A Associação de Pais e Mestres constitui-se como já demonstramos na corrente denominada Pedagogia Tecnicista, como instrumento de gestão da relação escola-comunidade.

Por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995, o Governo Federal contribuiu significativamente para a consolidação das APMs, como instrumentos de gestão democrática, pois, atendendo a finalidade de prestar assistência financeira às escolas, esse programa disponibiliza recursos para atuação operacional das APMs, que devem dispor desses recursos para fins pedagógicos diretos ou que relacionam diretamente a esse, decidindo em colegiado, democraticamente as ações, sendo o diretor da escola a presidir tais decisões.

O Governo estadual também atua como fonte de recursos das APMs, por meio de convênios das mesmas com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), cujo objetivo é como consta no Manual de utilização dos recursos do convênio FDE - APM "atuar em parceria de forma a favorecer a atuação integrada de pais, professores e gestores públicos no aprimoramento do ensino." (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.5)[1].

Esse Manual define do seguinte modo a Associação de Pais e Mestres:

> A Associação de Pais e Mestres – APM é uma instituição auxiliar da escola, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. A APM é uma associação civil, sem fins lucrativos, caráter político, racial ou religioso, de natureza social e educativa.[2]

A "integração família-escola-comunidade", é um ato de gestão da relação escola-comunidade, que possibilita entre outras coisas atender às demandas de formação socioprofissional da comunidade.

Para cumprir essa finalidade de integração família-escola-comunidade, segundo a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a Associação de Pais e Mestres deve seguir a seguinte composição administrativa:

> A APM é administrada pelos seguintes órgãos:
>
> Assembleia Geral - constituída pela totalidade dos associados é convocada e

[1] SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o desenvolvimento da Educação. Manual de utilização dos recursos do convênio FDE-APM, [s.l.]: [s.n.] 2010. Disponível em: < http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/manual_apm.pdf.> Acesso em: 01 de novembro de 2015.

[2] Ibdem, p. 9.

> presidida pelo Diretor da Escola. Tem a obrigação de eleger o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal. Conselho Deliberativo - constituído de no mínimo, 11(onze) membros, sendo o Diretor da Escola o seu presidente nato e os demais componentes distribuídos na seguinte proporção: 30% dos membros serão professores; 40% dos membros serão pais de alunos; 20% dos membros serão alunos maiores de 18 anos; 10% dos membros serão sócios admitidos (ex-alunos, ex-professores). Cabe ao Conselho Deliberativo eleger os membros da Diretoria Executiva e divulgar os nomes dos escolhidos a todos os associados. Diretoria Executiva – constituída por: Diretor Executivo, Vice-Diretor Executivo, Secretário, Diretor Financeiro, Vice-Diretor Financeiro, Diretor Cultural, Diretor de Esportes, Diretor Social, Diretor de Patrimônio. Conselho Fiscal - constituído de 3 (três) elementos, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) representante do quadro administrativo ou docente da Escola. Obs.: a APM deverá ser constituída anualmente e o mandato dos conselheiros e dos Diretores será de l (um) ano, sendo permitida a recondução por mais duas vezes.[3]

Na composição da Associação de Pais e Mestres, a família, a escola e a comunidade devem ter participação percentual proporcional, para garantir uma gestão da relação escola-comunidade, no quesito financeiro-pedagógico.

1.2.2 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Conselho de Classe e Série.

O Conselho de Classe e Série, também cumpre papel relevante na gestão da relação escola comunidade. Segundo Sousa (1998) o Conselho de Classe e Série é:

> [...] um colegiado, no qual o diretor, coordenador e professores se encontram para discutir o desempenho dos alunos. Mas quais sentidos esta instância pode adquirir? [...]. O Conselho pode se tornar um momento de reflexão, quando se discute as dificuldades de ensino, de aprendizagem, adequação dos conteúdos curriculares, metodologia empregada, competências e habilidades, enfim, da própria proposta pedagógica da escola para se adequar às necessidades dos alunos, ou se restringir a um veredicto formal: aprovado ou reprovado. (SOUSA, 1998, p. 45-59)

Atuando nesses moldes o Conselho de Classe e Série cumpre seu papel de promover a gestão da relação escola-comunidade, ainda que encarregado da formalidade de pronunciar um veredicto final, conforme as práticas escolares.

1.2.3 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Conselho de Escola.

Os Conselhos de Escola são também considerados instrumentos criados, com a

---

[3] Ibdem, p. 5.

finalidade de promover a democracia representativa na gestão da escola. A democracia representativa "significa genericamente que as deliberações coletivas (na escola) [...] são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para essa finalidade." (BOBBIO, 1986, p.44). Exercendo essa função representativa, os Conselhos de Escola atuam na decisão dos destinos da escola, fazendo surgir um espaço de gestão da relação escola-comunidade.

A criação dos Conselhos de Escola não suprimiu as APMs, mas unindo-se as mesmas proporcionam a ampliação do diálogo e consequente gestão da relação escola-comunidade.

Entretanto, Spósito (2002) levanta a hipótese de que a democracia representativa, aplicada nos Conselhos de Escola, contém paradoxos. Os formalismos e rituais de representação do mecanismo democrático representativo podem distanciar as decisões da vontade dos que por ela são representados, ocasionando e promovendo a exclusão das autênticas necessidades da comunidade escolar.

A gestão democrática da relação escola-comunidade, olhando a partir do que foi mencionado no parágrafo anterior por Spósito (2002), caracteriza que é uma realidade em construção diante de tais paradoxos, mas necessária para atender às demandas de formação socioprofissional do sujeito contemporâneo, porém, ainda cabe muitos aperfeiçoamentos e adaptações para que de fato atenda tais objetivos. Sendo assim, pode-se dizer que o debate e a formulação de políticas públicas, objetivando a promoção da gestão da relação escola-comunidade, está presente como política pública de Estado no Brasil.

O Ministério da Educação e Cultura por meio da Portaria n° 30, de 16 de janeiro de 2014, com o título: Institui a Mostra Nacional de Conselho Escolar: queremos um bom Conselho e dá outras providências, formula diretrizes para orientação da formação dos conselhos de escola e sua efetiva atuação, instituindo também uma semana de Mostra Nacional de Conselho Escolar, como podemos ver no seguinte artigo do referido documento: "Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a Mostra Nacional de Conselho Escolar: queremos um bom Conselho." Essa Portaria concebe o conselho como "[...] conselho escolar que contribua para a gestão democrática e a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas de educação básica."

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, também e em conformidade com a citada Portaria, promove políticas públicas de formação e atuação do conselho de escola, seguindo a legislação vigente, como verificamos na Cartilha Conselho de Escola, publicada em 2014.

O documento, já na apresentação define seus objetivos "a Cartilha Conselho de Escola

fundamenta-se em princípios da gestão democrática e participativa" (p. 2), explicitando assim que a orientação da política pública sobre o conselho de escola objetiva a gestão democrática que somente se concretiza a partir da participação.

Ao tratar de gestão democrática, o documento define a mesma como "mecanismos que fortaleçam a participação da comunidade, da família, do aluno, do professor e do funcionário da escola" (p. 5). Vemos assim que a gestão democrática somente ocorre com participação de atores internos e externos à unidade escolar.

A composição do conselho de escola deve seguir a seguinte proporção "40 % de docentes, 5 % de especialistas de educação (exceto o diretor da escola), 5 % de funcionários, 25 % de pais, 25 % de alunos" (p. 11). Com essa composição a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, espera fazer representados todos os atores que podem e devem contribuir com uma gestão democrática e participativa da escola.

Ao especialista em educação, enquanto membro do conselho de escola, é designado função de promover "relações internas e externas com a comunidade" (item c, p. 12), com essa designação, verifica-se que o conselho de escola é pensado também como uma instância de relação escola-comunidade.

Um conselho de escola, segundo o documento Cartilha Conselho de Escola, deve exercer os seguintes aspectos e funções: "deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica" (p. 8). As funções do conselho de escola "mobilizadora" e "consultiva", relacionam-se mais diretamente à gestão da relação escola-comunidade, podendo o conselho de escola atuar como mobilizador da comunidade em prol de sua atuação junto à comunidade escolar, e criando mecanismos de consulta à comunidade, em relação as suas demandas diretamente ligadas à escola.

O documento ainda define que a participação efetiva dos conselheiros pressupõe "ampliar os canais de comunicação nos ambientes internos e externos da escola" (item e, p. 14). Esse item citado, define claramente que os conselhos de escola, não devem resumir-se a uma instância que trata apenas de assuntos *intra muros scholarum*[4] mas também *extra parietes in schola*.

O presente documento ainda define a função social da escola "é ensinar e garantir a aprendizagem do aluno" (p. 15) e aponta como necessário para isso acontecer de fato "integrar escola, família e comunidade na participação e na ação em rede em favor da educação de crianças, adolescentes e jovens." (item d, p. 15).

---

[4] Tradução nossa: Dentro das muralhas da escola.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferece um "Curso de extensão a distância em formação continuada de Conselhos Escolares", conforme verificamos num comunicado s/n datado de 05/05/2014 do Núcleo de Articulação e Iniciativas com Pais e Alunos NUART/CESAP/DAAA da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, numa parceria entre Secretaria Estadual da Educação e Universidade Federal de São Carlos, com a finalidade de formar técnicos responsáveis "pelas ações de implantação, organização, e fortalecimento do Conselho de Escola em suas unidades escolares, no atendimento à demanda e no fortalecimento das ações junto aos conselheiros." (Comunicado s/n, vide anexo E).

Essa Cartilha Conselho de Escola elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, segue como desdobramento do Decreto 57.521, de 2 de dezembro de 2011, que institui o Programa Educação São Paulo. O presente decreto define em seu artigo 2°, inciso V a: "mobilização permanente de profissionais da educação, alunos, família e sociedade em torno da meta comum de melhoria no processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual."

Entendemos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao elaborar políticas públicas para a educação básica, considera a participação da comunidade escolar, família e toda a sociedade, como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, sendo o conselho de escola uma instância fundamental para o alcance desse objetivo, conforme pudemos apresentar aqui.

1.2.4 A Gestão da Relação Escola-Comunidade por meio do Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil assume singular protagonismo na gestão da relação escola-comunidade, pois é o instrumento de participação direta dos estudantes na gestão da relação escola-comunidade, sendo ao mesmo tempo parte da escola e parte da comunidade.

A existência do Grêmio Estudantil na escola está assim atrelada à observância da lei, e historicamente, para existir, o Grêmio Estudantil necessitou de amparo legal. Não podemos, todavia, negar que o Grêmio Estudantil é uma vitória da democracia, porém também não podemos negar que os grêmios estudantis são controlados pelo Estado, por meio de seus operadores, gestores, docentes, professores interlocutores e outros. Para situarmos essa contradição com relação ao Grêmio Estudantil e avançarmos na compreensão desse mecanismo de participação discente, nos reportaremos a alguns fatos históricos, embora não seja esse o objeto dessa pesquisa.

Antes do período do Governo Civil Militar (1964-1985), os estudantes secundaristas,

desempenharam papel de protagonistas no cenário político nacional, defendendo e atuando em favor das ideologias que "acreditavam" ser o melhor caminho para suas comunidades e para a nação brasileira. Temos como exemplo, a atuação dos jovens nos centros populares de cultura, formados pela juventude socialista e comunista da época, ligada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), considerado clandestino nesse período histórico (GHANEM, 1998). Ao lado desses, segundo Pescuna (1990), o movimento estudantil nomeado como Ação Católica, que operava da seguinte forma; o líder dentro das salas de aula era observado, uma vez constatada sua liderança, era chamado verbalmente, a integrar o movimento.

Segundo vários teóricos, a Juventude Estudantil Católica, recrutava alunos de 12 a 16 anos, principalmente de colégios confessionais católicos. Já nas escolas oficiais e particulares, a organização dos estudantes contava com a mediação do grêmio que estava vinculado à União Paulista dos Estudantes (UPES), fundada na década de 1960, por estudantes secundaristas, e à União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), fundada em 1948, também por estudantes secundaristas.

Com a fissura da Intervenção Militar em 1964, os grupos que se organizavam sob a liderança do movimento Ação Católica foram desautorizados. A partir desse período surgiram legislações e decretos que exercem papel regulador do Estado sob as organizações estudantis. Ainda em 1964, com o decreto federal 4.464/64, do mês de novembro, nomeada, como Lei Suplicy Lacerda, fundou o Diretório Nacional dos estudantes, substituindo a União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo que os diretórios estaduais tiveram que ceder lugar à União Estadual dos Estudantes (UEEs).

Já em 1971, o presidente Militar Emílio G. Médici, por meio do decreto n° 68.065/71, criou e fez instituir o Centro Cívico Escolar, sendo que no artigo 32 do referido decreto fez saber:

> [...] nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos ou particulares será estimulada a criação do Centro Cívico Escolar, o qual funcionará sob assistência de um orientador, elemento docente designado pelo diretor do estabelecimento de ensino e com diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e a irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. (DECRETO FEDERAL n° 68.065/71)

O período de Governo Civil Militar (1964-1985) foi marcado por diversos conflitos e pleitos, sendo um deles, por parte dos estudantes, que reivindicavam a criação de grêmios estudantis, dotados de liberdade e autonomia. No auge das reivindicações em 1979, o Governo decretou a lei federal n° 6.680, que autorizou a constituição de grêmios estudantis, devendo os

eventuais grêmios criados, fazer constar em regimento interno os limites que os restringiam, devendo ser acompanhados por um professor.

Segundo o espírito do movimento de entrega da governança do país dos militares para a sociedade civil, no dia quatro de novembro de 1985, a lei federal n° 7.398 no seu artigo I assegurou "a organização de estudantes como atividades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais". Vemos assim que a Lei e o Estado atuam como instituições reguladoras da participação dos estudantes na gestão da relação escola-comunidade.

Já pós-redemocratização e elaboração da Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil (1998), e à luz desta, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que em seu artigo 53, inciso VI "garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis."

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui uma política pública dedicada à construção e manutenção do Grêmio Estudantil, nas escolas da rede, objetivando que o grêmio seja um instrumento de gestão da relação escola-comunidade. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo define o Grêmio Estudantil da seguinte forma:

> Um espaço de debate, trabalho em grupo e novas ideias. Os grêmios estudantis presentes em 3.477 escolas da rede estadual proporcionam ao aluno a oportunidade de estimular outros estudantes a participar da vida escolar e também da rotina da comunidade. Por meio dos grêmios, é possível fomentar novos projetos dentro das unidades nas áreas de comunicação, cultura, esporte, social e política, para aumentar a representatividade dos estudantes nas escolas, e, dessa forma, em conjunto com professores, e gestores, aprimorar a gestão, e aprendizado diário na sala de aula. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p.5)[5]

Vemos assim que, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pensa o Grêmio Estudantil, como mais um elemento de gestão democrática, de gestão da relação escola-comunidade, ao lado do Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série e Associação de Pais e Mestres.

Seguindo os passos institucionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, encontramos uma cartilha on-line, que orienta o passo a passo da criação do Grêmio Estudantil nas escolas da rede. Nessa cartilha, aparece mais claramente a concepção do Grêmio Estudantil

---

[5] SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Cartilha Conselho de Escola**. Rio de Janeiro: [on-line], 2014. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf .> Acesso em 30 de ago. de 2014.

em prol da gestão da relação escola-comunidade, "as agremiações, ao lado dos diretores e coordenadores pedagógicos, colaboram também para a gestão das escolas, auxiliando nos bons resultados de aprendizagem." [6] Ao colocar o Grêmio Estudantil como parceiro entre diretores e coordenadores pedagógicos, em prol de bons resultados, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, entendeu que o Grêmio Estudantil assume um protagonismo, na gestão escolar, inclusive na relação escola-comunidade, pois a escola existe em prol dos interesses de conhecimento da comunidade. Dentre os (sete) passos da cartilha, vejamos o que se refere diretamente ao elemento de gestão da relação escola-comunidade:

> Qual a autonomia do Grêmio? O Grêmio tem autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir atividades para a escola. Para executá-las, no entanto, o grupo deve contar com o apoio e a autorização da direção ou do Conselho de Escola. O grêmio tem direito de participar da organização do calendário escolar e deve articular e negociar os interesses junto à direção. De acordo com levantamento do Núcleo de Articulação de Iniciativas com Pais e Alunos (Nuart), entre os mais de 3,3 mil grêmios atuantes em escolas estaduais, 29% dos grupos têm como foco organizar atividades esportivas. Outros 27% se dedicam na promoção de eventos culturais dentro e fora da unidade de ensino. O entretenimento é responsável pela atenção de 12% dos grêmios. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p. 07)

A "autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir atividades", são elementos que denotam a possibilidade do grêmio atuar em prol da gestão da relação escola-comunidade. Nos registros da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 27% dos grêmios estudantis, se "dedicam na promoção de eventos culturais dentro e fora da unidade de ensino."

No fechamento deste subcapítulo constatamos, dentro das novas perspectivas na atualidade para a gestão da relação escola-comunidade, a necessidade da criação dos órgãos colegiados de gestão democrática. Seguimos, aqui, apresentando um pouco da história de cada órgão, desde a criação desses, abordando também, suas respectivas funções para a contribuição dessa relação.

1.3 Síntese do primeiro capítulo

Neste primeiro capítulo, abordamos como se deu o processo de compreensão e constituição da gestão da relação escola-comunidade em perspectiva histórica. Percebemos que para atender às demandas da sociedade contemporânea, surgiram algumas correntes educacionais que identificamos e apresentamos através de seus elementos constitutivos,

---

[6] Ibdem, p. 1.

levando em conta o objeto de estudo desta pesquisa, “a gestão da relação escola-comunidade”, quando existente, parcialmente existente ou não existente, nas pedagogias apresentadas, ou seja, na Pedagogia Tradicional, na Escola Nova, na Pedagógica Tecnicista e na Pedagogia Libertadora. E qual a síntese a que chegamos, em relação ao seu objetivo para o primeiro capítulo? Como essa abordagem permitiu a compreensão do seu objeto?

Avançamos para os espaços possibilitados de gestão da relação escola-comunidade, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1998), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), até chegarmos às ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que assenta a gestão democrática e a gestão da relação escola-comunidade, sob quatro pilares, que são os órgãos colegiados de gestão democrática, criados para promover a integração entre os agentes da escola, numa perspectiva de participação: Conselho de Escola; Associação de Pais e Mestres; Conselho de Classe e Série; e Grêmio Estudantil.

Prosseguindo com a nossa pesquisa, alguns questionamentos foram levantados a partir do que foi apresentado neste primeiro capítulo. Cabe, a seguir, trazer esses questionamentos, para o centro da discussão dos próximos capítulos, já que: uma vez presentes esses órgãos colegiados de gestão democrática garantem, de fato, a gestão da relação escola-comunidade? Eles garantem uma gestão que considere as demandas de formação da comunidade? Que tipo de cultura pode se desenvolver na gestão da relação escola-comunidade?

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE, EM TEMPOS DE CULTURA ADMINISTRADA

Após empreender no primeiro capítulo o estudo da constituição histórica da gestão da relação escola-comunidade no Brasil, trataremos neste segundo capítulo dos conceitos de formação, subjetividade, cultura e conflito, que permitirão a leitura crítica das informações da pesquisa empírica, que será tratada no terceiro capítulo.

O objetivo deste capítulo é apresentar conceitos que permitam pensar a gestão da relação escola-comunidade, à luz da Teoria Crítica da sociedade. Assim, trataremos de formação e subjetividade na cultura contemporânea, uma cultura administrada (Adorno, 1972).

2.1 Formação e subjetividade na cultura capitalista

O conceito de formação parece permeado de complexidades e possibilidades de significados, sendo assim, para apreender tal conceito, reportamo-nos ao termo *bildung* conforme pensado por Adorno e Horkheimer (2006), que em alemão tem significado genérico de cultura, podendo ser compreendido como análogo a outro termo de origem latina *kultur.*

Ao levantar os termos *bildung* e *kultur*, destacamos que o termo *kultur* se aproxima das relações humanas objetivamente, enquanto o termo *bildung* se aproxima das relações humanas de forma mais subjetiva. Compreendemos que, tomando como referência a gestão das relações culturais, objetiva e subjetivamente, ao longo do processo de formação do sujeito, existindo uma conotação pedagógica, teremos caminhos para pensar o que impede a efetiva participação na vida social.

Considerando a dinamicidade do conceito a partir da prática cotidiana dos indivíduos, assumimos a expressão "formação cultural", que passaremos a adotar, pois, nos propomos essa formação no âmbito da gestão da relação escola-comunidade, que permite atender às demandas de formação socioprofissional dos estudantes.

Pensamos ainda ser necessário, ao abordar o conceito de formação, considerar que tal conceito está inserido numa cultura capitalista, obrigando-nos a pensá-lo tal como se nos apresenta definido. A formação nesse contexto socioeonômico capitalista, passa necessariamente pela escola, enquanto instituição do capital, ao menos como está posta na contemporaneidade.

Na cultura capitalista, tem-se uma formação questionável para Adorno (1992), pois o indivíduo se forma pelo modo como ele se apropria subjetivamente da cultura. Diante do

exposto nos perguntamos: qual é a formação que a escola oferece aos indivíduos na contemporaneidade?

A escola oferece o que tem, ou seja, oferece por meio do Estado algum acesso à cultura dominante subsidiada pelo capital, o mesmo capital que financia a escola, sendo assim a escola não forma propriamente os indivíduos, mas treina-os para adaptabilidade à realidade da cultura dominante, absorvendo assim uma formação cultural, de acordo com os padrões vigentes.

A cultura capitalista tal como está posta na realidade, não se dá apenas pela relação dominante dominado, mas se dá pela introjeção lógica do capital formando os indivíduos para a manutenção do capital por meio da cultura.

Adorno definiu a "formação como nada mais do que é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (ADORNO, 2005, p. 2), e afirma que:

> O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2005, p.2)

A formação socioprofissional do sujeito contemporâneo está em colapso, pois a formação cultural está em colapso, orientada pela lógica do capital, negando as possibilidades de emancipação do sujeito.

A formação socioprofissional do indivíduo é profundamente marcada pela cultura, sendo assim, uma cultura voltada à dominação, formará um indivíduo marcado pela dominação, pois "a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a pseudoformação." (ADORNO, 2005, p. 2).

A pseudoformação é o que podemos chamar de consciência alienada e alienadora que impede a autonomia e emancipação do indivíduo.

Um indivíduo pseudoformado tende, na dinâmica da lógica capitalista, adaptar-se, apenas. O indivíduo que age assim é um indivíduo pseudoformado, segundo Adorno (2005) pseudoformado é aquele que:

> [...] transforma, como que por encanto tudo que é mediato em imediato. Daí a tendência à personalização: as relações objetivas se transformam em pessoas singulares e de pessoas singulares se espera a saúde. Seu culto delirante

> avança com a despersonalização do mundo. (ADORNO, 2005, p. 15)

O indivíduo pseudoformado está sujeito à pseudoformação, sendo ele mesmo produtor e produto da pseudoformação, dentro da lógica perversa do capitalismo. Diante do exposto, pensamos a formação socioprofissional do sujeito na cultura está fatalmente comprometida, como estão comprometidas suas possibilidades de liberdade e humanidade.

Adorno tece uma definição da realidade do indivíduo semiculto que se "transforma" num pseudoformado:

> O semiculto (pseudoformado) se dedica a conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. (ADORNO, 2005, p. 15)

A procura subjetiva de possibilidades de formação cultural proporciona, por sua vez, o que para Adorno (2005), pode ser definida da seguinte forma:

> A semiformação (pseudoformação) é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga. Talvez todo esse barulho que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte deste ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado. E, assim, se completam o concretismo, tão observado, e o abstracionismo, que acima de tudo só toma o individual como representante do geral, sob cujo nome se assume. O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. (ADORNO, 2005, p. 15)

Adorno descreve a realidade do pseudoformado, que estará sempre passível de ser manipulado, conduzido pela negação da constituição de sua subjetividade, alienado de uma formação que atenda às demandas da sociedade contemporânea, mesmo as socioprofissionais, também vinculadas à lógica capitalista, podendo até se orgulhar de tal realidade.

A formação enquanto categoria fixa, segundo Adorno (2005) coloca em xeque o seu sentido original, favorecendo assim a implantação da ideologia, conformando como testemunha a história da humanidade, a sujeição servil do Homem às conjunturas da "conformação social.".

2.2 A Cultura

Avançando com Adorno (1992) encontramos em seus Aforismos intitulado *Mínima Moralia*, severas críticas contra o mundo administrado e suas modalidades de dominação

subjetiva.

Já no início dessa obra, Adorno (1992) discorre sobre a vida como uma mercadoria, que perdeu a sua própria substância. Adorno adverte que a vida pensada pelos filósofos, vai passando e assim, se esvaziando, sendo cooptada pelo mecanismo do consumo, que "tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida." (ADORNO, 1992, p.7). Tal condição promove a anulação do indivíduo, ainda que de modo gradual, mantendo uma imagem do sujeito pré-capitalista, com o objetivo de impedir a descoberta de que a subjetividade não mais existe, restando apenas um vazio espaço daquele que é "para si", mas não é "em si", demonstrando o quão absurda é a lógica que rege uma sociedade na qual a vida e o trabalho esteja intrinsicamente ligados, fazendo com que o homem valha aquilo que ele produz e o quanto produz, pois o ser humano é valorado de acordo com a sua perspectiva de produtividade.

As relações humanas tornam-se mercantis, coisificadas, ou seja, passam a ser objetos, sendo o auge desse processo realizado por aquele que "se dedica à prática de perseguir interesses, de quem tem planos a realizar." (ADORNO, 1992, p. 114). As relações humanas orientadas por essas condições, não promovem a subjetividade, não têm nenhum interesse em promovê-la, seu interesse consiste instrumentalizar de acordo com os critérios que atendam a interesses objetivos, transformando o outro, a partir da utilidade que lhe é atribuída, em objeto, empobrecendo assim as relações humanas, e as possibilidades de autonomia e emancipação.

Isso ocasiona enfraquecimento na esfera das relações interpessoais, as práticas de que mentir e manipular pode promover sucesso conforme é propagandeado pela ideologia do consumo. As pessoas formadas segundo esse molde, de acordo com Adorno:

> São espertas, bem-humoradas, sensíveis e capazes de reagir: elas poliram o velho espírito do negociante com as últimas novidades da Psicologia. De tudo são capazes, até mesmo de amar, conquanto sempre deslealmente. Elas não enganam por instinto, e sim por princípio: a si mesmas avaliam como lucro, que a nenhum outro concedem. (ADORNO, 1992, p. 18.)

A sociabilidade forçada, para Adorno (1992), já pode ser considerada como uma injustiça, por tomar como aceitável que esse mundo seja visto e considerado como habitável, sendo possível algum diálogo, quando na realidade as pessoas permanecem insuladas já que não é possível estabelecer nenhum diálogo que vá além do comum e do superficial.

No mundo contemporâneo, a suposta eliminação das distâncias pelos meios de transporte e de telecomunicações, de modo paradoxal, tem afastado os homens. Antes do surgimento dessas tecnologias, as distâncias geográficas eram uma barreira entre os homens, agora com a eliminação da vida privada, todos perdem o hábito cerimonial de se dirigir ao outro. Assim travestida de informalidade, a grosseria pontua as relações humanas:

> Ao invés disso, considera-se agora a reta como o vínculo mais curto entre duas pessoas, como se estas fossem pontos. Assim como nos dias de hoje as paredes de uma casa constituem-se de uma única peça moldada, do mesmo modo o cimento que unia os homens é substituído pela pressão que os mantém juntos. (ADORNO, 1992, p. 34)

As relações humanas passam a se referenciar através das máquinas, eliminado assim a alteridade e a possibilidade de subjetividade, coisificando o homem, somando isso à sempre e onipresente pressa que vivemos em nosso mundo contemporâneo, como nos diz Adorno "a pressa, o nervosismo, a instabilidade, observados desde o surgimento das grandes cidades, alastram-se nos dias de hoje de uma forma tão epidêmica quanto outrora a peste e o cólera" (ADORNO, 1992, p. 121).

Anteriormente no primeiro capítulo, verificamos que para atender as demandas da sociedade, várias correntes surgiram, contudo, nem todas conseguiram trazer para o centro dessa reflexão as verdadeiras demandas exigidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, verificou-se a necessidade de criar órgãos colegiados de gestão democrática, contudo, iniciamos este capítulo trazendo algumas dúvidas com relação à simples existência de tais mecanismos serem suficientes ou não para a garantia de uma relação democrática entre a escola e a comunidade.

Observou-se também que a ideia de Freire (1999) de escola democrática, estabelece que essa atenderá os interesses e necessidades de todos os indivíduos da comunidade, sendo um centro irradiador da cultura popular colocando a mesma à disposição da comunidade, recriando-a, dessa forma, teríamos segundo ele, uma cultura que recria e não uma cultura consumista. Na concepção de Freire, a escola também se torna um espaço de organização política das classes populares, atenta às necessidades dos indivíduos da comunidade, através do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, tudo isso com o objetivo de garantir a emancipação desse sujeito. Contudo, quando o que sustenta a formação cultural passa a ser a lógica do capital e do consumismo, há a negação das possibilidades de emancipação desse sujeito, pois o que se vê nesse caso é uma cultura administrada que transforma o indivíduo a partir da utilidade que lhe é atribuída onde a escola apenas treina o indivíduo para adaptar-se à cultura dominante, caracterizando uma pseudoformação. Percebe-se com isso, que é impossível o diálogo entre os envolvidos, o que prejudica a relação escola-comunidade, dentro dessa visão a escola de fato não forma sujeitos como deveria.

2.3 Gestão de Conflitos na Cultura (escolar) Administrada.

Como acabamos de mencionar, a gestão da relação escola-comunidade demanda, na realidade vigente, a gestão de sujeitos pseudoformados, que estão diante da negação da própria subjetividade, sujeitos à cultura administrada que a todos tendem coisificar. As relações humanas são marcadas por conflitos, ora mais, ora menos, mas o são. Assim não seria diferente a gestão de relações entre a comunidade escolar interna e externa, alunos com professores, alunos com gestores, alunos com funcionários, professores com gestores, professores com pais e membros da comunidade, a escola enquanto instituição nas suas relações com a comunidade, enfim, existem inúmeras situações férteis ao conflito.

Não propomos aqui a negação do conflito, muito menos a sua eliminação, o que propomos é a condição de fazer a gestão do conflito para possibilitar a gestão da relação escola-comunidade. Segundo Adorno (2005), é fundamental pensar a gestão do conflito, possibilitando dessa forma a possível emancipação dos sujeitos.

Para Adorno (1995) necessariamente a educação só faz sentido quando orientada para a autorreflexão crítica, pois, para recriar algo, é necessário evitar a reprodução das mesmas condições que o produziram no passado:

> É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma total ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 1995b, p. 121).

Contudo, já que não podemos negar o conflito, o que se torna necessária, segundo Adorno (1995b), é autorreflexão crítica, Charles Chaplin já dizia: "Não devemos ter medo dos confrontos [...]. Até os planetas se chocam e do caos nascem as estrelas."

É uma autorreflexão crítica que se dirige à racionalidade – *ratio* –, apontando para a importância da retomada da sensibilização e da reflexão, pois, segundo Adorno, vivemos um progresso orientado pela irracionalidade, é necessária uma autorreflexão crítica diante dos modismos educacionais.

Para que possamos analisar a relação entre a comunidade e a escola neste estudo, torna-se essencial definirmos o que vem a ser o conflito, para que na sequência possamos analisar as possíveis saídas para tal fenômeno. Porém, dentro desta perspectiva, é fundamental colocarmos em diálogo Glasl e Adorno, pois, tanto Glasl (2006), como Adorno (2005), defendem que o conflito pode indicar o caminho para a emancipação dos sujeitos, mas a consciência e a

autorreflexão precisam ser desenvolvidas, nesse sentido. Segundo os autores, somente através da gestão deste conflito iremos conseguir ter de fato uma relação escola-comunidade efetiva, por isso a nossa necessidade de trazermos para este atual capítulo o tema conflito destacando a relevância das teorias críticas apresentadas por Adorno e Glasl para a abordagem da nossa pesquisa, que tem como objeto de estudo a relação escola-comunidade.

Segundo Glasl (2006) o conflito surge e pode ser definido a partir do agravamento das diferenças existentes entre as pessoas em vista de assuntos de interesse comum. Assim, entendemos que de fato, na gestão da relação escola-comunidade, existe terreno fértil para o conflito, sendo a escola objeto de muitos interesses comuns da comunidade, e a comunidade a razão da existência institucional da escola, temos assim presentes os elementos-chave para a existência do conflito, acrescida da condição de cultura administrada em que vivemos guiados pela lógica do capital.

A cultura administrada corrobora assim, para a existência do conflito que Glasl (2006), de modo didaticamente organizado, classifica em uma escalada de nove degraus, sendo sua intensidade e gravidade medidas de modo ascendente, do seguinte modo:

> 1. Endurecimento: os pontos de vista endurecem e se chocam. [...] Existe a convicção de que as tensões podem ser resolvidas com diálogos. A cooperação ainda é maior do que a concorrência. (GLALS, 2006, p.97)

Esse "endurecimento" é apenas o primeiro degrau da escalada, porém entendemos que corrobora com os processos de pseudoformação e consequente negação da subjetividade, pois na cultura administrada como já mencionado por Adorno (1992) nesta mesma pesquisa, a pressa, o nervosismo, a instabilidade, ainda se alastram nos dias atuais tão epidemicamente quanto outrora a peste e o cólera.

Assim, temos as condições para o avanço ao segundo degrau da escalada do conflito:

> 2. Debate, polêmica: polarização no pensar, sentir e querer [...] Pensamento branco e preto. Táticas: fingir estar argumentando racionalmente, violência verbal [...] Cooperação e concorrência se alternam constantemente (GLALS, 2006, p.97)

No segundo degrau da escalada do conflito, apesar de haver "debate", temos uma "polarização", que atua em prol da negação da subjetividade, como instrumento de controle, dentro dos parâmetros de uma cultura administrada.

No terceiro degrau da escalada temos:

> 3. Ações em vez de palavras: não adianta mais falar – portanto, ação! Estratégia dos fatos consumados [...] Pele de grupo, pressão sobre opiniões, 'os iguais se entendem', cristalizações de papéis. (GLALS, 2006, p.97)

Quando verificamos que o terceiro degrau da escalada de conflito, começa com o verbo ação, não devemos nos enganar, pois tal ação está administrada pela cultura administrada, onde "os iguais se entendem, (pelas) cristalizações de papéis." Indivíduos que são administrados pela "pele de grupo (e) pressão de opiniões", tendem a ter sua subjetividade negada, e estão expostos à pseudoformação.

No quarto degrau da escalada de conflitos, temos:

> 4. Imagens e coalizões: imagens estereotipadas, 'lugares comuns' em relação a conhecimentos, campanhas de imagem, rumores. Os partidos manobram mutuamente para papéis negativos e luta contra estes. Ligação dupla com missões paradoxais. (GLALS, 2006, p.98)

Nesse degrau da escalada temos um afastamento dos partidos que lutam entre si, podemos considerar a possibilidade de uma "radicalização" dos pares entre si, uma intensificação do conflito. Entendemos, todavia, que essa "radicalização" não desmobiliza a cultura administrada, não depõe a favor da superação da negação da subjetividade, mas as intensifica, pois, definidos os grupos de peleia, temos a negação da subjetividade mais intensifica, e avançamos para o quinto degrau da escalada de Glasl.

> 5. Perder a cara: ataques pessoais públicos e diretos, perde-se a integridade moral. Ações desmascaradoras encenadas como um ritual: desmascaramento leva à 'desilusão' retrocedendo a uma impressão do 'Eu já sábia'. Imagem, anjo-diabo Sósia. Perda da percepção exterior, isolamento numa 'caverna de eco'. Reabilitação é desejada. (GLALS, 2006, p.98)

Temos nesse quinto degrau da escalada um sentimento nostálgico, um desejo de volta, via reabilitação, aos momentos de menor intensificação de conflito, talvez aqui temos uma "sede de subjetividade", mas a negação da mesma, permanece.

No sexto de degrau da escalada de conflitos, temos:

> 6. Estratégias de ameaça: espirais de ameaça e contra-ameaça. Triângulo de ameaças: correspondência entre exigência/castigo/possibilidade de castigar; credibilidade mediante proporcionalidade. Atividades de autoconexão ('fios de tropeço'). Manobrar a si mesmo para um agir forçado, perda da iniciativa. Aumento da tensão com ultimatos e contraultimatos, efeito-'tesoura'. Aceleração. (GLALS, 2006, p.98)

Nesse sexto degrau, temos uma "manobra para um agir forçado", um ensaio de reação à cultura administrada, porém a cultura administrada assenta-se sobre sujeitos peseudoformados, com intensa negação da subjetividade. Assim, essa "manobra", apenas "aumenta a tensão", sem superar o conflito.

Já no sétimo degrau da escalada de Glasl (2006), temos:

> 7. Ataques limitados de destruição: o pensar se move apenas em categorias de coisas. [...] Destruições limitadas como 'respostas adequadas' (evitam-se contra-ataques desproporcionais). Inversão de valores; danos relativamente pequenos são vistos como 'lucro'. (GLALS, 2006, p.99)

No oitavo degrau da escalada de Glasl (2006), temos:

> 8. Desunião: provocar o desabamento do sistema inimigo. Destruir fatores vitais de sistema ou órgãos, tornando com isso o sistema incontrolável. Separar a linha de retaguarda. Destruição total; físico-material (econômico) e/ou anímico-social e/ou espiritual. (GLALS, 2006, p.99)

O sétimo e oitavo degraus da escalada de conflitos, são o estágio no qual a cultura administrada entra em colapso, temos um princípio de caos, seguindo a lógica do capital, todos querem sobreviver, precisam "se destacar", os indivíduos pseudoformados não possuem recursos morais, intelectuais, psicossociais para superar sua condição de pseudoformados, e corroboram assim ao imergir no caos do conflito, para manutenção da própria negação da subjetividade.

Chegamos ao nono degrau da escalada de conflito de Glals (2006):

> 9. Juntos para o abismo: não há mais retorno. Confrontação total. Destruição do inimigo, mesmo ao preço da autodestruição. Prazer na autodestruição – desde que o inimigo se arruíne. Disposição para, com a autodestruição, prejudicar também o ambiente ao redor e, consequentemente o que vier depois. (GLALS, 2006, p.99)

Podemos entender que o nono degrau da escalada de conflitos de Glasl (2006) é a negação da possibilidade de empatia nas relações, é um fruto da cultura administrada, em que parece inviabilizada a emancipação e a autonomia dos indivíduos, apenas a manutenção da condição de dominação social, de pseudoformação e reprodução dessa condição.

A gestão do conflito pode ser um caminho que permite pensar a emancipação dos sujeitos, e segundo Glasl (2006) é necessário um autoconhecimento para atuar em prol da gestão do conflito, por meio da "autoafirmação (que) é base da capacidade pessoal de lidar com conflitos, (GLASL, 2006, p. 155). Essa autoafirmação habilita o sujeito para "[...] perceber e entender os sintomas do conflito; (ser) firme e autêntico; (e) que seu querer coincida cada vez mais com suas habilidades práticas." (GLASL, 2006, p. 155). Relacione emancipação e autonomia, em Adorno, à autoafirmação defendida por Glasl, nessa perspectiva de firmeza e autenticidade que ele descreve.

Essa habilidade do sujeito para perceber e entender os sintomas do conflito é vista em Adorno (1995b) como a retomada da reflexão, necessária para a crítica, para o combate dos ditos modismos educacionais impostos pelo progresso irracional em que vivemos que corrobora na manutenção da pseudoformação e na reprodução das condições para a sua manutenção.

Para Glasl (2006) esse autoconhecimento, que por meio da autoafirmação cria possibilidades e meios de lidar com o conflito, não pode ser entendido como passível de ser pensado no isolamento social dos envolvidos, pois "O caminho de aprendizado e exercício (de lidar com o conflito) só é possível na comunidade e por meio da comunidade." (GLASL, 2006, p. 157).

Em Adorno (1995b), a autorreflexão crítica caracteriza-se pela proposta dialética de retomada da sensibilização e da reflexão, ou seja, caracteriza-se pela "retomada da humanidade", trazendo uma visão da educação como emancipadora e como formadora de sujeitos autônomos, já que é capaz de refletir e combater a pseudoformação imposta.

Aprofundando mais a relação existente entre os autores mencionados neste capítulo, percebe-se que em ambos a gestão do conflito pode ser pensada como o caminho para uma relação escola-comunidade harmoniosa e produtiva, que permita a emancipação dos sujeitos, consequentemente a superação ou a emancipação, em alguma medida, da cultura administrada mantedora da condição de dominação social, e da reprodução dessa condição.

2.4 Síntese do segundo capítulo

As possibilidades de gestão do conflito não parecem estar fora da escola, numa intervenção estatal, de terceiros ou estranhos à comunidade escolar. A emancipação dos indivíduos da comunidade escolar, passa pela formação dos mesmos, que não nega o conflito, mas o reconhece, e propõe caminhos de emancipação.

Observou-se, conceitualmente, as condições em que acontecem os processos de gestão da relação escola-comunidade, através da compreensão da escalada dos conflitos, do conceito de pseudoformação, da negação da subjetividade e da cultura capitalista administrada. Por meio desses conceitos, é possível perceber a necessidade de apresentar propostas que visem à emancipação dos indivíduos que atuam na relação escola-comunidade, e que participam da gestão da relação escola-comunidade, com o objetivo de superar possíveis conflitos em prol da formação do indivíduo. Uma formação que vise à emancipação e à autonomia. A partir desse ponto, prosseguiremos, voltando o olhar para a comunidade e a escola pesquisada.

CAPÍTULO 3 - UM OLHAR SOBRE OS MECANISMOS DE GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NO BAIRRO VARGEM GRANDE

Neste capítulo, propomos um olhar sobre os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade, no bairro Vargem Grande, a partir de uma das escolas do bairro que se apresenta como *locus* desta pesquisa.

Para situarmos a escola pesquisada, faremos a descrição da história da comunidade Condomínio Vargem Grande, das questões ambientais relevantes dessa região denominada Cratera da Colônia e da demanda da comunidade pela criação da escola pesquisada.

Posteriormente, será descrito o funcionamento dos mecanismos de gestão da relação escola-comunidade, com a apresentação e execução da proposta de intervenção desse pesquisador, junto à escola pesquisada na criação de um deles: o Grêmio Estudantil.

Por fim, analisaremos como os mecanismos implantados contribuem para uma gestão da relação escola-comunidade, que possibilite formação, emancipação e autonomia dos atores.

3.1 Trajetória metodológica.

A trajetória metodológica dessa pesquisa teve início com a escolha da Comunidade Condomínio Vargem Grande, feita a partir dos vínculos da história de vida do pesquisador com essa comunidade e com a escola pesquisada.

Observando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola pesquisada, a pesquisa deparou-se com vários obstáculos que dificultam tal processo. A partir dessas perspectivas observadas, selecionamos como o nosso objeto de estudo, “a gestão da relação escola-comunidade”, pois, segundo Machado (2008), como já mencionado anteriormente, a direção não é autossuficiente para decidir o que ensinar em determinada comunidade. Consequentemente, não é autônoma para decidir e precisa da participação e da colaboração de todos envolvidos, principalmente da comunidade. Se a escola precisa de uma relação efetiva entre a escola e a comunidade para a garantia de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, então nós nos deparamos com um problema, ou seja, é preciso saber como esta relação escola-comunidade acontece efetivamente, já que existem mecanismos de gestão específicos para o apoio a essa relação. Diante disso, torna-se fundamental o questionamento: como esses mecanismos funcionam? Que influências sofrem? A partir dessa problematização vamos ao encontro do nosso objetivo geral, ou seja, saber se de fato os mecanismos de gestão democrática existentes na escola pesquisada garantem a gestão dessa relação e o atendimento às demandas

da comunidade de Vargem Grande.

Nessa direção, faremos um estudo da comunidade, no levantamento da história da comunidade e da escola, das condições socioeconômicas e de outros elementos que, de algum modo, podem interferir, mediar ou direcionar a gestão da relação da escola pesquisada com a comunidade na qual a escola está inserida.

Com base em Cajueiro (2013, p.21), podemos indicar que esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que "busca estudar, explorar o problema, a fim de torná-lo explícito e possibilitar a criação de hipóteses." Sendo assim, recorremos à leitura de atas de documentos da fundação e organização da comunidade Condomínio Vargem Grande, as formas de organização da comunidade (associação de bairro, organizações não governamentais – ONGs –, igrejas, comércio, as residências dos moradores da comunidade entre outras).

Selltiz, et al. (1967 *apud* GIL, 2002, p. 41) observa que em pesquisas exploratórias:

> Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema estudado e a análise de exemplos ou modelos que estimulem a compreensão e a discussão.

Então, para pesquisar a gestão da relação da comunidade Condomínio Vargem Grande com a escola, pesquisamos os marcos históricos da fundação e os órgãos colegiados de gestão democrática e participativa da escola: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil. Esse último demandou uma intervenção do pesquisador, atendendo ao pedido do diretor da escola, pela sua implantação e organização, tendo entrado em funcionamento ao lado dos outros mecanismos de gestão democrática e participativa, durante o processo dessa pesquisa.

A pesquisa assumiu assim, de acordo com os procedimentos técnico mencionados, características de um estudo de campo, ou seja, o estudo de campo costuma ser desenvolvido no próprio ambiente onde ocorre o fato a ser analisado, permitindo ao pesquisador uma experiência direta com a situação em estudo (CAJUEIRO, 2013, p. 30). Na verdade, o pesquisador realizou neste processo uma observação participativa, através de uma observação direta das atividades do grupo estudado. O estudo de campo, segundo Gil (2002, p.53):

> [...]focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo de estudo e de entrevistas e/ou questionários com os participantes informantes da comunidade estudada a fim de captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

Realizou-se assim, uma investigação social empírica, apoiada em experiências vividas.

Adorno (2008) aponta para o fato de que, a sociologia não possui um método único. Lembra o autor que a diferença entre as escolas positivistas e a de Frankfurt, com relação à pesquisa empírica, está na concepção de que o método, em sociologia, não possui uma forma abstrata separando de modo instrumental o objeto, pelo contrário procura adequar o método aos objetos, suprimindo esta separação existente na visão do positivismo. Porém, para Adorno (2008), é preciso ponderar alguns aspectos, construindo uma sensatez racional metodológica, entre os resultados qualitativos, que parecem individuais, encontrados em questões sociológicas como comportamentos, atitudes, opiniões arraigadas, ideologias, o autor menciona que esses, não correspondem somente aos indivíduos, mas são socialmente mediados, incluindo momentos quantitativos ao qualitativos. Segundo o autor, devemos refletir sobre a relação existente entre o indivíduo e a sociedade, considerando como sociais os fatos que a sociologia empírica atribuiria como "aparentemente específico" mas que são generalizados quando remetidos à estatística, fornecendo ao "aparentemente específico" um valor mais geral do que parecia diante do ingênuo olhar da sociologia. Para Adorno, só são produtivos os conhecimentos que ultrapassam o caráter tautológico-instrumental e segundo ele, esta investigação social empírica não é possível sem a teoria, admitida como "hipótese figurada", e não como "instância legítima", contudo, ainda de acordo com Adorno (1977), o estudo de objetos retirados do contexto social exclui o tratamento da sociedade como totalidade e o caráter das informações geradas seriam úteis somente para fins administrativos, por isso a nossa necessidade de desenvolver um estudo participativo através de um olhar de dentro do contexto social onde o objeto de estudo da nossa pesquisa se encontra inserido.

Com os dados coletados da história da comunidade Condomínio Vargem Grande através da pesquisa documental e da observação direta das atividades do grupo estudado da escola pesquisada nessa comunidade, é possível ter um entendimento de como acontece a gestão da relação escola-comunidade, identificando possíveis conflitos, propondo ações de gestão dos conflitos, vislumbrando assim a formação dos sujeitos para emancipação e superação da negação da subjetividade e da cultura administrada.

3.2 A gênese da comunidade Condomínio Vargem Grande

Para realizar o estudo da origem da comunidade, foram utilizados os dados da ACHAVE (Associação Comunitária Habitacional Vargem Grande), entidade civil sem fins lucrativos, registrada sob o n° 167761 no 3° Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas em 23 de julho de 1991, com Ata de Fundação registrada sob o mesmo número, situada à Rua Dama da

Noite n° 02, bairro Vargem Grande distrito de Parelheiros, cidade de São Paulo, que detém a posse da escritura rural da gleba de terra, que fora loteada dando origem ao Condomínio Vargem Grande.

A ACHAVE é a sucessora da UNIFAG (União das Favelas do Grajaú), entidade também do 3° Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas, sob o n° 78214, criadora do Departamento de Moradia, em 08 de maio de 1998, com a denominação de "União dos Moradores Carentes da Região da Capela do Socorro", conforme a Ata da Assembleia Geral do dia 04 de novembro de 1990, devidamente registrada sob o n° 156.408, no 3° Cartório de Registro de Títulos e Documentos da Capital da qual consta a fundação da entidade ACHAVE citada.

A partir da consulta da Ata mencionada acima, de n° 156.408, verificamos que a UNIFAG, adquiriu com os recursos que os associados da mesma depositaram em conta bancária, na qualidade de mandatária dos mesmos, no dia 22 (vinte e dois) de março de 1989, uma gleba de terras situada na Estrada da Colônia n° 3000, no lugar denominado até então como: Barragem ou Vargem Grande, distrito de Parelheiros, no município da cidade de São Paulo.

O documento que atesta essa compra da gleba de terra é a Escritura Púbica de Venda e Compra lavrada nas notas do 14° Tabelião de Notas da Capital – Vampré, na página 215 do livro 166, gleba comprada dos vendedores João Rimsa e sua mulher Paulina Bieleskevicate Rimsa, em 06 (seis) de outubro de 1977, conforme constam nos termos do Registro n° 01 das matrículas números 28.419 e 33.365 do 11° Cartório de Registros de Imóveis da Capital. Nessa escritura consta também a descrição da área, seus limites e confrontações, que em decorrência da Assembleia Geral da UNIFAG do dia 30 (trinta) de junho de 1991, foi transferida a propriedade para a ACHAVE, registrada sob o n° 167761.

Os dados apresentados atestam a constituição jurídica das associações UNIFAG e ACHAVE, consideradas por esses, fundamentais à compreensão em nossa pesquisa da gênese da comunidade condomínio Vargem Grande.

A entidade ACHAVE empreendeu o loteamento da mencionada gleba de terra, com a finalidade de que seus associados construíssem suas casas. O loteamento ocorreu a princípio em frações de terra correspondentes a 250.00 m^2 ou 125.00 m^2, conforme consta nos documentos de uso e posse da fração ideal, concedidos a cada um dos associados, adquirentes de uma fração ideal.

3.2.1 Cronologia do loteamento do bairro condomínio Vargem Grande.

Como foi observado nas informações e apresentados sobre a gênese da comunidade Condomínio Vargem Grande, o povoamento do território que se constituiu posteriormente como bairro Vargem Grande, teve início a partir da compra de um terreno na área, por parte de uma associação que se denominava representante dos direitos por moradia dos favelados da cidade de São Paulo, e agia com o objetivo de lotear espaços no extremo da zona sul da cidade de São Paulo, com o intuito de retirar as pessoas, em sua maioria migrantes nordestinos, das favelas e cortiços da cidade de São Paulo.

Embora sendo uma área irregular, ou seja, não legalizada junto aos órgãos municipais como área urbana, tendo até o presente momento dessa pesquisa, identificação como área rural, as pessoas compravam seus lotes de terra, recebiam um documento de "compra e venda", ao tornarem-se sócios da ACHAVE, sucessora da UNIFAG, podendo assim construir suas casas.

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, as famílias, em sua grande maioria, migrantes nordestinos, povoaram a área denominada condomínio Vargem Grande, movimento que atualmente está controlado em extensão, pois, o poder público proíbe veementemente a ampliação da área loteada para construção de casas.

Nos primeiros anos do loteamento, a ACHAVE funcionava como uma espécie de portaria, que controlava a entrada e saída de pessoas e o loteamento em si, por isso a denominação de condomínio, embora atualmente os próprios moradores não denominem o bairro como "condomínio", refere-se à sede da ACHAVE, como "a portaria".

O loteamento foi planejado pela ACHAVE, de forma que existem no bairro ruas largas, com padrão de 10 metros de largura, espaços (terrenos) ocupados por igrejas, o prédio sede da própria ACHAVE, uma rádio comunitária (atualmente desativada), campo de futebol, Companhia da Polícia Militar do Estado de São Paulo e escolas.

O terreno em que está construída a Escola Estadual Vargem Grande II, objeto de estudo quanto à relação escola-comunidade, em nossa pesquisa, foi doado pela ACHAVE para tal finalidade.

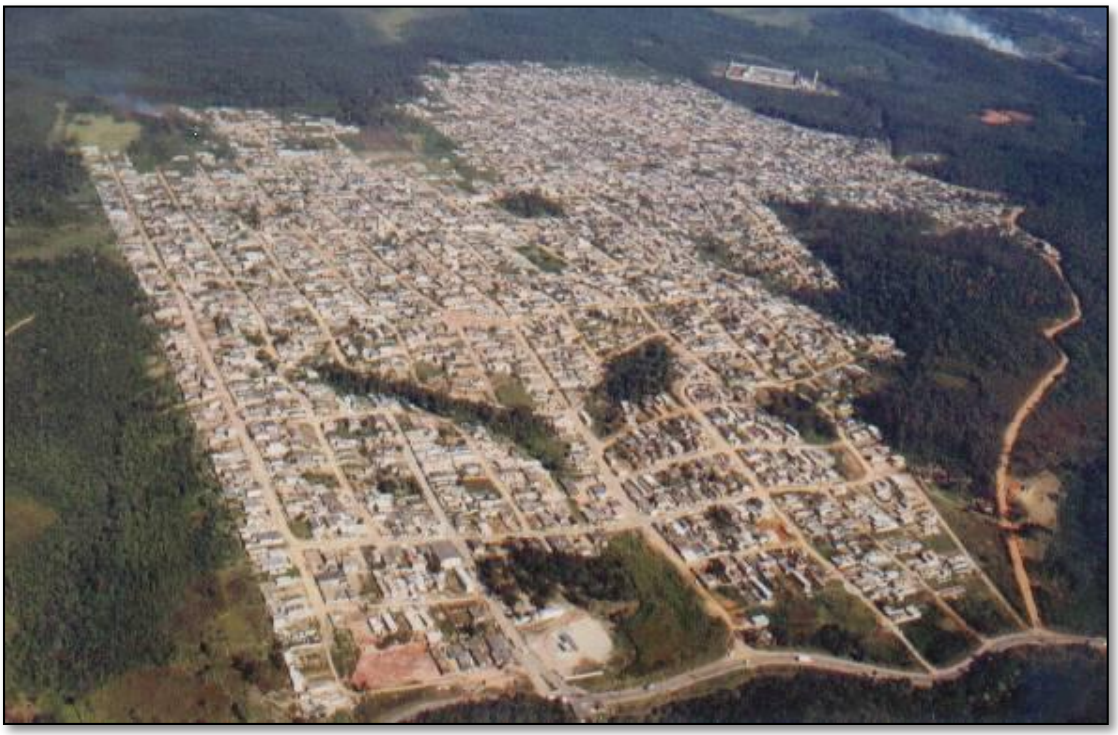
A ausência de espaços devidamente regulamentados pelo poder público para moradia foi suprida pela atuação de movimentos sociais que lutaram por moradia digna, levando à formação de associações que, se organizaram, compraram, lotearam e, até o presente momento em diálogo com o poder público, atuam na defesa dos interesses dos moradores do bairro Vargem Grande.

3.2.2 Apresentação da comunidade: moradores da Cratera de Colônia.

Com a apresentação da gênese e da cronologia do loteamento denominado comunidade Condomínio Vargem Grande, prosseguiremos a investigação objetivando compreender aspectos relevantes das pessoas que vivem na comunidade, enquanto um bairro povoado do município de São Paulo.

A população do bairro Vargem Grande ocupa parte da área do Parque Natural Municipal Cratera de Colônia - PNMCC, sendo que nesse ano de 2016 o loteamento completou 27 (vinte e sete) anos, conforme verificamos a partir da análise da compra do terreno e da cronologia do loteamento do bairro (Figura 1).

Figura 1- Foto Aérea do Bairro Vargem Grande (Cratera de Colônia)



Fonte: Leo Malagoli (2008)[7].

No bairro Condomínio Vargem Grande, vive uma população de aproximadamente 50 mil habitantes**,** segundo uma estimativa da ACAHVE, que convive com todas as mazelas características das periferias das grandes metrópoles brasileiras. A princípio denominado como "condomínio Vargem Grande", devido ao sistema de loteamento e a prática de controle do

[7] Disponível em: < http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/index.php?p=42073> Acesso em: 12 de dez de 2015.

loteamento e ocupação pela ACHAVE, o bairro teve seu nome simplificado para: Vargem Grande, assim como aparece no letreiro dos ônibus do transporte público da cidade de São Paulo. A partir desse ponto em nossa pesquisa, padronizaremos a abordagem nominal do bairro como "Vargem Grande" e, chamaremos Cratera de Colônia, toda a área composta pelo bairro e pela área formada por reservas naturais, com fauna e flora típicas da região, conforme ficou nomeada pelo decreto municipal 48.423/07.

O bairro Vargem Grande está situado dentro de uma cratera, denominada como Cratera de Colônia. A característica semicircular dos sedimentos paleontológicos que se alojaram nas paredes da cratera, sustenta a hipótese do impacto de um bólido terrestre, colocando assim a Cratera de Colônia, num seleto grupo de 160 estruturas similares em todo o planeta terra.

Antes da formação do povoado do bairro Vargem Grande, segundo Zenha (1950), por ordem do Imperador Dom Pedro I no século XVIII, mais precisamente em 1829, colonos alemães se instalaram em parte da Cratera de Colônia. Esses colonos exerceram e ainda exercem atividades de agricultura de subsistência na região. Atualmente, no interior da Cratera de Colônia, coexistem os habitantes do bairro Vargem Grande, os agricultores que praticam agricultura de subsistência e, descendentes dos colonos alemães, os primeiros a ocuparem a área denominada Cratera de Colônia.

Mesmo habitada conforme relatamos, inclusive com moradias irregulares, a Cratera de Colônia reúne características singulares para investigações científicas. Segundo Riccomini (2005) a Cratera de Colônia abriga em seu interior materiais de interesse para pesquisas científicas, com expressiva diversidade vegetal. A localização próxima aos remanescentes da Serra do Mar, as características peculiares do solo e fisionomias vegetais, a mata de turfeira e o campo brejoso, depõem a favor da hipótese da relevância da região da Cratera de Colônia, para a pesquisa científica.

Tendo em vista esta pesquisa, podemos observar que as relações sociais e humanas, também constituem importantes objetos de investigação.

3.2.2.1 O interior da Cratera.

O bairro Vargem Grande está no interior da cratera, conforme apresentamos na história de sua formação desde o loteamento. Contando com a presença de instituições do Estado:

- 51ª Companhia da Polícia Militar do Estado de São Paulo;
- uma escola municipal de educação infantil;

- duas escolas municipais de educação fundamental I;
- uma escola estadual de educação fundamental I;
- uma escola estadual de educação fundamental II e médio (a escola pesquisada);
- uma Unidade Básica de Saúde – UBS;
- dois terminais de ônibus municipais, com duas linhas de transporte público em operação: Vargem Grande – Terminal Grajaú e Vargem Grande – Terminal Santo Amaro;
- iluminação pública em todas as ruas;
- fornecimento de água e esgoto da Companhia de Abastecimento de Água e Esgoto do Estado de São Paulo, cerca de 98% da comunidade têm acesso a esse serviço.

O bairro que se formou a partir do loteamento realizado pela ACHAVE possui características peculiares:

- ruas com medida de 8 (oito) metros de largura, não possui vielas ou ruas estreitas;
- as casas são de alvenaria, muitas sem acabamento externo de pintura;
- igrejas evangélicas, protestantes e católica onde aos finais de semana é possível observar, grandes movimentações de populares do bairro Vargem Grande;
- diversas lojas e comércios dos setores de alimentos, têxtil e outros.
- É preciso esclarecer a relevância dessas informações para a compreensão da relação entre a comunidade e a escola, neste ponto.

3.3 Descrição física da Escola *Locus* da pesquisa.

A Escola *locus* da nossa pesquisa é uma das escolas públicas, estabelecidas no bairro Vargem Grande, que será descrita com base no roteiro sugerido por Libâneo (2000), oferece à comunidade o ensino fundamental II e médio, contando com 1517 alunos (informações

adquiridas através do levantamento realizado no ano de 2015).

O entorno da escola é marcado por residências e pequenos comércios (uma pequena padaria, bares), ao lado dela, há outra escola pública, de ensino fundamental I. Entre as duas escolas, além do muro de separação dos terrenos, tem-se uma casa destinada ao caseiro, responsável por abrir e fechar ambas as escolas no início (7 horas da manhã) e final do dia (23 horas da noite). A caseira da escola também é funcionária pública, atua como agente de organização escolar, na escola lócus da nossa pesquisa.

Sua estrutura física e material é segundo o conhecido "padrão Nakamura", popularmente chamada de "escola de lata." Suas paredes encontram-se pichadas com inscrições diversas, como por exemplo, "se pintar a gente volta [...]". Muitas salas de aula não contam com todos os vidros, pois foram quebrados, e cada sala de aula contam com dois ventiladores, alguns desses não estavam funcionando, no período da pesquisa. O chão das salas contém muita sujeira (terra, poeira) e buracos na estrutura emborrachada que reveste o chão no primeiro piso (a escola conta com um térreo e um piso superior).

No térreo tem-se um pátio, com capacidade para cerca de 350 alunos, um refeitório, cozinha, salas destinadas à equipe gestora (direção, vice-direção e coordenação pedagógica), secretaria, sala dos professores, banheiros para os alunos e funcionários, um palco centrado no pátio para apresentações dos alunos, duas salas destinadas aos depósitos de materiais diversos, uma sala destinada ao programa Acessa Escola, e duas salas destinadas aos alunos, como sala de aulas regulares.

No piso superior, temos uma sala destinada à biblioteca/sala de leitura, que funciona com monitoria e orientação de professores destinados a esse serviço, acumulando ainda nessa sala a funcionalidade de sala de vídeo, com a utilização também desse espaço para reuniões de professores.

Somadas as duas salas destinadas às aulas regulares no térreo, temos mais onze salas de aula, totalizando treze salas de aula na escola. As salas são equipadas com uma lousa (quadro verde), mesa e cadeira para o professor, e as carteiras e cadeiras dos alunos.

3.3.1 Recursos humanos da escola.

A escola conta com um quadro de funcionários distribuído da seguinte forma:

- equipe gestora: diretor, dois vice-diretores, três coordenadores pedagógicos;
- agentes escolares: uma gerente escolar, outros seis agentes escolares, que se

dividem entre os atendimentos na secretaria e a orientação dos alunos na entrada e saída dos períodos letivos e supervisão dos alunos nos intervalos;

- professores: essa unidade escolar tem em seu quadro docente cerca de oitenta professores, sendo a maioria composta de professores efetivos, o que não evita a rotatividade docente, pois alguns professores estão licenciados da sala de aula (dez professores), para atuar na vice-direção ou coordenação pedagógica, sala de leitura da própria unidade escolar, ou em outras unidades escolares;

- manutenção: serviços de limpeza, cozinha, manutenção do prédio, são realizados por profissionais de empresas terceirizadas, contratadas pela administração pública; esses profissionais respondem junto à supervisão de suas empresas e ao diretor da escola;

- supervisão escolar: a supervisão escolar é realizada por uma supervisora, que segundo o diretor da escola, quinzenalmente comparece à escola para exercer suas atribuições.

3.3.2 Um olhar para a rotina dos discentes.

Os registros dos alunos matriculados na escola revelam que a maioria absoluta dos mesmos são moradores do bairro Vargem Grande. As fichas de matrícula se encontram em sua maioria, devidamente legalizadas, com toda a documentação devida em bom estado de conservação (legível) e com todos os documentos pertinentes juntados.

A escola funciona em três turnos; matutino, vespertino e noturno. No período matutino encontram-se as classes/séries do ensino fundamental II, no período vespertino encontram-se as salas do 9° ano do ensino fundamental II e as salas do 1° ano do ensino médio, já no período noturno encontram-se apenas as salas do ensino médio, 2° e 3° ano.

No período matutino, se observa que os estudantes acessam a escola sem atrasos, pouquíssimos alunos chegam após o fechamento do portão, que ocorre às 7 horas em ponto, sem tolerância para atrasos. O período é dividido em dois intervalos, segundo a coordenação pedagógica por questões de espaço no pátio e para garantir a segurança dos alunos. A saída dos alunos desse período acontece às 12h30, pontualmente.

No período matutino, se observa que os estudantes acessam a escola sem atrasos, ressalvadas as exceções de cerca de 10 a 15 alunos que, segundo os agentes escolares que

organizam a entrada dos alunos na escola, chegam ao portão após as 13 horas, e não são autorizados a entrar, pois não há, em hipótese alguma, tolerância para atrasos. O período também é dividido em dois intervalos, segundo a coordenação pedagógica, por questão de espaço no pátio e para garantir a segurança dos alunos. A saída dos alunos desse período acontece às 18h20, pontualmente.

No período noturno, se observa que os estudantes acessam a escola sem atrasos, ressalvadas as exceções de cerca de 30 a 40 alunos número que, segundo os agentes escolares que organizam a entrada dos alunos na escola, chegam ao portão após as 19 horas, e não são autorizados a entrar, pois assim como ocorre, nos outros períodos letivos, não há tolerância para atrasos. Contudo, esse período, diferentemente dos anteriores, conta com um único intervalo, segundo a coordenação pedagógica. Embora o pátio fique "superlotado", os alunos são "grandes", e conseguem se dividir bem nos espaços.

Apresentaremos a seguir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola *locus* da pesquisa, oferecendo um retrato dos avanços e retrocessos nos caminhos percorridos e as expectativas e desejos para os caminhos a serem percorridos.

Tabela 1 - IDEB - Resultados e metas

4ª série / 5º ano | 8ª série / 9º ano

	Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA PESQUISADA		3.7	3.5	3.1	3.5		3.8	4.0	4.3	4.7	4.9	5.2	5.4

Obs:
* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 03/06/2015

Fonte: IDEB, 2015[8].

De acordo com os índices do IDEB, em 2007 a escola apresentava o valor de 3.7, com uma expectativa para 2009 de 3.8, contudo, o que se observou através desta tabela foi uma queda para 3.5, e na sequência em 2011 a queda acentuou-se, aumentando a distância entre os valores esperados para 2011 e os alcançados pela escola neste mesmo ano, porém, em 2013 a escola voltou a aumentar o seu índice, mas, mesmo assim bem abaixo do esperado para o mesmo ano, o que percebemos é que a escola nunca consegue alcançar os valores desejados, de acordo com o IDEB, contudo, mesmo diante desse fato, percebe-se também uma resistência da parte dos discentes que busca superar esse desafio.

[8] Disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 de fev de 2016.

Como os dados foram tratados na escola? Como se explica esse desempenho? Que reações causa na equipe escolar? E na comunidade?

Apresentaremos agora os dados da avaliação da escola apurados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Esse indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considera dois critérios em sua avaliação, o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar. O papel do IDESP é de dialogar com as escolas, fornecendo um diagnóstico, apontando os pontos que necessitam de aperfeiçoamento e sinalizando a evolução durante ano a ano. Para tanto existe a meta de acordo com cada escola, pois, é preciso levar em consideração cada contexto de acordo com a comunidade em que a escola se encontra inserida.

A escola analisada assim como todas as outras da rede estadual de ensino de São Paulo, possui um Boletim, na página do IDESP[9], no link "Boletim da Escola 2014". O acesso a esse material é permitido a qualquer um, basta entrar no site para visualizar tais informações que serão apresentadas nesta pesquisa.

Considerando que o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio são de extrema importância, pois, ambos fecham um ciclo na formação do indivíduo, carecendo assim de um olhar mais atento para uma análise mais precisa com relação a eficiência de ambos dentro do contexto educacional. Sendo assim, a seguir trouxemos uma tabela do IDESP que apresenta o desempenho de ambas as séries mencionadas no ano de 2014, com um olhar especial para as matérias básicas do nosso ensino, ou seja, lançando um olhar em direção à língua portuguesa e matemática:

Tabela 2 - Distribuição por nível de desempenho (2014)

IDESP 2014 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA	0,3432	0,5508	0,1059	0,0000
	MATEMÁTICA	0,4915	0,4322	0,0763	0,0000
3ª série EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0,4196	0,3661	0,2143	0,0000
	MATEMÁTICA	0,5357	0,4464	0,0179	0,0000

Fonte: IDEB, 2015[10].

Como a escola lida com esses resultados? E os alunos? Como a comunidade reage?

São questões que ajudam a entender a condição de conflito e o modo como os mecanismos de participação

[9] Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp> Acesso em: 01 de fev. de 2016.
[10] Disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 de fev de 2016.

não conseguem garantir a gestão democrática.

Percebe-se que no ano de 2014, nenhum aluno dessas séries atingiu o nível “avançado”. A maior parte dos alunos ficou distribuída entre o nível “básico” e o “abaixo do básico”. Observando o ano de 2015, de acordo com o gráfico 1:

Gráfico 1 - Desempenho de Matemática (3º ano do Ensino Médio)

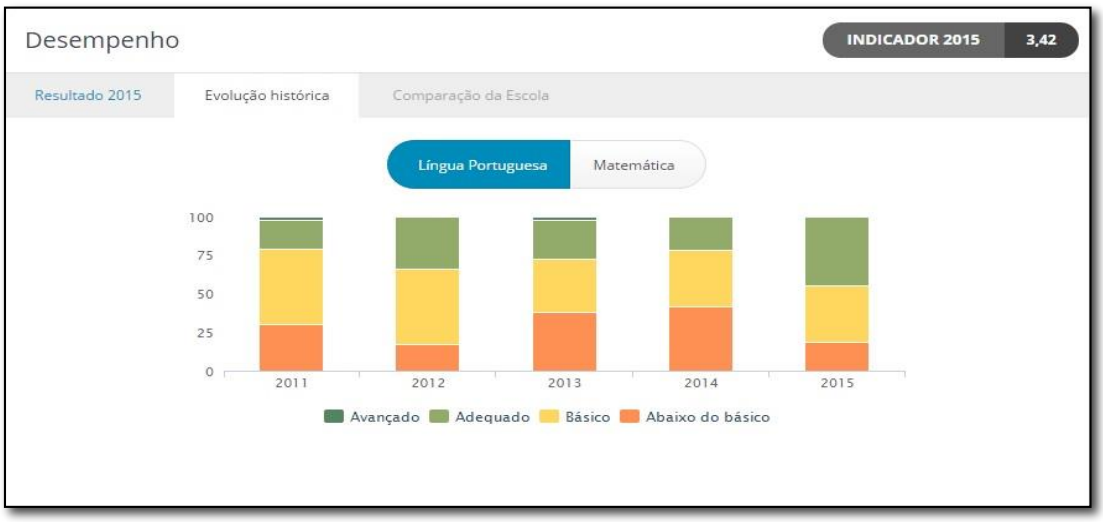
Fonte: IDESP, 2015.[11]

Percebeu-se que em matemática, no Ensino Médio, também tivemos a mesma situação, nenhum dos alunos conseguiu alcançar o “nível avançado”, ficando mesmo entre o “básico e o abaixo do básico”, mas, é possível observar um aumento razoável no alcance do nível “adequado”.

Em português (gráfico 2), no Ensino Médio, a mesma situação, nenhum aluno conseguiu alcançar o nível “avançado”, mas pelo menos, nota-se um aumento significativo com relação ao número de alunos que alcançaram o nível “adequado”.

[11] Disponível em: < http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 02 de fev. de 2016.

Gráfico 2 – Desempenho de Português (3º ano do Ensino Médio)



Fonte: IDESP, 2015.

Na língua portuguesa do 9º ano, observando o gráfico 3, também se percebe um aumento interessante com relação ao alcance do nível "adequado", contudo, nenhum aluno obteve o nível "avançado", sempre o que se percebe é uma quantidade bastante significativa dos que alcançam o nível "básico".

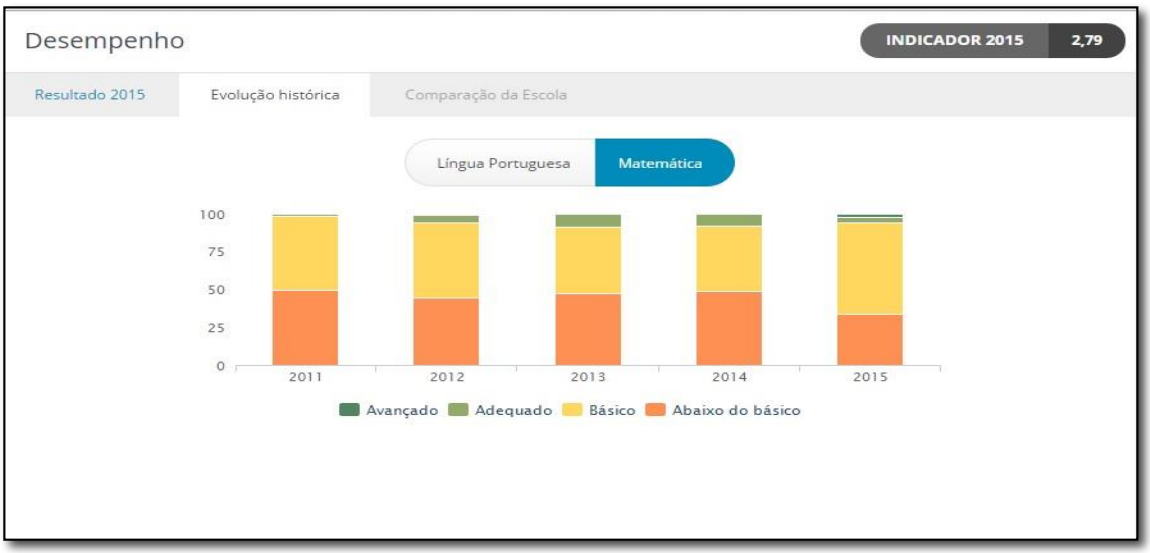
Gráfico 3 - Desempenho de Português (9º ano do Ensino Fundamental)

Fonte: IDESP, 2015.

Já em matemática no 9º ano, notou-se que alguns poucos alunos finalmente conseguiram alcançar o "nível avançado" em 2015, cujo alcance é um grande feito para os alunos, mesmo diante de tantos obstáculos já mencionados na relação escola-comunidade, que dificultam o alcance de uma aprendizagem efetiva, já que necessariamente é preciso existir uma relação que

permita diagnosticar o que é necessário ao aprendizado específico dos discentes desta comunidade onde a escola está inserida. Contudo, a maior parte dos alunos ficou mesmo no "nível básico" e houve uma ligeira queda com relação ao número de alunos que estava entre os alunos do nível "abaixo do básico".

Gráfico 4 - Desempenho de Matemática (9º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: IDESP, 2015.

Observando os gráficos fornecidos, são poucos os que pelo menos ficam no nível "adequado", percebe-se que a grande parte dos alunos da escola pesquisada alcançam mesmo o nível "básico". Será que os obstáculos existentes que dificultam a relação entre a escola e a comunidade também contribuem para tal fato percebido, aqui, através desses índices que norteiam o nosso sistema de educação? Voc6e precisa responder, porque atua na escola e a pesquisou.

3.4 Órgãos Colegiados de Gestão Democrática da escola pesquisada.

Tendo descrito as rotinas e dinâmicas da escola pesquisa, partimos para investigar quais os mecanismos de gestão se fazem presentes na escola para efetivar sua relação com a comunidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como já mencionado nesta mesma pesquisa anteriormente, respaldou a prática da gestão democrática da educação

brasileira, em seu artigo 205, seção I da Educação: “a educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida por toda a sociedade [...]” (BRASIL, 1990, p.91).

Alguns instrumentos de participação são criados para serem meios de gestão da relação escola-comunidade, como exemplo: eleição de gestores (diretores escolares) pela comunidade, a escola conta com sua equipe gestora, com um diretor e dois vice-diretores em designação temporária, que são auxiliados por três coordenadoras pedagógicas, que também estão em designação temporária e o PPP – Projeto Político Pedagógico, orientador das práticas escolares, construído e pensado, segundo Gadotti e Romão (2001), para promover o envolvimento participante de membros internos e externos à escola.

Diante da necessidade de uma relação efetiva entre a escola e a comunidade, surge a necessidade da criação de órgãos especiais para auxiliar nesse processo, com isso, são criados os Órgãos Colegiados de Gestão Democrática.

A equipe gestora apresentou-nos os seguintes Órgãos Colegiados de Gestão Democrática que a escola possui:

- Conselho de Escola: está constituído, observadas as previsões legais e normatizações da Secretaria da Educação, segundo o diretor da escola, e é convocado anualmente para tratar dos assuntos que lhe são devidos. Não tivemos acesso a nenhuma ata do Conselho de Classe, e no período de observação desse pesquisador, durante o ano de 2015, não aconteceu nenhuma convocação ordinária ou extraordinária desse Conselho. Portanto, não temos mais informações a respeito desse mecanismo de participação;

- Associação de Pais e Mestres – APM: segundo o diretor da escola, a APM está constituída na escola, administra os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e outros recursos que são repassados pelo poder público; um dos vice-diretores é o responsável direto pela organização da APM, arrecadação de fundos próprios, formação da comissão que gerencia as ações da APM. O diretor da escola encaminhou esse pesquisador ao vice-diretor responsável, para pedir acesso às atas, informações, saldos, extratos de prestação de contas, mas o vice-diretor não concedeu acesso nem justificou a sua decisão de não conceder.

- Conselho de Classe e Série: o conselho de classe e série é convocado regularmente, ou seja, ao final de cada bimestre letivo, sendo esse pesquisador partícipe – membro do conselho de classe e série, do 1° ano do ensino médio, pois é docente de filosofia e sociologia nessa unidade escolar. O acesso às atas

de reuniões de todos os conselhos de classe e série, permite verificar que as decisões de recuperação, aprovação ou reprovação dos alunos, são formadas a partir do consenso entre os membros do conselho de classe e série, ou por votação, com maioria simples decidindo pela aprovação ou reprovação dos discentes.

- Grêmio Escolar: o Grêmio Escolar compõe os mecanismos de gestão da escola pesquisada, tendo sido formado durante o período dessa pesquisa, como parte da proposta de intervenção desse pesquisador, durante o ano de 2015, a pedido do diretor da unidade escolar.

3.4.1 Proposta de Intervenção: Grêmio Estudantil.

No decorrer das observações desse pesquisador junto à unidade escolar pesquisada, na qual eu me propus a realizar um estudo de campo por meio da observação direta da comunidade e da escola, na intenção de analisar a relação escola-comunidade, verificando as hipóteses que justificam as possíveis rupturas para a efetivação dessa relação, o pesquisador que também é docente na unidade escolar e que também pertence a mesma comunidade, recebeu do diretor da escola o pedido para assumir a função designada de professor interlocutor na implantação do Grêmio Estudantil. Afinal, a pesquisa traz como objeto de estudo a relação escola-comunidade, e para uma relação efetiva entre todos os elementos envolvidos nesse processo, é preciso que a escola também apresente alguns elementos essenciais, como por exemplo os Órgãos Colegiados de Gestão Democrática, os quais entre eles está presente o Grêmio Estudantil.

Franco (2008), menciona que alguns desses mecanismos de gestão, como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, ainda não conquistaram espaços significativos como canais efetivos de participação, o que pode ser observado na instituição escolar objeto de estudo da autora. Essa informação reforçou a proposta de investigar tais mecanismos de gestão da relação escola-comunidade e saber se esses de fato garantem uma gestão democrática, observando a participação de todos os atores envolvidos. Nessa direção, este pesquisador deparou-se com o pedido do diretor da escola para atuar na implantação do Grêmio Estudantil.

Cabe citar Abranches (2003) que em sua pesquisa percebeu, por exemplo, que a participação dos pais, na relação escola-comunidade na escola investigada pelo autor, se resumia a distribuição e recolhimento de questionários à comunidade, o que levava a monopolização das questões pedagógicas pelos professores e diretores. Abranches percebeu

também, que em questões mais concretas como levantamento de doações, compra de materiais, mutirão, etc, os pais eram mais ativos, porém, com relação aos assuntos pedagógicos faltava a esses pais conhecimento e capacidade para debater, por isso as poucas menções dos pais nas atas de reuniões e decisões de tais mecanismos de gestão.

Percebemos com isso, que realmente a nossa pesquisa precisava percorrer um outro caminho para garantir respostas mais concretas, descartamos por completo a distribuição e recolhimento de questionários à comunidade, já que o pesquisador, além de ser membro da comunidade pesquisada também é docente na unidade escolar pesquisada, ou seja, o pesquisador é membro atuante nesta relação escola-comunidade, objeto de estudo da nossa pesquisa. Então, diante do pedido que possibilitou ao pesquisador a apresentação de uma proposta de intervenção na unidade escolar, proposta essa que se orientou pelas diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para implantação do Grêmio Estudantil nas escolas da rede, nos foi dada a oportunidade de realizar uma pesquisa participativa, em que se desenvolveu o estudo no próprio local em que o fenômeno a ser analisado ocorre, " [...] tendo o pesquisador uma participação direta com a situação em estudo" (CAJUEIRO,2013, P. 30), sem a necessidade de retirar o objeto de estudo do seu contexto social, garantindo o tratamento da sociedade como um todo (ADORNO, 1977b).

Ciente das orientações da Secretaria da Educação, das demandas decorrentes de uma proposta de intervenção, o pesquisador iniciou as tratativas para formar o Grêmio Estudantil na unidade escolar, o que garantiu à pesquisa uma atuação mais efetiva, já que foi desenvolvida uma ação pedagógica junto a todos os elementos envolvidos nesta relação escola-comunidade, descrita a seguir.

3.4.2 Ações preliminares para implantação do Grêmio Estudantil.

A princípio, agendamos uma reunião com os alunos que anteriormente já haviam pleiteado o direito de constituírem-se como chapas e disputarem a eleição, juntamente com os professores orientadores da Diretoria de Ensino Região Sul – 3, responsáveis pelo acompanhamento do processo de criação e manutenção dos grêmios estudantis, contando com um convidado externo, o pesquisador Lee Oswald Siqueira, para conversar sobre os resultados de sua pesquisa *strictu sensu*, em que acompanhou e trabalhou pela implantação do Conselho de Juventude no município paulista de Mogi das Cruzes, sendo referência aos jovens que iniciavam o processo de formação do grêmio estudantil.

Dividimos esse encontro em duas partes: primeiramente o pesquisador Lee Oswald

Siqueira, conversou com os jovens, cerca de 10 jovens, que representavam cinco pré-chapas, para disputa do pleito eleitoral, tratando do protagonismo juvenil. No segundo momento, esse pesquisador apresentou a proposta da Secretaria Estadual da Educação, referente ao Grêmio Estudantil, contando com o apoio dos representantes designados pela Diretoria Regional de Ensino para acompanhar o Grêmio Estudantil, culminando na definição de datas, para entrega oficial da formação das chapas, propostas de trabalho, datas de campanha e a data de realização do pleito eleitoral. Os jovens estudantes expressaram verbalmente certo pessimismo, um descrédito em relação à realização do pleito eleitoral, pois há algum tempo, inclusive no ano de 2014, houvera até mesmo a marcação de data para eleição, porém, fora cancelada dias antes, sem nenhuma explicação, segundo relatos dos próprios jovens.

Com a data definida de campanha, para a última semana do mês de abril de 2015, e a realização da eleição na data de 04 de maio de 2015, após o recebimento das propostas oficiais juntamente às chapas formadas, tivemos as seguintes composições e propostas das respectivas chapas:

- chapa 1: Partido Escolar – PE;
- chapa 2: Evolução;
- chapa 3: Movimento Revolucionário dos alunos – MRA.

Atendendo ao pedido do diretor da escola, não apresentaremos aqui os nomes de cada um dos membros titulares e suplentes das chapas, nem apresentaremos dados ou informações pessoais dos alunos. O diretor da escola justificou tal pedido, a partir de uma decisão da equipe gestora, que entendia de modo diverso a formação do grêmio. Alguns membros da equipe gestora eram contra a implantação do grêmio, outros tinham receio do grêmio "dar muita força aos alunos." Como estabelecemos uma parceria para intervenção a pedido, acertamos que atenderíamos todos os pedidos e orientações da equipe gestora da escola, sendo o diretor da escola, o representante da equipe gestora nas tratativas com o pesquisador e com as chapas gremistas.

As chapas foram constituídas em maioria por alunos do ensino médio, sendo que do ensino fundamental II, alguns alunos do 9° ano participaram das chapas. As propostas das chapas gremistas foram apresentadas antes do início da semana da campanha eleitoral, e trouxeram as seguintes propostas:

A chapa Partido Escolar – PE propôs: música nos intervalos dos alunos, campanhas temáticas na semana das crianças para arrecadação de donativos que seriam destinados às campanhas de caridade, gravação de vídeo – aulas pelos professores, para auxiliar na recuperação pedagógica dos alunos, campeonatos intraescolar no final dos bimestres letivos,

tolerância de 5 (cinco) minutos na entrada dos alunos nos três períodos letivos, pintura de grafite a partir da formação de oficinas nos corredores e nas salas de aula.

A chapa Evolução propôs: música nos intervalos dos alunos, campanhas temáticas na semana das crianças para arrecadação de donativos que seriam destinados às campanhas de caridade, gravação de vídeo – aulas pelos professores, para auxiliar na recuperação pedagógica dos alunos, campeonatos escolares no final dos bimestres letivos, pintura de grafite a partir da formação de oficinas nos corredores e nas salas de aula.

A chapa Movimento Revolucionário dos Alunos – propôs: música nos intervalos dos alunos, campanhas temáticas na semana das crianças para arrecadação de donativos que seriam destinados às campanhas de caridade, campeonatos escolares no final dos bimestres letivos, pintura de grafite a partir da formação de oficinas nos corredores e nas salas de aula, tolerância de cinco (cinco) minutos na entrada dos alunos dos períodos matutino e vespertino e permissão de entrada na segunda aula para os alunos que comprovadamente trabalham durante o dia, e não conseguem chegar à escola a tempo de participar da primeira aula.

As propostas foram apresentadas à equipe gestora que aprovou e os alunos gremistas começaram suas respectivas campanhas, passando de sala em sala nos três períodos letivos, divulgando as propostas e pedindo votos, durante a última semana do mês de abril de 2015 que compreendeu os dias de 27 (vinte e sete) a 30 (trinta) do ano de 2015.

3.4.3 A Eleição.

Conforme agendado, no dia 04 de maio de 2015, às 8 horas da manhã começaram as eleições no período matutino, que conta com alunos do ensino fundamental II. No período vespertino votaram os alunos do ensino fundamental II e ensino médio e no período noturno votaram os alunos do ensino médio noturno.

A votação era facultativa aos alunos, sendo que a maioria absoluta optou por votar. Todo o processo de coleta dos votos deu-se em cédula de papel, com opção de marcar X ao lado de uma das chapas, a marcação em duas ou três chapas tornava o voto nulo, assim como toda e qualquer rasura na cédula, e a cédula que não tivesse nenhuma marcação indicava voto em branco. Preparadas as cédulas pela comissão eleitoral formada por alunos representantes de cada uma das chapas que disputavam o pleito, coordenados por esse pesquisador e supervisionados pelo diretor da escola, sendo os votos recolhidos em urnas previamente lacradas e assim mantidas até a apuração dos votos de forma pública.

No dia 5 (cinco) de maio de 2015, reuniu-se a comissão eleitoral para apuração dos

votos, que revelou os seguintes resultados:

- chapa 1: Partido Escolar – PE: 242 (duzentos e quarenta e dois votos);
- chapa 2: Evolução: 123 (cento e vinte e três votos);
- chapa 3: Movimento Revolucionário dos Alunos – MRA: 818 (oitocentos e dezoito votos);
- votos nulos: 58 (cinquenta e oito) votos;
- votos em branco: 15 (quinze) votos.

Totalizamos assim, 1256 (mil duzentos e cinquenta e seis votos), dos 1350 (mil trezentos e cinquenta) alunos presentes nos três períodos letivos, descontados as ausências de alunos no dia da eleição. Após o encerramento da apuração e o reconhecimento do resultado pelos membros representantes das três chapas na comissão eleitoral, o diretor da escola promulgou o resultado e o fez tornar público a toda à comunidade escolar, no mesmo dia da apuração, contando também com a posse imediata da chapa Movimento Revolucionário dos Alunos – MRA.

3.4.4 Primeiros passos do Grêmio Estudantil.

Com a posse, imediatamente após a apuração dos votos, o Grêmio Estudantil em reunião com o diretor da escola, iniciou os primeiros passos para cumprir "suas promessas de campanha". Os gremistas apresentaram ao diretor um projeto de gincana escolar, com arrecadação de roupas e alimentos, onde as turmas de cada período letivo competiriam entre si, pela arrecadação da maior quantidade e ganhariam prêmios por isso. O prêmio acertado seria uma excursão ao SESC Itaquera.

Durante o mês de maio de 2015 e a primeira quinzena do mês de junho do mesmo ano, os gremistas mobilizaram-se pela arrecadação de roupas (cobertores, blusas) e alimentos perecíveis e não perecíveis. Finalizado o tempo estabelecido da coleta, totalizaram-se cerca de 100 (cem) kilogramas de alimentos que foram encaminhados para o Asilo da Colônia, instituição privada que atende de modo permanente 12 idosos, e aproximadamente cinco (cinco) mil peças de roupas, entre blusas, cobertores, camisetas, calças e outros, que foram encaminhados à Organização Não Governamental – ONG "Conosco", instituição presente no bairro Vargem Grande há cerca de 10 (dez) anos, conhecida de muitos dos alunos da unidade escolar, desse professor pesquisador e da direção da escola.

Todo o material entregue à Conosco foi redistribuído às famílias previamente

cadastradas na instituição, que já recebem outros benefícios do poder público municipal, estadual e federal.

No final do mês de junho, após o encerramento da gincana, apuração e divulgação dos resultados para a comunidade escolar, os gremistas organizaram uma festa junina interna nos períodos matutino e vespertino, com participação dos professores, gestores e demais funcionários da escola. Essa festa teve participação facultativa aos alunos, sendo que nos dois períodos fizeram-se presentes, somados, cerca de 100 alunos.

Com essa festa junina os gremistas encerraram as atividades do primeiro semestre de 2015. No retorno às aulas do segundo semestre de 2015, mês de julho, os gremistas por meio desse professor interlocutor e mediador, procuraram o diretor da escola para agendar uma reunião e definir as ações do segundo semestre de 2015. No mês de setembro de 2015, o diretor da escola determinou e comunicou a esse pesquisador que não continuaria mais com a função de professor interlocutor entre o Grêmio Estudantil e a gestão da escola, e que todas as tratativas dos gremistas deveriam passar a ocorrer junto à coordenação pedagógica da escola.

Os gremistas pediram agendamento de reunião com a coordenação pedagógica, foram recebidos, mas durante todo o segundo semestre não conseguiram definir a data e organizar o passeio vinculado à gincana. As turmas vencedoras da gincana terminaram o ano de 2015 sem receber o prêmio da gincana.

As outras petições dos jovens gremistas não receberam atendimento ou prosseguimento junto à equipe gestora da escola, ora sob alegação da falta de recursos financeiros, como para grafitar os corredores entre as salas de aula e o pátio da escola, ora sob a impossibilidade de atender às demandas dos gremistas, pois não havia consenso entre os membros da equipe gestora sobre o assunto. O diretor, em geral, posicionava-se favorável, mas os vice-diretores eram contrários às ações, como servir suco nas refeições, entrada na segunda aula do período noturno para os alunos que comprovadamente trabalham ou fazem cursos técnicos durante o dia.

O segundo semestre de 2015 encerrou-se para os gremistas sem a realização das ações propostas na campanha, com cobranças por parte dos alunos e sem uma interlocução efetiva.

Nota-se que existem elementos e variáveis geradores de ruídos na gestão dessa relação, como o conflito. Segundo Glasl (2006), o conflito surge quando há o agravamento das diferenças existentes entre pessoas, com relação aos assuntos de interesse comum. Segundo Adorno (2005), é preciso pensar a gestão do conflito para possibilitar a possível emancipação dos sujeitos. Fato esse que não foi visualizado aqui, nessa relação. A escola até tentou realizar algumas práticas para viabilizar uma gestão democrática, criando o Grêmio Estudantil que é

um mecanismo de gestão democrática. Mas, verificando as hipóteses que justificam as possíveis rupturas dessa relação, fica claro que só a criação de um mecanismo não garante uma relação harmoniosa entre a escola e a comunidade, é necessário, segundo Freire (1999) que o pensador da educação entenda a lógica própria da localidade em que se propõe contribuir como educador através do diálogo. A escola democrática pensada por Freire atenderá os interesses e necessidades de todos os indivíduos da comunidade, inclusive dos alunos, que para esta pesquisa, seriam os principais atores nessa relação.

No mês de novembro de 2015, o diretor da escola solicitou a este pesquisador que elaborasse o estatuto do Grêmio Estudantil (Anexo C), pois precisava atender um pedido da supervisora da escola, registrando-o em cartório. Atendendo ao diretor da escola, este pesquisador elaborou o estatuto, manifestando ao diretor da escola, que tal atitude comprometeria a representatividade do documento junto aos gremistas, por ser elaborado *ad hoc*, sem a participação dos mesmos.

Segundo Spósito (2002), essa democracia "representativa", aplicada nos Conselhos de Escola, etc, gera formalismos e rituais de representação dos mecanismos democráticos que podem distanciar as decisões da vontade dos que por ela são representados, promovendo a exclusão das autênticas necessidades da comunidade escolar. Diante de tal fato, é notório que tal procedimento, a elaboração do estatuto sem a participação dos alunos, gerou um ato passível de falhas, o que trouxe como consequência um desconforto entre todos os envolvidos nessa relação, já que nota-se com isso a existência de uma cultura administrada que gera um indivíduo pseudoformado, ou seja, um indivíduo que será sempre passível de ser manipulado, conduzido pela negação da constituição de sua subjetividade, alienado da formação que atenda às demandas da sociedade que ele se encontra inserido (Adorno, 2005).

Assim a escola passou a ter formalmente o Grêmio Estudantil, que ao lado do Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres, constituem formalmente os pilares da gestão democrática na relação escola-comunidade. Dentro dessa perspectiva, percebe-se, diante desses fatores, que os processos desencadeados das relações entre a escola pesquisada e a comunidade escolar de Vargem Grande, a partir dos acontecimentos e efeitos de sentidos, organizados coletivamente por instâncias heterogêneas que formam o real social onde todos os elementos que se inserem nessa relação se encontram, gerou como resultado algumas contradições que Santos (2002), em sua pesquisa, definiu como dobras, e levando em conta a visão da autora, percebe-se que muitas dessas se caracterizam como "dobras burocráticas" que impedem as forças da comunidade de se potencializarem na escola, é exatamente o que pode ser vislumbrado aqui neste capítulo.

3.5 Análises dos Órgãos Colegiados de Gestão Democrática presentes na relação escola-comunidade.

Após o levantamento dos órgãos de participação democrática presentes na escola pesquisada, constatamos que a escola possui Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e, por meio da proposta de intervenção, a escola passou a contar com o Grêmio Estudantil, como mais um órgão de gestão democrática, que possibilitaria a gestão da relação escola-comunidade.

Esses órgãos colegiados de gestão democrática como já mencionados, segundo Abranches (2003, p. 54): "[...] têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva [...]". Dentro da visão desse novo modelo, percebe-se que é esperada com a criação desses órgãos uma participação de todos os envolvidos nesse processo, tanto nas questões administrativas, englobando a parte financeira, quanto nas questões pedagógicas.

Esses órgãos de fato existem na escola, dentro da previsão legal, inclusive contam com os instrumentos de gestão, Projeto Político Pedagógico, atas das reuniões da Associação de Pais e Mestres, atas dos Conselhos de Classe e Série, estatuto do Grêmio Estudantil. Embora o acesso a esses documentos tenha sido negado, apesar da Lei da Transparência e apesar do que é esperado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo da parte desses órgãos colegiados de gestão democrática, já que segundo a SEE-SP espera-se da parte do Conselho de Escola, por exemplo, "uma maior transparência com relação às decisões tomadas" (SÃO PAULO, SEE, 2014, p.7). Aliás, essa maior transparência se estende a todos os outros órgãos de gestão democrática. Então por que a escola não permitiu o acesso do pesquisador às atas dos Conselhos de Classe e Série e às atas das reuniões da APM? Com exceção do estatuto do Grêmio Estudantil, elaborado dentro da execução da proposta de intervenção vinculada a essa pesquisa, não tivemos acesso aos documentos mencionados anteriormente por decisão da equipe gestora, que justificou não julgar conveniente e seguro tornar públicos tais documentos. Contudo, constatamos pela informação da própria equipe gestora que os mesmos existem e ao lado dos órgãos de gestão, garantem à escola pesquisada, o desfrute de todos os meios de gestão da relação escola-comunidade, recomendados por legislação vigente e orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Porém, vale ressaltar Abranches (2003), que em sua pesquisa observa que poucos são os pais mencionados nessas atas, mesmo participando de decisões, reuniões e reivindicações. Aliás a autora menciona também o fato de que os pais não se organizaram para a utilização do espaço oferecido pela escola, o que acaba gerando um outro

problema importante, o fato de que as questões pedagógicas são monopolizadas pelos professores e diretores, com a participação dos pais restrita à distribuição e recolhimento de questionários à comunidade.

Mas o que nós percebemos, assim como na pesquisa desenvolvida por Franco (2008), é que realmente a equipe gestora tem toda a razão quando diz que eles, os mecanismos de gestão democrática, existem, de fato esses órgãos existem, mas o fato deles existirem não garante que eles estejam cumprindo com o papel para o qual eles, os mecanismos de gestão democráticas, foram criados. Esses órgãos garantem, de fato, uma gestão da relação escola-comunidade no bairro Vargem Grande? Essa gestão é conduzida pela participação concreta da comunidade na escola, possibilitando à escola atender as demandas da comunidade, por meio de uma gestão democrática?

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.** (BRASIL, 1990, p. 82, grifo nosso)

Fica claro aqui que o ECA define tanto a participação da comunidade escolar como a participação da comunidade local em conselhos escolares ou equivalentes. Diante de tal fato, as respectivas atas poderiam sem dúvidas estar accessíveis tanto à comunidade escolar, como à comunidade local. Acreditamos que deva haver uma razão para que a escola não permita o acesso a tais documentos. Tudo levava a crer que se nos fosse permitido acessá-los talvez iríamos observar o mesmo que Abranches (2003) observou, ou seja, existem poucas menções dos pais nessas atas de reuniões e decisões de tais mecanismos de gestão e que as questões pedagógicas na verdade são monopolizadas pelos diretores e professores.

A existência formal dos órgãos colegiados de gestão democrática, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe e Série, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, de acordo com a nossa pesquisa, não garantem uma escola disponível ao diálogo e com a possibilidade de fazer uma gestão democrática e participativa junto à comunidade, como se pode observar na escola estudada.

Apesar de preconizar uma "gestão democrática", o que vimos aqui com relação à realidade apresentada, foi que esse processo ainda está na fase embrionária e longe de ser, de fato, algo concreto. Na verdade, são muitos os obstáculos a superar nesta busca, por exemplo, existem elementos e variáveis que podem criar ruídos na gestão da relação escola-comunidade,

como o conflito, a cultura administrada, a pseudoformação dos sujeitos envolvidos na relação escola-comunidade, a possibilidade da escola ser instrumento de mera reprodução da cultura administrada e da negação da subjetividade dos sujeitos.

A escola locus da nossa pesquisa apresentou, no acesso do pesquisador aos documentos e atas do Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres, resistências da parte da equipe gestora, como já mencionado. Num primeiro momento o diretor da escola liberou o acesso, encaminhou o pesquisador aos vice-diretores responsáveis pela organização, mas esses negaram o acesso, sob a justificativa de que comprometeriam o sigilo de informações da escola. Após a equipe gestora discutir o assunto, chegaram à conclusão de que o pesquisador não deveria ter acesso a esses documentos e atas, sendo negado acesso inclusive ao Projeto Político Pedagógico e ao regimento escolar. Ora, se o pesquisador, como docente da respectiva escola não pôde ter acesso ao PPP, voltamos ao Art. 14 para tentar entender como explicar o que preconiza o ECA neste artigo:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola**; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1990, P. 82, grifo nosso)

Como profissional da educação na respectiva unidade escolar, mesmo que nós não tenhamos contribuído diretamente para a elaboração do PPP da escola pesquisada, indiretamente, através de algum representante, os docentes da respectiva unidade de ensino deveriam colaborar, se fazendo presentes nesse processo de confecção do PPP e, existindo essa colaboração, o acesso ao respectivo documento não deveria ser negado. Mesmo porque, como já mencionado nesta mesma pesquisa, sabemos que essa democracia representativa, aplicada aos mecanismos de gestão democrática, muitas vezes distanciam-se da vontade dos que por eles são representados, promovendo a exclusão das verdadeiras necessidades da comunidade escolar (SPÓSITO, 2002). Na pesquisa de Franco (2008, p. 116) a autora menciona que: "[...]a visão formal e burocrática tem sua história e a escola, como uma instituição social organizada, acaba por efetivar tal ideia, afastando os pais ou responsáveis do espaço escolar." Segundo Assumpção (2005), há uma falha quanto à participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, a autora percebe que, é papel da escola buscar subsídios para essa interação, pois, essa integração entre a escola e a comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico é fundamental para a promoção da transformação social, tudo isso através

da autonomia e participação de todos os sujeitos envolvidos, pressupostos essenciais para a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Corroborando com as conclusões de Assumpção (2005) que aponta para a falha existente na relação escola-comunidade, que prejudica a construção do Projeto Político-Pedagógico, Machado (2008) observa o fato de que há uma mudança positiva no discurso em direção ao reconhecimento de que a escola não é autossuficiente para decidir o que de fato é mais importante ao aprendizado de determinados alunos inseridos dentro de uma comunidade específica, para tanto, a escola necessariamente necessita da colaboração, por exemplo, de pais, responsáveis e comunidade. Na verdade, segundo Freire (1999), a escola democrática atenderá os interesses e necessidades de todos os indivíduos inseridos na comunidade onde essa se encontra, sendo percebida como "um centro irradiador de cultura popular à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la." (p. 16).

Cabe destacar que Ferraz (2010), em sua pesquisa, percebe a importância que os moradores investigados por ela, atribuem à escola, sendo considerada um componente para a melhoria das próprias condições de vida dos indivíduos daquela comunidade, sendo a responsável, diante dessa visão, pela socialização e transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. Porém, segundo a autora, essa mesma escola que é valorizada como meio de ascensão social, é questionada quanto a sua capacidade de realizar sonhos e esperanças. E ainda, de acordo com Ferraz (2010), o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem tem a si mesmo, aos seus familiares, e ao ambiente onde se encontra inserido, a responsabilidade pela não aprendizagem. Mas se a escola deveria empreender práticas necessárias à socialização e a transmissão de conteúdos e valores necessários à inserção no mercado de trabalho e na vida cotidiana desse sujeito, será que de fato "esses valores" que estão sendo passados fazem parte do cotidiano desse sujeito, ou dessa comunidade onde esse está inserido? Como saber as verdadeiras necessidades desses sujeitos se eles não possuem voz dentro desta escola?

Percebeu-se através desta pesquisa, que as verdadeiras necessidades da comunidade escolar de Vargem Grande, pode de fato não estarem presentes no PPP da escola investigada. Já que, no decorrer da pesquisa, não aconteceu nenhuma convocação ordinária ou extraordinária do Conselho de Escola ou da Associação de Pais e Mestres, esse detalhe é muito importante para caracterizar a ausência ou presença da voz da comunidade nessa instituição. Assim, não foi possível observar se a participação desses mecanismos, embora ambos existam formal e legalmente, acontecem de fato, ou seja, se existe participação, discussão, escuta da voz da comunidade nas decisões administrativas e pedagógicas da escola. Talvez, se existissem mais

encontros entre todos os envolvidos nesse processo essa relação tornar-se-ia mais verdadeira.

Quando observamos a escola pesquisada, constatamos várias pichações, uma delas com a inscrição "se pintar nóis volta [...]". Como apresentado no capítulo 3, isso parece apontar para uma não participação da comunidade, uma não escuta da escola perante às demandas da comunidade, que se manifestaram na frase pichada na parede da escola, junto ao principal portão de acesso.

Quando o diretor solicita a criação do Grêmio Estudantil, apresentamos a proposta de trabalho e criamos o Grêmio Estudantil, a escola se dispôs a fazer a gestão das relações com os alunos, ouvir a comunidade discente, por meio de um mecanismo formal e oficial de participação dos discentes. Porém, com esse órgão já instalado, o diretor não encontrou consenso em sua equipe gestora, e optou por suspender as atividades do grêmio no segundo semestre, ainda que não houvesse um comunicado de suspensão formal ao Grêmio Estudantil, de que não haveria nenhuma atividade no segundo semestre de 2015, como houve na substituição do professor interlocutor, com a passagem de suas atribuições à coordenação pedagógica da escola. Todo o segundo semestre decorreu sem nenhuma proposta de trabalho do Grêmio Estudantil, aprovada ou autorizada pela coordenação pedagógica.

Percebe-se com essa atitude do diretor, uma iniciativa pouco democrática, já que foi um ato particular, que não buscou a opinião de sua equipe, descaracterizando a verdadeira ideia preconizada pela SEE com relação ao Grêmio Estudantil: "O grêmio tem direito de participar da organização do calendário escolar e deve **articular e negociar os interesses junto à direção**." (SÃO PAULO, SEE, 2014, p. 07, grifo nosso).

Enfim, ao finalizarmos essa pesquisa, encontramos o Grêmio Estudantil ao lado dos órgãos colegiados de gestão democrática, como o Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série e Associação de Pais e Mestres, formalmente constituídos na escola, mas não conseguimos mensurar a efetividade desses mecanismos na gestão da relação escola-comunidade.

Analisando os fatos encontrados, é preciso retornar a Adorno (2005), já que se nota a existência, na escola pesquisada, de uma cultura administrada, ou seja, uma cultura que gera indivíduos pseudoformados, passíveis de manipulação, conduzidos pela negação de suas subjetividades, alienados da formação que atenda às demandas da sociedade na qual eles estão inseridos. Se a comunidade não participa da construção do PPP, se a comunidade não possui voz, obviamente o que se é ensinado a este indivíduo pode não ser o que é esperado por esta mesma comunidade. Já que este discente pertence a uma comunidade específica, para poder participar ativamente nesta comunidade ele precisa aprender algo que lhe propiciará esta

integração, garantindo a este sujeito uma autonomia.

Acreditamos que uma escola que potencialize o melhor de cada discente, dando a ele as ferramentas certas para enfrentar cada dificuldade encontrada em seu caminho, proporcionando a gestão do conflito, possibilitará a esse indivíduo uma maior autonomia para suas tomadas de decisões, na verdade essa escola irá proporcionar o crescimento e a transformação deste indivíduo, para que ele encontre o seu lugar nesta sociedade e seja feliz.

Porém, de fato, não foi isso o que foi observado na escola investigada, o que se apresentou foi a perpetuação de uma cultura administrada caracterizada por Adorno (2005), mas que de acordo com Glasl (2006), essa cultura administrada corrobora assim, para a existência do conflito que ainda segundo o referido autor, surge e pode ser definido a partir do agravamento das diferenças existentes entre as pessoas em vista de assuntos de interesse comum.

Assim, entendemos que, na gestão da relação escola-comunidade, existe terreno fértil para o conflito, sendo a escola objeto de muitos interesses comuns da comunidade, e a comunidade a razão da existência institucional da escola, como já mencionado anteriormente nesta mesma pesquisa, Como foi Possível observar diante da não entrega do prêmio aos vencedores da gincana realizada pelo Grêmio Estudantil (o passeio ao SESC), mais o pedido do diretor para a elaboração do estatuto do Grêmio Estudantil sem a participação dos gremistas, fato que comprometeu a representatividade do documento junto aos gremistas, mais a decisão da coordenação de não permitir o acesso do pesquisador aos documentos e atas dos mecanismos de gestão democrática existente na escola, como as atas dos Conselhos de Classe e Série, mais a negação do acesso ao PPP, apesar da Lei da Transparência e apesar do que é proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Enfim, todos esses elementos são variáveis geradoras de ruídos de comunicação e de conflitos, aspectos que vão em direção ao tipo de contexto descrito por Glasl (2006) que argumenta que o conflito surge quando há o agravamento das diferenças existentes entre pessoas, com relação aos assuntos de interesse comum.

Através desta pesquisa participativa, em que se desenvolveu o estudo no próprio local em que o fenômeno a ser analisado ocorre, “ [...] tendo o pesquisador uma participação direta com a situação em estudo” (CAJUEIRO,2013, P. 30), foi possível acompanhar de perto todo o contexto em que se encontra inserida a escola, observar todos os elementos desencadeadores do conflito predominante nesta relação escola-comunidade, na verdade o próprio Grêmio Estudantil, que deveria ser uma ferramenta para auxiliar no bom funcionamento dessa relação, gerou elementos que levaram a ampliar a escalada de conflitos, já que nenhum dos envolvidos soube fazer a gestão do conflito. Embora autores de correntes de pensamento diversas, tanto

Glasl (2006) como Adorno (2005) defendem que o conflito pode indicar o caminho para a emancipação dos sujeitos, mas a consciência e a autorreflexão precisam ser desenvolvidas, nesse sentido.

3.6 Síntese do terceiro capítulo

Seguindo o mesmo padrão dos capítulos anteriores, em que ao término de cada um desses havíamos apresentado pequenas sínteses, ou seja, pequenos resumos do que foi pesquisado em cada capítulo sem maiores preocupações com análises, já que essas serão apresentadas na conclusão final, damos prosseguimento neste terceiro capítulo procedendo da mesma forma e padronizando o nosso estudo. Sendo assim, cabe mencionar que neste terceiro capítulo lançamos um olhar em direção aos mecanismos de gestão da relação escola-comunidade no bairro Vargem Grande. Acompanhamos toda a trajetória metodológica desenvolvida para este trabalho, passamos por alguns elementos fundamentais ao desenvolvimento da nossa pesquisa, como a cronologia do loteamento onde está localizada a comunidade de Vargem Grande, a descrição física da escola, chegando à proposta de intervenção, a pedido do diretor, para implantação do Grêmio Estudantil. Afinal, a pesquisa traz como objeto de estudo a relação escola-comunidade, e para uma relação efetiva entre todos os elementos envolvidos nesse processo, é preciso que a escola também apresente alguns elementos essenciais, como por exemplo os Órgãos Colegiados de Gestão Democrática, os quais entre eles se insere o Grêmio Estudantil.

Assim a escola passou a ter formalmente o Grêmio Estudantil, que ao lado do Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres, constituem formalmente os pilares da gestão democrática na relação escola-comunidade. Contudo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o pesquisador pode acompanhar de perto todo o processo pré e pós implantação do Grêmio Estudantil, o que lhe permitiu observar as relações heterogêneas existentes nesse processo na qual a comunidade escolar pesquisada está inserida.

Dentro dessa perspectiva, percebe-se, que os processos desencadeados das relações entre a escola pesquisada e a comunidade escolar de Vargem Grande, no decorrer de vários acontecimentos e efeitos de sentidos apresentados nesta pesquisa, organizados coletivamente por instâncias heterogêneas que formam o real social onde todos os elementos que se inserem nessa relação se encontram, gerou como resultado algumas contradições que Santos (2002), em sua pesquisa, como já mencionado por várias vezes em nosso estudo, definiu como dobras, e levando em conta a visão da autora, percebe-se que muitas se caracterizam como “dobras

burocráticas" que impedem as forças da comunidade de se potencializarem na escola, foi exatamente o que pôde ser vislumbrado aqui neste capítulo. Ou seja, ao fim deste capítulo encontramos o Grêmio Estudantil ao lado dos órgãos colegiados de gestão democrática, como o Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série e Associação de Pais e Mestres, formalmente constituídos na escola, mas não conseguimos mensurar a efetividade desses mecanismos na gestão da relação escola-comunidade, mesmo porque, por exemplo, depois de formalmente constituído o Grêmio Estudantil, observou-se, que na presença de conflito, que segundo Glasl (2006), define-se a partir do agravamento das diferenças existentes entre as pessoas em vista de interesses comuns, faltou a autorreflexão crítica que se caracteriza pela proposta dialética da reflexão, defendida por Adorno (1995b), que possibilitaria a gestão ou a superação do conflito existente.

Analisando o respectivo capítulo, observou-se que embora todos os mecanismos de gestão democrática estejam presentes na escola pesquisada, na maioria das vezes distanciam-se da vontade daqueles que por eles deveriam ser representados, promovendo assim uma exclusão das verdadeiras necessidades da comunidade, constituindo uma barreira para a emancipação dos indivíduos. De fato, esses mecanismos de gestão democrática não garantem uma relação escola-comunidade efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa orientou-se pelos conceitos de Adorno e Horkheimer (2006) de formação, cultura e subjetividade, e o conceito de conflito de Glasl (2006), possibilitando assim pensar a gestão da relação escola-comunidade, na comunidade de Vargem Grande, em uma das escolas públicas presentes nessa comunidade.

Para a construção das considerações finais, decidimos primeiro recordar tudo o que foi apresentado em cada capítulo e na sequência dessa apresentação iremos retomar cada elemento do projeto de pesquisa, analisando cada objetivo específico para enfim trazer o objetivo geral desta pesquisa na busca de respostas para todos os nossos questionamentos levantados durante este estudo.

No primeiro capítulo, investigamos como se pensou e se articulou a gestão da relação escola-comunidade no Brasil. Tal objetivo foi cumprido a partir do estudo da gestão da relação escola-comunidade, nas correntes educacionais historicamente estabelecidas: Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Libertadora. Contudo, verificou-se que essas correntes foram surgindo exatamente para atender às demandas exigidas pela sociedade contemporânea na construção dessa relação escola-comunidade.

Os trabalhos acadêmicos levantados no estado da arte contribuíram para um olhar sob a gestão da relação escola-comunidade, após a Constituição da República Federativa do Brasil (1998) e após a Lei de Diretrizes e Bases (1996), com os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade que se estabeleceram, inclusive com as normatizações do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e com os Órgãos Colegiados de Gestão Democrática, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe e Série, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Mas, a principal questão desta pesquisa é saber se de fato esses mecanismos de gestão democrática existentes garantem a gestão dessa relação e consequentemente o atendimento às demandas da comunidade de Vargem Grande.

No segundo capítulo, a partir do referencial teórico da escola de *Frankfurt*, pensamos como a formação, a subjetividade e a cultura, interferem na gestão da relação escola-comunidade, e como o conflito precisa ser gerido, ou seja, focamos na gestão da relação escola-comunidade e percebemos que é necessário pensar a gestão do conflito, para possibilitar a emancipação possível dos sujeitos (ADORNO, 2005).

No terceiro capítulo descreveu-se a trajetória metodológica da presente pesquisa, que se construiu a partir de uma investigação social empírica (ADORNO, 2005), sendo um estudo da comunidade (a comunidade de Vargem Grande) e também contou com técnicas associadas ao

estudo de campo, já que se tratou de um estudo desenvolvido no próprio local em que ocorre o "fato" a ser analisado, ou seja, a gestão da relação escola-comunidade, na comunidade do bairro Vargem Grande e a escola pesquisada. "Diferentemente de como ocorre no levantamento, o estudo de campo busca uma investigação aprofundada dos costumes de uma comunidade sem evidenciar e caracterizar estatisticamente, mas subjetivamente." (CAJUEIRO, 2013, p.30).

Descrevemos a história da formação da comunidade, a relação da escola com a história da comunidade, os órgãos de gestão presentes na escola pesquisa, Conselho de escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e a proposta de intervenção, a pedido do diretor da escola, da criação do Grêmio Estudantil, que se somou aos outros órgãos de gestão da escola pesquisada. Porém, esses órgãos de fato existem na escola pesquisada, mas no decorrer da pesquisa, não aconteceu nenhuma convocação ordinária ou extraordinária do Conselho de Escola ou da Associação de Pais e Mestres, por exemplo. Esse detalhe é muito importante para caracterizar um outro questionamento levantado nesta pesquisa, será que todos os envolvidos nessa relação escola-comunidade realmente estão cientes da importância de suas participações, principalmente dos pais/responsáveis, docentes e dos próprios discentes, já que esses são os principais atores nesse processo?

Contudo, notou-se que de fato, tais mecanismos de gestão democrática existentes na escola pesquisada, na maioria das vezes distanciam-se da vontade dos que por eles são representados, promovendo a exclusão das verdadeiras necessidades da comunidade escolar pesquisada (Spósito, 2002). Fato esse que gera uma barreira para a emancipação dos indivíduos. Diante disso, como já mencionado diversas vezes neste mesmo estudo, surge o conflito, que segundo Glasl (2006) pode ser definido a partir do agravamento das diferenças existentes entre pessoas em vista de assuntos de interesse comum. Outra questão decorrente do objetivo geral da pesquisa e que levanta algumas dúvidas, é saber se a socialização do indivíduo da comunidade escolar pesquisada, passa pela formação do mesmo, que reconhece o conflito propondo caminhos para sua emancipação. Também existe um outro questionamento decorrente do anterior, que coloca em dúvida se a direção da escola pesquisada se caracteriza pela proposta dialética de retomada da sensibilização e da reflexão.

Depois de apresentar cada capítulo e expor cada questionamento traremos agora as nossas considerações com relação ao nosso problema já mencionado lá no comecinho deste mesmo capítulo, ou seja, a principal questão desta pesquisa é saber se de fato esses mecanismos de gestão democrática existentes garantem a gestão dessa relação, escola-comunidade e, consequentemente o atendimento às demandas da comunidade de Vargem Grande.

Todo esse movimento junto à escola possibilitou pensar no problema de nossa pesquisa,

a gestão da relação escola-comunidade. O principal objetivo desta pesquisa focou-se nos Órgãos Colegiados de Gestão Democrática, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, observou-se que todos existem formalmente, e de acordo com a SEE, deveriam funcionar como apoio na garantia de uma gestão democrática, permitindo a todos os envolvidos nesta relação escola-comunidade os mesmos direitos de ouvir e se fazerem ouvidos. Mas será que de fato esses órgãos garantem a participação e atendimento das demandas da comunidade pela escola pesquisada?

Neste terceiro capítulo, procuramos respostas para todos os nossos questionamentos e, nesta busca iniciamos nossa reflexão pelo Grêmio Estudantil. Por exemplo, esse foi criado a partir da proposta de intervenção decorrente dessa pesquisa e, passou a compor também os mecanismos de gestão da relação escola-comunidade para favorecer a comunidade do bairro Vargem Grande e a respectiva escola. Cumprindo os objetivos de investigar se esses mecanismos garantem a gestão da relação escola-comunidade e, o consequente atendimento das demandas da comunidade pela escola, confirmamos a nossa hipótese de que a existência desses mecanismos de gestão, não garantem automaticamente uma gestão democrática e participativa, foi possível chegar a essa conclusão ao verificarmos, como já mencionado por várias vezes nesta mesma pesquisa, que não acontecem de modo regular as convocações ordinárias ou extraordinárias do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Obviamente, se não convocam os representantes para participarem de tais eventos, não existem encontros entre todos os atores desse processo, ou seja, dessa relação escola-comunidade. Então, voltando para o Grêmio Estudantil, por sua vez, esse, de fato, foi criado e instalado, mas atuou por apenas cerca de dois meses, tendo as suas atividades suspensas por tempo indeterminado.

Também confirmamos nossa hipótese de que existem elementos e variáveis que podem criar ruídos na gestão da relação escola-comunidade, como o conflito e a pseudoformação dos sujeitos envolvidos na relação escola-comunidade. Tais fatores, como já mencionado no capítulo 2, encontram um terreno fértil para a manutenção da cultura administrada, impedindo que os frutos da relação "escola-comunidade" germinem. Para Glasl (2006), é necessário o autoconhecimento para administrar a gestão do conflito, através de uma autoafirmação, base da capacidade pessoal de lidar com o conflito, só através do autoconhecimento e da autoafirmação cada um de nós poderá entender os sintomas do conflito, sendo firmes e autênticos, coincidindo o nosso querer com as nossas habilidades práticas para combatê-lo. Contudo, através desta pesquisa, foi possível identificar que para a escola pesquisada conseguir perceber e entender os sintomas do conflito em que ela se encontra, é preciso retomar a sensibilização e a reflexão

vista em Adorno (1995b), ambas necessárias para uma autorreflexão crítica essencial ao combate dos ditos modismos educacionais impostos pelo progresso irracional em que a atual sociedade encontra-se mergulhada, progresso esse que corrobora na manutenção da pseudoformação e na reprodução das condições para a sua manutenção, como também já vimos anteriormente no capítulo 2.

Hoje, a escola pesquisada vive sim uma cultura administrada, em que a relação escola-comunidade tende a ser uma mera reprodução do que é imposto por aqueles que a administram, realizando uma formação falsa, que têm as possibilidades de emancipação e autonomia negadas, como pôde ser observado através de todos os fatos ocorridos. Podemos citar aqui por exemplo, o pedido do diretor da escola ao pesquisador para a elaboração do estatuto sem a participação dos gremistas, o que comprometeu a representatividade dos mesmos perante ao documento.

Diante de tal constatação, percebe-se que há uma negação do conflito, já que esse não é reconhecido por nenhum dos atores envolvidos nessa relação. Como observamos nesta pesquisa, foi mais fácil para a coordenação suspender as atividades do Grêmio ao invés de tentar pensar a gestão do conflito na formação da socialização dos discentes para possibilitar a possível emancipação dos mesmos dentro dessa comunidade escolar.

Percebemos depois de todos os fatos analisados que a direção da escola pesquisada não se caracteriza pela proposta dialética de retomada da sensibilização e da reflexão. A escola até tentou realizar algumas práticas para viabilizar uma gestão democrática, criando o Grêmio Estudantil que é um mecanismo de gestão democrática. Mas, verificando as hipóteses que justificam as possíveis rupturas dessa relação, como já mencionado anteriormente, fica claro que só a criação de um mecanismo não garante uma relação harmoniosa entre a escola e a comunidade, é necessário, segundo Freire (1999) que o pensador da educação entenda a lógica própria da localidade em que se propõe contribuir como educador através do **diálogo**. A escola democrática pensada por Freire atenderá aos interesses e necessidades de todos os indivíduos da comunidade, inclusive dos alunos, que para esta pesquisa, seriam os principais atores nessa relação. Porém, não foi observado nesta escola profissionais dispostos a entender esta lógica própria da localidade através do diálogo, aliás, não houve diálogo para a suspensão das atividades do Grêmio Estudantil, para a elaboração do estatuto do Grêmio, etc.

Machado (2005) diz que há uma mudança no discurso em direção ao reconhecimento que a escola não é autossuficiente para decidir, mas não foi exatamente esse discurso de Machado que constatamos na nossa pesquisa. Fica claro que todos os envolvidos nessa relação escola-comunidade realmente não estão cientes da importância de suas participações. A comunidade de certo sabe a importância da escola em suas vidas, sendo considerada um

componente para a melhoria das suas próprias condições de vida, mas percebe-se com este estudo, que a escola não proporciona espaço suficiente para a participação de todos os envolvidos nesta relação, esses por sua vez não conseguem mensurar as suas próprias importâncias dentro desta relação, como consequência, não conseguem impor as suas vozes nessa relação, por outro lado, a própria escola que diz saber que não é autossuficiente para decidir e, necessita dos pais/responsáveis para concretizar a meta de uma escola de qualidade, não consegue realizar práticas efetivas para viabilizar uma gestão democrática, criar o Grêmio Estudantil foi uma prova concreta do que acabamos de mencionar, o grêmio foi criado e logo após foram suspensas todas as suas atividades. Consequentemente, essa mesma escola que é valorizada como meio de ascensão social, é questionada quanto a sua capacidade de concretizar sonhos e esperanças, já que ela não é capaz de reconhecer o conflito não pode pensar a gestão do conflito para possibilitar a emancipação desses sujeitos.

A formação socioprofissional do indivíduo, segundo Adorno (2005), é profundamente marcada pela cultura, sendo assim, uma cultura voltada à dominação, formará um indivíduo marcado pela dominação, a pseudoformação é o que podemos chamar de consciência alienada e alienadora que impede a autonomia e emancipação do indivíduo.

Acreditamos que uma escola que potencialize o melhor de cada discente, oferecendo a ele a formação para a vida, possibilitará a esse indivíduo uma maior autonomia para suas tomadas de decisões.

O mais interessante é perceber que diversas correntes educacionais surgiram, diversos movimentos passaram, como vimos no capítulo 1, mas segundo Singer (2015), educadora e assessora especial do MEC, a escola pouco se alterou nesses últimos anos: “o modelo com alunos organizados em fileiras, divisões por séries, aulas expositivas de 50 minutos e provas ainda prevalece, mesmo com inúmeros diagnósticos de que isso não atende mais às demandas dos jovens.” Indo mais além, e observando essa cultura administrada imposta pelo próprio sistema, que impõem índices e metas a serem alcançados, não parece ser algo democrático, mesmo com índices e metas diferenciados para cada escola.

É preciso também repensar a “cultura” onde estão inseridos todos os envolvidos nesta relação, pois como falar de “gestão democrática”, em “Órgãos Colegiados de Gestão Democrática”, em um espaço ou ambiente nada democrático? Ou pior, dentro de uma “cultura administrada” falar de “gestão democrática”?

Naturalmente, os resultados obtidos nessa pesquisa revelaram que a formal existência de mecanismos para participação na gestão da relação escola-comunidade, como: o Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, não

garantem a participação da comunidade na gestão da escola, mas diante disso percebemos também que o principal obstáculo para a eficiência e eficácia dos Órgãos Colegiados de Gestão Democrática envolve muito mais do que vimos aqui nesta pesquisa, não se trata de serem eficientes ou não. Ao longo da evolução, o processo de ensino-aprendizagem procurou inovar com a criação desses órgãos, na intenção de garantir uma "gestão democrática" entre todos os envolvidos no processo. Mas, como um órgão "inovador" pode ser colocado à disposição de uma "cultura administrada", para a manutenção de um sistema que forma indivíduos pseudoformados? Encerramos essa etapa, analisando como os mecanismos de gestão presentes na escola, poderiam articular para promover a gestão da relação escola-comunidade de fato.

Para talvez encontrar uma possível solução acabamos retornando sempre ao mesmo ponto e recorremos novamente a Glasl (2006) com a questão do autoconhecimento e a Adorno (1995 b), a sensibilização e a reflexão, em ambos existe uma saída em direção à autonomia e à emancipação do indivíduo. Pode-se pensar que, por meio da gestão do conflito pode-se ter um o caminho para uma relação escola-comunidade produtiva, no sentido da emancipação dos sujeitos.

Porém, mesmo assim são caminhos desafiadores, pois os Órgãos Colegiados de Gestão Democrática só de fato podem cumprir seu papel se os atores envolvidos podem reconhecer o conflito e estar dispostos a enfrentá-los, propondo a gestão do mesmo.

Quando, ao realizar esta mesma pesquisa, como pesquisador e docente da unidade de ensino pesquisada, e como membro da comunidade envolvida nesta relação, tolhido do meu direito de acesso aos documentos que, segundo alguns membros da coordenação poderiam expor informações sobre as quais a princípio não havia problema, porém, depois de uma segunda análise não acharam prudente, percebe-se que, o conflito, conforme Glasl (2006) surge e pode ser definido a partir do agravamento das diferenças existentes entre as pessoas, em vista de assuntos de interesse comum. Entretanto, diante disso, todos os envolvidos preferiram negar o conflito ao invés de tentar lidar com ele, recorro aos princípios da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Portal do Senado Federal do Brasil, s.d.)[12], ao dever do Estado e da impressa em tornar públicas informações relevantes de interesse público, bem como o direito do cidadão em receber informações fidedignas do Estado sobre quaisquer fatos de interesse público. Oliveira e Melo (2009) observam que:

> Transpondo esses direitos para escola, é importante notar que para a construção e consolidação da gestão democrática, o direito à informação deve

[12] Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> Acesso em: 06 de nov. de 2015.

> ser um princípio a ser perseguido e intensificado nas práticas de gestão escolar. A comunidade escolar como um todo possui o direito e o dever de tornar públicas as informações relevantes de interesse coletivo. Neste sentido, para tornar comum informações, problemas, soluções, projetos, necessitamos intensificar processos de comunicação no ambiente escolar. Por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico – PPP, como instrumento de participação e de gestão democrática, precisa ser entendido como um documento público, comum a todos que compõem a comunidade escolar, e, para tanto, a sua comunicação é imprescindível nesse processo. Tornar comum tanto a construção do documento quanto a sua operacionalização e avaliação.

Cabe mencionar que a pesquisa não se finda aqui. Apesar de ter encontrado possíveis caminhos para transpor os obstáculos que rompem esta relação escola-comunidade em teóricos como Adorno (1995b) e Glasl (2006), também nos deparamos com outros possíveis obstáculos que a princípio não faziam parte dos nossos objetivos, nem do geral e nem dos específicos, contudo acabamos nos defrontando com eles, o que nos leva a sugerir novos estudos, como o que se refere à cultura escolar, que pode ser um forte obstáculo na relação escola-comunidade, se levarmos em conta a dinâmica com que ela se estabelece e se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ADORNO, T; Horkheimer, M. **Sociológica.** Trad. Víctor Sánchez de Zavala, ver. Jesús Aguirre Madrid: Taurus, 1966. p.175-199. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm. Acesso em 01 de janeiro de 2016.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Sociologia e Investigação Social Empírica. In**: Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1977.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992

_____. Teoria da Semicultura. In: **Primeira Versão**. Ano IV, nº 191. Ago, v. XIII. Maio/Agosto. Porto Velho: Edufro, 2005. Disponível em:< http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf> Acesso em: 01 jul de 2014.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER,Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Editora UNIESP, 2008.

ALMEIDA, Adir da Luz. **Uma relação muito delicada:** escola e comunidade. UNESA, 2003/CT – ANPED, GT-Educação Popularnº6. Disponível em: <WWW.anped.org.br/25excedentes25/adirluzalmeida.rtf> Acesso em 01/07/2014.

ASSUMPÇÃO, Tania Mara Testaí de. **Reflexões sobre a escola e sua interação com a comunidade**. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Joinville, SC, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BATISTA, Susana Paiva Moreira. **Das Políticas Educativas aos seus modos de apropriação:** a relação escola/comunidade no contexto da autonomia. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH)– Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, PT, 2010.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. 5° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Dsponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3. Acesso em: 02 de fev de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP). Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. IDEB – **Resultados e Metas**. Atualizado em 03 de jun de 2015. Disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 de fev de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 16 de janeiro de 2014. Instituí a mostra nacional de conselho escolar: queremos um bomA conselho e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.datalegis.inf.br/action/ActionDatalegis.php?acao=detalharAtosArvorePortal&tipo=POR&numeroAto=00000030&seqAto=000&valorAno=2014&orgao=MEC.> Acesso em 30 de ago. de 2014.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.> Acesso em 02 de dez. de 2015.

BITENCOURT, Circe Maria F. e IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (coord.) **Educação na América Latinha**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: Edusp, 1996, p.192

CAJUEIRO, robertan Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante, 1ª ed. BestBolso: Rio de janeiro, 2013. (coleção pegue & leve).

CUNHA, M. V. . John Dewey: Filosofia Política e Educação. In: XXIV Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu-MG. **XXIV Reunião Anual da ANPEd - Anais.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** São Paulo: Ática, 1986.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FABHAT: **Fundação Agência da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê**. Disponível em: http://www.fabhat.org.br/site/index.php. Acesso no dia em 02 de agosto de 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva** [on-line], São Paulo, v. 14. Nº.2. Apr./June 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_arttext Acesso em: 02 de nov. de 2015.

FERRAZ, Lidia Rochedo. **O Cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia:** práticas em saberes na relação escola-comunidade. 2010. 256 f. Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, SP, 2010

FIANCA, Francisco. Adorno: Ideologia, cultura de massa e crise da subjetividade. **Revista Estudos Filosóficos.** Nº 4/2010. p. 128-142. [eletrônica]. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art8-rev4.pdf.> Acesso em 02 de dez. de 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 3° ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 36° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para a sua

realização. In GADOTTI E ROMÃO, José (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4° ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHANEM, Elie. **Democracia:** uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GLASL, F. **Auto-ajuda em conflitos** – uma metodologia para reconhecimento e solução de conflitos em organizações. 3ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2° ed. São Paulo: Editora Loyola, 1985.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergostron. **Introdução ao estudo da escola nova, bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos/FENAME, 1974.

MACHADO, Maria Luiza Franco Nery. **Participação da comunidade no contexto escolar**: expectativas e entendimentos dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca – ciclo I. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, SP, 2008

MALAGOLI, Leo. Prefeitura de São Paulo - Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia (Foto).** Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/index.php?p=42073. Acesso em: 12 de dez de 2015.

OLIVEIRA, José Mário Aleluia; MELO, Cristina T. V. de; SETTE, José S. A. **Sala Ambiente e Espaços de Comunicação na Escola.** [s.d.]: [s.l.], 2009. Disponível em:< http://coordenaca-oescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_3/mod03_2unid_2.html.> Acesso: 02 de fevereiro de 2016.

PACHECO, Neiva Maria Rosa. **Gestão democrática escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz.** 2007. f. 219. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza: **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PESCUMA, D. **O Grêmio Estudantil uma realidade a ser conquistada.** 1990. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1990.

QUEIROZ, E.T.; DA CAMPOS & C.R.G. SOUZA (ed.) **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil.** Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/sitio116/sitio116.pdf.> Acesso em 02 de ago. de 2014.

RICCOMINI, C.; TRUCQ, B.J. ; LEDRU, M.; SANTANA, L.G. & FERRARI, J.A. **Cratera de Colônia, SP** – Provável astroblema com registros do paleoclima quartenário na Grande São Paulo, 2005.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. **Escola Pública e Comunidade: relações em d`obras.** 2002. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plataforma Foco na Aprendizagem**. [s.d]: [s.l.], 2015. Disponível em: < http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 02 de fev. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (IDEB). IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Diponível em: < http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br.> Acesso em: 02 de fev. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura da Cidade de São Paulo. Decreto n° 48.423 de 11 de junho de 2007. Cria e denomina o Parque Municipal da Cratera de Colônia. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12062007D%20484230000.> Acesso em 31 de julho de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo. Comunicado Conjunto CEI/COGSP de 29-1-2009. **D.O.E. – EXECUIVO** – SEÇÃO I – 03 jan de 2009, p. 53. Disponível em: http://www.dersv.com/comunicado_cei_cogsp_conselho_escola_apm.htm. Acesso em 31 de ago. de 2014.

SÃO PAULO, (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui o Programa Educação Compromisso de São Paulo. **Diário Oficial do Poder Executivo** - Seção I sábado, 3 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.dersv.com/Decreto_57571_edcomproSP_02122011.pdf. Acesso em 30 de ago. de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Decreto nº 46.273, de 13 de novembro de 2013. **Departamento de Documentação e Informação.** Dispõe sobre a criação de unidades escolares, na Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2001/decreto-46273-13.11.2001.html.> Acesso em 31 de julho de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Cartilha Conselho de Escola**. Rio de Janeiro: [on-line], 2014. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf .> Acesso em 30 de ago. de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Perguntas Frequentes**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/faq/faq.asp?pesq=1&intCodassun=955&intClass=18&intAgrup=18.> Acesso em 01 de dezembro de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Secretaria do Verde e do Meio Ambiente.** [s.d.]. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/index.php?p=42073.> Acesso em 29 de julho de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. IDESP – Boletim da Escola 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2014.asp?ano=2014.> Acesso em 01 de fevereiro de 2016

SINGER, Helena. **Inovação e criatividade na educação básica**. MEC Ministério da Educação - Esplanada dos Ministérios – Brasília, 2015. Disponível em: < http://criatividade.mec.gov.br/noticias/40-mec-quer-mapear-escolas-inovadora>. Acesso em: 06 de nov. de 2015.

SIQUEIRA, Lee Osvaldi Alves. **Juventude na Cidade**: Um estudo sobre formação e participação. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de

Julho, São Paulo, 2014.

SOUSA, Sandra M. Z. Lian. Conselho de Classe/série. **Conselho de Classe:** um ritual burocrático ou um espelho de avaliação coletiva? n. 25. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias). Disponível em: >http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p045-059_c.pdf.> Acesso em 01 de dezembro de 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática.** 3° ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 46.273, de 13 de novembro de 2001**.** Dispõe sobre a criação de unidades escolares, na Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Departamento de Documentos e Informações. Disponível, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, São Paulo, 2001. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2001/decreto-46273-13.11.2001.html.> Acesso em 31 de julho de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o desenvolvimento da Educação. **Manual de utilização dos recursos do convênio FDE-APM**, [s.l.]: [s.n.] 2010. Disponível em: < http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/manual_apm.pdf.> Acesso em: 01 de novembro de 2015.

TAVARES, Jossane Pinheiros. **O Teatro na relação escola-comunidade**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Centro de Artes - Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, SC, 2007.

ANEXO A - DECRETO

Cria e denomina o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia. DECRETO Nº 48.423, DE 11 DE JUNHO DE 2007.

Cria e denomina o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia.

GILBERTO KASSAB, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º. Fica criado e denominado o Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia na área da APA Capivari-Monos, instituída pela Lei nº 13.136, de 9 de junho de 2001.

§ 1º. O Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia fica enquadrado na categoria de Unidade de Conservação de Proteção Integral, submetendo-se aos critérios e normas de implantação e gestão definidos pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, instituído pela Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000, regulamentada pelo Decreto Federal nº 4.340, de 22 de agosto de 2002.

§ 2º. A área referida no "caput" deste artigo encontra-se delimitada no mapa anexo, integrante deste decreto, tendo como base cartográfica as folhas nº 3231 e nº 3215 do Sistema Cartográfico Metropolitano EMPLASA, na escala 1:10.000, com a área total de 528.370m², incluindo 2 (dois) terrenos delimitados pelos perímetros a seguir descritos:

I - terreno situado na Estrada que de Colônia Paulista vai a Embura, no lugar denominado Barragem ou Vargem Grande, Bairro de Colônia, Distrito de Parelheiros, com área de 306.060m², localizado do lado direito da Estrada da Vargem Grande, iniciando no ponto 9, situado a 80m do ponto 1, desse ponto 9 a divisa segue pela Estrada em direção à Colônia Paulista, em linha ligeiramente curva, na distância de mais ou menos 300m, sendo em linha reta a distância de 282m aproximadamente, até o ponto 2, desse ponto a divisa deflete à esquerda e segue por uma linha seca e depois por uma valeta em linha ligeiramente curva, na distância de mais ou menos 1.175m, sendo em reta rumo de N 8º 31' W na distância de 1.159,94m até o

ponto 3, deflete à direita e segue em reta com o rumo N 0º 46' W e na distância de 81m até encontrar o ponto 4, confrontando do ponto 2 até o ponto 4 com Tadafumé Matsuda, do ponto 4 a divisa deflete à esquerda e segue em reta com o rumo N 62º 38' W na distância de 120,02m até o ponto 5, situado na margem direita do Ribeirão Vermelho, confrontando do ponto 4 ao ponto 5 com Sadami Mine, deflete à esquerda e segue pela margem direita do Ribeirão Vermelho seu curso acima, na distância de 250m, mais ou menos, sendo em reta rumo S 41º 51' W e na distância de 193,06m, até a barra de um córrego, no ponto 6 confrontando do outro lado do Ribeirão Vermelho com João Rinsa, deflete à esquerda e segue pelo vestígio de um córrego em linha ondulada, sendo à distância em linha reta de mais ou menos 573m até o ponto 7, com o rumo S 6º 37' E, confrontando com Teisuke Yamasaki e com João Paulo Arruda e outros, do ponto 7 defletem à esquerda e segue por 132m até o ponto 8 com rumo N 80º 50' E, desse ponto deflete à direita e segue por 492m aproximadamente até o ponto 9, à beira da Estrada com o rumo S 5º 56' 08"W, onde se iniciou a presente descrição, confrontando do ponto 7 ao 9 com área remanescente de gleba dos proprietários, com registro no INCRA nº 638.358.013.137;

II - terreno de forma irregular, situado no Bairro de Colônia, no local denominado Vargem Grande, Distrito de Parelheiros, com área de 222.310m², localizado à margem esquerda da Estrada de quem vai de Colônia a Embura, no marco denominado 1, distante 214m com rumo 62º 02' SE, na ponte que atravessa a dita Estrada. Do marco 1 a divisa segue em linha reta, com rumo 9º 15' SW, na distância de 773,30m até o marco 2, confrontando com propriedade de João Helfstein, aí deflete à esquerda e segue, em curva, defletindo, então, à direita, na distância de 116,19m, até o ponto 3, sendo que do marco 2, até o marco 3, em reta, o rumo é o de 85º 33' NE e a distância de 109,85m, confrontando do marco 2 até o marco 3, com propriedade de José Helfstein, daí deflete à esquerda, seguindo pelo espigão, numa linha irregular, na distância de 353,41m sendo que, em reta, o rumo é o de 62º 55' NE e a distância de 341,35m até o marco 4 localizado num valo, de onde defletindo novamente à esquerda segue pelo valo, com rumo de 25º 58' NE, na distância de 185,96m até o marco 5, de onde, defletindo mais uma vez à esquerda, segue por uma linha curva defletindo então à direita, até encontrar o marco 6, sendo que o rumo em reta é o de 28º 32' NW, e a distância de 444m, confrontando do marco 3 até o marco 6, com herdeiros de Migue Rocumback, do referido marco 6, localizado na beira da Estrada que vai a Embura, a divisa deflete à esquerda, seguindo pela beira do caminho, defletindo então ligeiramente à direita, até encontrar o marco 1, ponto onde se iniciou a descrição, sendo que o rumo em reta é o de 75º 09' NW e a distância de 163,98m; imóvel tomado *"ad corpus"*, com registro no INCRA nº 638.358.013.021.

Art. 2º. A implantação do Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia tem como objetivos básicos a preservação e recuperação das características dos ecossistemas originais, com a composição de espécies, diversidade e organização funcional dos diversos habitats naturais, bem como a possibilidade de realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

Art. 3º. Caberá à Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente - SVMA, por meio do Departamento de Parques e Áreas Verdes - DEPAVE, a gestão e administração do Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia.

§ 1º. Em atendimento ao artigo 29 da Lei Federal nº 9.985, de 2000, o Parque disporá de Conselho Consultivo, presidido por SVMA e constituído por representantes de órgãos públicos e de organizações da sociedade civil.

§ 2°. De forma a compatibilizar a justaposição e sobreposição de unidades de conservação de categorias diferentes, a gestão deverá se realizar de forma integrada e participativa, constituindo mosaico de unidades, conforme previsto no artigo 26 da Lei Federal nº 9.985, de 2000.

Art. 4º. O Plano de Manejo do Parque Natural Municipal da Cratera de Colônia deverá ser elaborado sob a coordenação do DEPAVE, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, contado da data de publicação deste decreto.

§ 1º. A elaboração do Plano de Manejo seguirá as disposições definidas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC, instituído pela Lei Federal nº 9.985, de 2000, regulamentada pelo Decreto Federal nº 4.340, de 2002, além da metodologia proposta pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA.

§ 2º. Até que o Plano de Manejo seja aprovado, só serão permitidas atividades necessárias à implantação de infraestrutura no Parque ora criado, bem como pesquisas autorizadas pelo DEPAVE.

Art. 5º. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 6º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 11 de junho de 2007, 454º da fundação de São Paulo.

GILBERTO KASSAB, PREFEITO

EDUARDO JORGE MARTINS ALVES SOBRINHO, Secretário Municipal do Verde e do Meio Ambiente

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 11 de junho de 2007.

CLOVIS DE BARROS CARVALHO, Secretário do Governo Municipal.

ANEXO B - COMUNICADO

Comunicado CISE/DAAA/CESAP/NUART: Curso de extensão à distância em formação continuada de Conselhos Escolares

Comunicado S/N

Data: 05/05/2014

Senhor(a) Dirigente

O Núcleo de Articulação de Iniciativas com Pais e Alunos NUART/CESAP/DAAA da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares vem comunicar que dará continuidade ao acompanhamento da formação de Técnicos (as) da Pasta, visando instrumentalizar os profissionais, para possibilitar o aprimoramento de Conselho de Escola, organismo fundamental para uma gestão escolar cada vez mais democrática e participativa.

Cumpre informar que os referidos técnicos são responsáveis pelas ações de implantação, organização e fortalecimento do Conselho de Escola em suas unidades escolares, no atendimento à demanda e no fortalecimento das ações junto aos conselheiros.

A Secretaria Estadual da Educação em interface com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e UNDIME da mesorregião sudeste, têm a responsabilidade de organizar e acompanhar os cursos que são ministrados aos técnicos da Secretaria Estadual para a funcionalidade do colegiado.

Ressaltamos que cabe a cada Diretoria de Ensino indicação de 2 Técnicos para serem cursistas. O curso será ofertado em **duas Fases, a FASE 1** iniciará no mês de **agosto de 2014 e terá finalização em janeiro de 2015.** A **FASE 2, iniciará no mês** de **fevereiro de 2015 a julho de 2015.** Quanto a ficha de matrícula e as orientações, estão contidas nos arquivos anexos.

Por fim, solicitamos a gentileza por parte de Vossa Senhoria o preenchimento da ficha de matrícula para compor as informações necessárias à formalização do referido curso. O NUART, responsável por estimular o fortalecimento dos colegiados, a redefinição de políticas, diretrizes e normas para atividades associativas, se coloca a disposição para qualquer esclarecimento sempre que necessário (tel. 3218-3432).

As informações solicitadas em arquivos (anexos) deverão retornar a esta Coordenadoria por meio do endereço eletrônico daa.cesap@edunet.sp.gov.br c/c eliana.santos@edunet.sp.gov.br até o próximo dia 08/05/2014, considerando as medidas decorrentes em face ao prazo estipulado.

ANEXO C - ESTATUTO DO GRÊMIO ESTUDANTIL

ESTATUTO DO GRÊMIO ESTUDANTIL

CAPÍTULO I

Da denominação, Sede e Objetivos.

Art. 1º

O Grêmio Estudantil CONDOMÍNIO VARGEM GRANDE II é o órgão máximo de representação dos estudantes da Escola Estadual Condomínio Vargem Grande II localizado na cidade de São Paulo e fundado em 04 de maio de 2014 com sede neste Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo Único - As atividades do Grêmio reger-se-ão pelo presente Estatuto aprovado em Assembleia Geral convocada para este fim.

Art. 2º

O Grêmio tem por objetivos:

I - Representar condignamente o corpo discente;

II - Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos do Colégio;

III - Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros;

IV - Promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar, buscando seus aprimoramentos;

V - Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional, assim como a filiação às entidades gerais UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) etc.;

VI - Lutar pela democracia permanente na Escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da Escola.

CAPÍTULO II

Do Patrimônio, sua Constituição e Utilização.

Art. 3º

O patrimônio do Grêmio se constituirá por:

I - Contribuição voluntária de seus membros;

II - Contribuição de Terceiros;

III - Subvenções, juros, correções ou dividendos resultantes das contribuições;

IV - Rendimentos de bens móveis e imóveis que o Grêmio venha a possuir;

V - Rendimentos auferidos em promoções da entidade.

Art. 4º

A Diretoria será responsável pelos bens patrimoniais do Grêmio e responsável por eles perante as instâncias deliberativas.
§ 1° Ao assumir a diretoria do Grêmio, o Presidente e o Tesoureiro deverão assinar um recibo para o Conselho Fiscal, discriminando todos os bens da entidade.

§ 2º Ao final de cada mandato, o Conselho Fiscal conferirá os bens e providenciará outro recibo, a ser assinado pela nova Diretoria.

§ 3 º Em caso de ser constatada alguma irregularidade na gestão dos bens, o Conselho Fiscal fará um relatório e entregará ao Conselho de Representantes de Classe na Assembleia Geral, para que possam ser tomadas as providências cabíveis.

§ 4 º O Grêmio não se responsabilizará por obrigações contraídas por estudantes ou grupos sem ter havido prévia autorização da Diretoria.

CAPÍTULO III
Da Organização do Grêmio Estudantil

Art. 5º

São instâncias deliberativas do Grêmio:

a) Assembleia Geral dos Estudantes;
b) Conselho de Representantes de Turmas (CRT);
c) Diretoria do Grêmio.

SEÇÃO I
Da Assembleia Geral

Art. 6º

A Assembleia Geral é o órgão máximo de deliberação da entidade nos termos deste Estatuto e compõe-se de todos os sócios do Grêmio e excepcionalmente, por convidados do Grêmio, que se absterão do direito de voto.

Art. 7º

A Assembleia Geral se reunirá ordinariamente:

I- Nas datas estipuladas pelos estudantes na própria Assembleia; II - Ao término de cada mandato para deliberar sobre a prestação de contas da Diretoria, parecer do Conselho Fiscal e formação da Comissão Eleitoral (CE) que deliberará sobre as eleições para a nova Diretoria do Grêmio.

Parágrafo Único. A convocação para a Assembleia será feita em Edital com antecedência mínima de quarenta e oito horas (48), sendo esta de competência da Diretoria do Grêmio.

Art. 8º

A Assembleia Geral se reunirá extraordinariamente quando convocada por 2/3 do Conselho Fiscal ou 2/3 do Conselho de Representantes de Turma ou 50% +1da Diretoria do Grêmio. Em qualquer caso, a convocação será feita com o mínimo de antecedência de 24 horas, com discriminação completa e fundamentada dos assuntos a serem tratados em casos não previstos neste Estatuto.

Art. 9º

As Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias devem ser realizadas, em primeira convocação, com a presença de mais da metade dos alunos da Escola ou, em segunda convocação, trinta minutos depois, com qualquer número de alunos.

A Assembleia Geral vai deliberar com maioria simples dos votos, sendo obrigatório o quorum mínimo de 10% dos alunos da Escola para sua instalação.

§ 1° A Diretoria será responsável pela manutenção da limpeza e da ordem quando for realizado qualquer evento, assembleias ou reunião do Grêmio.

Art. 10º

Compete à Assembleia Geral:

• Aprovar e reformular o Estatuto do Grêmio;

• Eleger a Diretoria do Grêmio;

• Discutir e votar as teses, recomendações, moções, adendos e propostas apresentados por qualquer um de seus membros;

• Denunciar, suspender ou destituir diretores do Grêmio de acordo com resultados de inquéritos procedidos, desde que comunicado e garantido o direito de defesa do acusado, sendo que qualquer decisão tomada neste sentido seja igual ou superior a 2/3 dos votos;

• Receber e considerar os relatórios da Diretoria do Grêmio e sua prestação de contas, apresentada juntamente com o Conselho Fiscal;

• Marcar, caso necessário, Assembleia Extraordinária, com dia, hora e pautas fixadas;

• Aprovar a constituição da Comissão Eleitoral, sempre composta com alunos de todos os turnos em funcionamento na Escola, com número e funcionamento definidos na Assembleia.

SEÇÃO II

Do Conselho de Representantes de Turma

Art. 11º

O Conselho de Representantes de Turmas (CRT) é a instância intermediária de deliberação do Grêmio, é o órgão de representação exclusiva dos estudantes, e será constituído somente pelos representantes de turmas, eleitos anualmente pelos estudantes de cada turma.

Art. 12º

O Conselho de Representantes de Turmas se reunirá ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pela Diretoria do Grêmio.

Parágrafo Único: O Conselho de Representantes de Turmas funcionará com a presença da maioria absoluta de seus membros, deliberando por maioria simples de voto.

Art. 13º

O Conselho de Representantes de Turmas será eleito anualmente em data a ser deliberada pelo Grêmio e/ou equipe pedagógica.

Art. 14º

Compete ao Conselho de Representantes de Turmas:

a) Discutir e votar sobre propostas da Assembleia Geral e da Diretoria do Grêmio;
b) Velar pelo cumprimento do Estatuto do Grêmio e deliberar sobre os casos omissos;
c) Assessorar a diretoria do Grêmio na execução de seu programa administrativo;
d) Apreciar as atividades da Diretoria do Grêmio, podendo convocar para esclarecimentos qualquer um de seus membros;
e) Deliberar, dentro dos limites legais, sobre assuntos do interesse do corpo discente de cada turma representada;
f) Deliberar sobre a vacância de cargos da Diretoria do Grêmio.

SEÇÃO III

Da Diretoria

Art. 15º

A Diretoria do Grêmio será constituída pelos seguintes cargos:

I – Presidente

II - Vice-Presidente

III - Secretário-Geral

IV - 1° Secretário

V - Tesoureiro-Geral

VI - l ° Tesoureiro

VII - Diretor Social

VIII - Diretor de Imprensa

IX - Diretor de Esportes

X - Diretor de Cultura

Parágrafo Único: Cabe à Diretoria do Grêmio:

I - Elaborar o plano anual de trabalho, submetendo-o ao Conselho de Representantes de Turma e Conselho Escolar;

II - Colocar em prática o plano aprovado;

III - Divulgar para a Assembleia Geral:

• As normas que regem o Grêmio;

• As atividades desenvolvidas pela Diretoria;

• A programação e a aplicação dos recursos financeiros do Grêmio;

IV - Tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, e submetê-las ao Conselho de Representantes de Turma;

V - Reunir-se ordinariamente pelo menos uma vez por mês, e extraordinariamente a critério do Presidente ou de 2/3 da Diretoria.

Art. 16º

Compete ao Presidente:

• Representar o Grêmio dentro da Escola e fora dela;

• Convocar e presidir as reuniões ordinárias c extraordinárias do Grêmio;

• Assinar, juntamente com o Tesoureiro-Geral, os documentos relativos ao movimento financeiro;

• Assinar, juntamente com o Secretário-Geral, a correspondência oficial do Grêmio;

• Representar o Grêmio no Conselho Escolar;• Cumprir e fazer cumprir as normas do presente Estatuto;

• Desempenhar as demais funções inerentes a seu cargo.

Art. 17º

Compete ao Vice-Presidente:

a) Auxiliar o Presidente no exercício de suas funções;
b) Substituir o Presidente nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.

Art. 18º

Compete ao Secretário-Geral:

a) Publicar avisos e convocações de reuniões, divulgar editais e expedir convites;
b) Lavrar atas das reuniões de Diretoria;

c) Redigir e assinar com o Presidente a correspondência oficial do Grêmio;
d) Manter em dia os arquivos da entidade.

Art. 19º

Compete ao 1º Secretário

Auxiliar o Secretário-Geral em todas as suas funções e assumir o cargo em caso de vacância do mesmo.

Art. 20º

Compete ao Tesoureiro-Geral:

a) Ter sob seu controle todos os bens do Grêmio;
b) Manter em dia a escrituração de todo o movimento financeiro do Grêmio;
c) Assinar com o Presidente os documentos e balancetes, bem como os relativos à movimentação financeira;
d) Apresentar, juntamente com o Presidente, a prestação de contas ao Conselho Fiscal.

Art. 21º

Compete ao 1º Tesoureiro:

Auxiliar o Tesoureiro-Geral em todas as suas funções, e assumir o cargo em caso de vacância.

Art. 22º

Compete ao Diretor Social:

a) Coordenar o serviço de Relações Públicas do Grêmio;
b) Organizar os colaboradores de sua Diretoria;
c) Organizar festas promovidas pelo Grêmio;
d) Zelar pelo bom relacionamento do Grêmio com os gremistas, com a Escola e com a comunidade.

Art. 23º

Compete ao Diretor de Imprensa:

a) Responder pela comunicação da Diretoria com os sócios e do Grêmio com a comunidade;
b) Manter os membros do Grêmio informados sobre os fatos de interesse dos estudantes;
c) Editar o órgão oficial de comunicação do Grêmio;

d) Escolher os colaboradores para sua Diretoria.

Art. 24º

Compete ao Diretor Cultural:

a) Promover a realização de conferências, exposições, concursos, recitais, festivais de música e outras atividades de natureza cultural;
b) Manter relações com entidades culturais;
c) Organização de grupos musicais, teatrais etc.;
d) Escolher os colaboradores de sua Diretoria.

Art. 25º

Compete ao Diretor de Esportes:

a) Coordenar e orientar as atividades esportivas do corpo discente;
b) Incentivar a prática de esportes organizando campeonatos internos;
c) Escolher os colaboradores de sua Diretoria.

SEÇÃO IV

Do Conselho Fiscal

Art. 27º

O Conselho Fiscal se compõe de três membros efetivos e três suplentes, escolhidos na reunião do Conselho de Representantes de Turmas entre seus membros.

Art. 28º

Ao Conselho Fiscal compete:

• Examinar os livros contábeis e papéis de escrituração da entidade, a sua situação de caixa e os valores em depósito;

• Lavrar o Livro de "Atas e Pareceres" do Conselho Fiscal com os resultados dos exames procedidos;

• Apresentar na última Assembleia Geral Ordinária, que antecede a eleição do Grêmio, relatório sobre as atividades econômicas da Diretoria;

• Colher do Presidente e do Tesoureiro-Geral eleitos recibo discriminando os bens do Grêmio;

• Convocar Assembleia Geral Extraordinária sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes dentro da área de sua competência.

CAPÍTULO IV

Dos Associados

Art. 29º

São sócios do Grêmio todos os alunos matriculados e frequentes.

Art. 30º

São direitos do Associado:

a) Participar de todas as atividades do Grêmio;
b) Votar e ser votado, observadas as disposições deste Estatuto;
c) Encaminhar observações, moções e sugestões à Diretoria do Grêmio;
d) Propor mudanças e alterações parciais ou totais neste Estatuto.

Art. 31º

São deveres dos Associados:
• Conhecer e cumprir as normas deste Estatuto;

• Informar à Diretoria do Grêmio sobre qualquer violação dos direitos dos estudantes cometida na área da Escola ou fora dela;

• Manter luta incessante pelo fortalecimento do Grêmio.

CAPÍTULO V
Do Regime Disciplinar

Art. 32º

Constitui infração disciplinar:
• Usar o Grêmio para fins diferentes dos seus objetivos, visando ao privilégio pessoal ou de grupos;

• Deixar de cumprir as disposições deste Estatuto;

• Prestar informações referentes ao Grêmio que coloquem em risco a integridade de seus membros;
• Praticar atos que venham a ridicularizar a entidade, seus sócios ou seus símbolos;
• Atentar contra a guarda e o emprego dos bens do Grêmio.

Art. 33º

São competentes para apurar as infrações dos itens "a" a "d" o Conselho de Representantes de Turmas, e do item "e" o Conselho Fiscal.

Parágrafo Único. Em qualquer das hipóteses do artigo será facultado ao infrator o direito de defesa ao Conselho de Representantes de Turmas, ao Conselho Fiscal ou à Assembleia Geral.

Art. 34º

Apuradas as infrações, serão discutidas na Assembleia Geral e aplicadas as penas de suspensão ou expulsão do quadro de sócios do Grêmio, conforme a gravidade da falta.

Parágrafo Único. O infrator, caso seja membro da Diretoria, perderá seu mandato, devendo responder pelas perdas e danos perante as instâncias deliberativas do Grêmio.

CAPÍTULO VI

Do Regime Eleitoral

Titulo I

Dos Elegíveis Eleitores

Art. 35º

São elegíveis para os cargos da Diretoria todos os brasileiros natos ou naturalizados matriculados e frequentes.

Parágrafo Único. Para o cargo de Presidente o aluno não pode estar cursando o 3° ano do Ensino Médio.

Art. 36º

São considerados eleitores todos os estudantes matriculados e frequentes.

Titulo II

Da Comissão Eleitoral e Forma de Votação

Art. 37º

A Comissão Eleitoral deve ser escolhida em Assembleia Geral pelo menos um mês antes do final da gestão, a ser realizada tendo como data base dia 04 (quatro) de maio. A Comissão deve ser composta por alunos de todos os turnos em funcionamento na Escola. Os alunos da Comissão não poderão concorrer às eleições. A Comissão definirá o calendário e as regras eleitorais que devem conter:

• Prazo de inscrição de chapas;

• Período de campanha;

• Data da eleição;

• Regimento interno das eleições.

Art. 38º

As inscrições de chapas deverão ser feitas com os membros da Comissão Eleitoral, em horários e prazos previamente divulgados, não sendo aceitas inscrições fora do prazo ou horário.

Art. 39º

Somente serão aceitas inscrições de chapas completas.

Título III
Da Propaganda Eleitoral

Art. 40º

A propaganda das chapas será através de material conseguido ou confeccionado pela própria chapa.

Parágrafo Único. É vedada a ajuda de qualquer pessoa que trabalhe na Escola à chapa, na criação, confecção, ou fornecimento de material ou dinheiro para a propaganda eleitoral.

Art. 41º

É expressamente proibida à campanha eleitoral fora do período estipulado pela Comissão Eleitoral bem como a boca de urna no dia das eleições.

Art. 42º

A destruição ou adulteração da inscrição de qualquer chapa por membros de outra chapa, bem como a desobediência ao que está previsto nos artigos 40° e 41°, uma vez comprovadas pela Comissão Eleitoral, implicarão na anulação da inscrição da chapa infratora.

Parágrafo Único. Toda decisão de impugnação de chapas só poderá ser tomada por maioria absoluta da Comissão Eleitoral, após exame de provas e testemunhas.

Título IV
Da Votação

Art. 43º

O voto será direto e secreto, sendo que a votação será realizada em local previamente escolhido

pela Comissão Eleitoral e aprovado pela Direção geral do Estabelecimento, no horário normal de funcionamento de cada turno.

Art. 44º

Cada chapa deverá designar um fiscal, identificado com crachá, para acompanhar todo o processo de votação e apuração dos votos.

Art. 45º

Só votarão os estudantes presentes em sala na hora da votação.

Art. 46º

A apuração dos votos deverá ocorrer logo após o término do processo de votação, em uma sala isolada em que permanecerão apenas os membros da Comissão Eleitoral e os fiscais de chapa. Nenhum outro estudante poderá entrar ou permanecer nesta sala durante o processo de apuração.

Parágrafo Único. Fica assegurado às entidades estudantis o direito de acompanhar todo o processo eleitoral.

Art. 47º

Todo ato de anulação de votos ou urnas será efetivado a partir da decisão soberana do Presidente da Comissão Eleitoral, baseado na comprovação do ato que implicou na anulação.

Art. 48º

Não será aceito nenhum pedido de recontagem de votos ou recursos de qualquer chapa após a divulgação dos resultados oficiais das eleições, salvo nos casos em que se comprove inobservância deste regulamento por parte da Comissão Eleitoral.

Art. 49º

O mandato da Diretoria do Grêmio será de 1 (um) ano a partir da data da posse.

Art. 50º

Cabe à Comissão Eleitoral dar posse à Diretoria eleita l (uma) semana após a data da eleição da mesma.

CAPÍTULO VII

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 51º

O presente Estatuto poderá ser modificado mediante proposta de qualquer membro do Grêmio, do Conselho de Representantes de Turmas ou pelos membros em Assembleia Geral.

Parágrafo Único. As alterações serão discutidas pela Diretoria, pelo Conselho de Representantes de Turmas e aprovadas em Assembleia Geral através da maioria absoluta de votos.

Art. 52º

As representações dos sócios do Grêmio só serão consideradas pela Diretoria ou pelo Conselho de Representantes de Turmas quando formuladas por escrito e devidamente fundamentadas e assinadas.

Art. 53º

A dissolução do Grêmio só ocorrerá quando a Escola for extinta, ou quando a Assembleia Geral assim deliberar por maioria absoluta de votos, revertendo-se seus bens a entidades congêneres.

Art. 54º

Nenhum sócio poderá se intitular representante do Grêmio sem a devida autorização, por escrito, da Diretoria.

Art. 55º

Revogadas as disposições em contrário, este Estatuto entrará em vigor na data de sua aprovação pela Assembleia Geral do corpo discente.

Art. 56º

Este Estatuto entrará em vigor após a sua aprovação em Assembleia Geral, configurando a entidade como Grêmio Estudantil autônomo, representante dos estudantes do referido Estabelecimento educacional, com finalidades preestabelecidas neste Estatuto, não podendo ser proibido ou cancelado por nenhum indivíduo, grupo ou autoridade, conforme a Lei Federal 7398/85.