



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

**ESCOLA CIDADÃ E COLEGIADOS ESCOLARES: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

São Paulo
2016

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

**ESCOLA CIDADÃ E COLEGIADOS ESCOLARES: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES).

Professora Doutora Francisca Eleodora Santos Severino.

São Paulo

2016

Dias, Monica Roberta Devai.

Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades. /
Monica Roberta Devai Dias. 2016.
174 f.

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

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Francisca Eleodora Santos Severino.

1. Colegiados escolares. 2. Escola cidadã. 3. Gestão democrática.
4. Paulo Freire.

I. Severino, Francisca Eleodora Santos. II. Título

CDU 372

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

ESCOLA CIDADÃ E COLEGIADOS ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES), pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 19 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Francisca Eleodora Santos Severino, Dra. UNINOVE/SP

Membro: Prof.^a Maria de Lourdes Ramos da Silva, Dra. USP/SP

Membro: Prof. Jason Ferreira Mafra, Dr. UNINOVE/SP

Suplente: Prof.^a Célia Maria Haas, Dra. UNICID/SP

Suplente: Prof.^a Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. UNINOVE/SP

São Paulo

2016

Dedico este trabalho ao homem da minha vida, José Ricardo, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você nenhuma conquista valeria a pena. À minha caríssima professora doutora Francisca Eleodora Santos Severino por me guiar tão brilhantemente, a minha gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por este momento que é uma dádiva, uma oportunidade de transformação de um sonho em realidade.

Ao meu esposo José Ricardo que me apoiou em todos os momentos dando forças para prosseguir, ombros e ouvidos. Serei eternamente grata por abrir meus olhos pra vida e pelas aulas de política.

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade que me concedeu na realização desse sonho.

Ao meu filhotinho Renato que pacientemente respeitou minhas ausências e muitas vezes sentava ao meu lado para estudar junto.

A minha mãe Irene que sempre me ensinou o valor da vida, uma fonte de superação e inspiração. Sua imensa contribuição em cuidar do meu pequeno nos momentos de ausência, serei eternamente grata.

A minha sogra Lázara e minha parceira Sonia que também contribuíram nessa trajetória.

À rede municipal de ensino de Santo André por sancionar o Projeto de Lei que incentiva e oportuniza seus colaboradores nos caminhos da pesquisa.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho que tanto contribuíram nesta trajetória acadêmica.

A todos os funcionários do PROGEPE que sempre me auxiliaram em todos os momentos.

Aos caríssimos professores doutores que se dispuseram a participar da minha banca contribuindo ricamente com minha pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Escola Básica e Inovação em parceria com a Iniciação Científica por proporcionar discussões que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

À EMEIEF José do Prado Silveira por proporcionar esta incrível experiência de que é possível acreditar numa gestão colegiada, em especial as Professoras Rejane, Roseli, Adriana e as mães Elisangela, Tania, Sandra e Flavia.

Aos amigos Nira, Vitor, Thiago, Vania, companheiros de estudos e orientação, com as quais aprendi muito nesta trajetória de pesquisa.

A minha Orientadora com carinho,

Mestre...

*... é aquele que caminha com o tempo, propondo paz,
fazendo comunhão, despertando sabedoria.*

*Mestre é aquele que estende a mão,
inicia o diálogo e encaminha para a aventura da vida.*

*Não é o que só ensina fórmulas, regras, raciocínio,
mas o que questiona e desperta para realidade.*

*Não é aquele que dá seu saber,
mas aquele que faz germinar o saber de seu discípulo.*

Sua sabedoria enriqueceu minha vida.

Eternamente grata,

Monica Roberta Devai Dias

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma
continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...*

Rubem Alves

Não sou nada. Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

RESUMO

O objeto da investigação foi à atuação dos colegiados escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação. Foram avaliadas as estratégias consumadas pela equipe gestora com o fim de promover meios para que a escola se consolide num espaço plenamente democrático mesmo apresentando em sua trajetória movimentos de avanços e recuos. Para esta pesquisa foram levantadas as seguintes problemáticas: O colegiado escolar como órgão de apoio foi capaz de articular a comunidade como um todo? Essa articulação implicou na qualidade de ensino dos discentes? O perfil do gestor contribuiu para o sucesso dos colegiados escolares? O universo designado para a realização desta pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atende crianças de três a dez anos no município de Santo André, Grande ABC, região metropolitana de São Paulo. Os integrantes desta pesquisa foram os segmentos: equipe gestora, funcionários, professores, pais e conselho mirim, que foram eleitos a participar dos colegiados escolares. A metodologia qualitativa fundamentou-se na coleta de dados, obtidos em entrevistas semiestruturadas e em ações dialógicas como círculos de cultura sustentados por um referencial teórico crítico. Serão analisados documentos e determinações governamentais no âmbito da gestão escolar e de políticas públicas que lhes dão sustentação e fomentam a implantação dos colegiados tais como: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1997 (LDBEN); Plano Nacional da Educação 2014/2024 (PNE); Programa de Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e leis municipais de fomento aos colegiados. A análise foi processada a partir de registros coletados em reuniões de colegiados, áudios gravados e fotos em momentos de execução das ações. As referências foram fundamentadas nas contribuições de Gramsci (1979) e Nosella (2010) para esclarecer as categorias de ideologia e alienação, hegemonia e contra-hegemonia na sua articulação com Paulo Freire (1997, 2005a, 2005b, 2014), em particular, no uso conceitual da leitura de mundo, da ação dialógica e da conscientização. As referências secundárias vieram de autores estudiosos das temáticas da gestão democrática, Romão (1992, 2006, 2010), para fundamentar as categorias de escola cidadã, Gadotti (2010, 2014), Licínio (2002), Antunes (2002a) e Padilha (2001).

Palavras-chave: Colegiados escolares. Escola cidadã. Gestão democrática. Paulo Freire.

ABSTRACT

The object of the investigation was to the performance of the school collegiate as one of the democratic management strategies committed to the promotion of the quality of education. The strategies carried out by the management team were evaluated in order to promote ways for the school to consolidate itself in a fully democratic space, even if it presented movements of advances and retreats in its trajectory. For this research the following problems were raised: Was the school collegiate as an organ of support able to articulate the community as a whole? This articulation implied in the quality of teaching of the students? Has the manager's profile contributed to the success of school colleges? The universe assigned to carry out this research was a Municipal School of Early Childhood Education and Primary Education that serves children from three to ten years in the city of Santo André, Grande ABC, metropolitan region of São Paulo. The members of this research were the segments: management team, employees, teachers, parents and children's council, who were elected to participate in school colleges. The qualitative methodology was based on the collection of data, obtained in semi-structured interviews and in dialogical actions as circles of culture supported by a critical theoretical reference. Government documents and determinations will be analyzed in the scope of the school management and of public policies that support them and foster the implantation of the collegiate ones such as: Federal Constitution of 1988; The Law of Guidelines and Basis of National Education of 1997 (LDBEN); National Education Plan 2014/2024 (PNE); National Program to Strengthen School Boards and municipal laws to promote collegiate education. The analysis was processed from records collected at collegiate meetings, recorded audios and photos at times of actions execution. The references were based on the contributions of Gramsci (1979) and Nosella (2010) to clarify the categories of ideology and alienation, hegemony and counter-hegemony in their articulation with Paulo Freire (1997, 2005a, 2005b, 2014), particularly in the Conceptual use of world reading, dialogic action and awareness. Secondary references have come from authors who study the themes of democratic management, Romão (1992, 2006, 2010), to support the categories of citizenship school, Gadotti (2010, 2014), Licínio (2002), Antunes (2002a) and Padilha).

Key words: School Colleges. Citizen School. Democratic Management. Paulo Freire.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue la labor de las juntas escolares como estrategia de gestión democrática comprometida con la promoción de la calidad de la educación. Se evaluaron las estrategias consumados por el equipo de gestión con el fin de promover formas para la escuela de consolidar un espacio plenamente democrático mismo que en sus movimientos de trayectoria de avances y retrocesos. Para esta investigación se plantearon las siguientes cuestiones: La facultad de la escuela como una agencia de apoyo era capaz de articular la comunidad en su conjunto? Esta articulación implicada en la educación de calidad de los estudiantes? El perfil de gestor contribuyó al éxito de las juntas escolares? El universo diseñado para esta investigación fue una escuela municipal temprano de la escuela de Educación Infantil y primaria que atiende a niños de tres a diez años en el municipio de Santo André, Gran ABC, región metropolitana de Sao Paulo. Los miembros de esta investigación fueron segmentos: equipo de gestión, personal, maestros, padres y tabla de Bantam, que fueron elegidos para participar en las juntas escolares. La metodología cualitativa se basa en la recopilación de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y acciones dialógicas como círculos en los cultivos apoyados por un marco teórico crítico. Se revisarán los documentos del gobierno y las decisiones dentro de la gestión de la escuela y las políticas públicas que les dan soporte y promueven la aplicación de tablas tales como la Constitución de 1988; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1997 (LDBEN); El Plan de Educación 2014/2024 Nacional (PAN); Programa Nacional de Fortalecimiento de Consejos Escolares y leyes locales para promover la colegiata. El análisis se realizó a partir de los registros recogidos en reuniones colegiadas, registra audios y fotos sobre la aplicación de las acciones momentos. Dichas peticiones se basan en los aportes de Gramsci (1979) y Nosella (2010) para aclarar las categorías de la ideología y la alienación, la hegemonía y contra-hegemonía en su relación con Paulo Freire (1997, 2005a, 2005b, 2014), en particular, uso conceptual del mundo de la lectura, la acción dialógica y la conciencia. Las referencias secundarias procedían de autores estudiosos de los temas de la gestión democrática, Romao (1992, 2006, 2010), para apoyar las categorías de la escuela ciudadana, Gadotti (2010, 2014), Licinio (2002), Antunes (2002a) y Padilha (2001).

Palabras clave: Collegiate School. Escuela de Ciudadanos. La gestión democrática. Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Retrato da educação tecnicista.....	61
Figura 2 - Metodologia da educação tecnicista.....	61
Figura 3 - Reunião de formação com os alfabetizandos.....	62
Figura 4 - Faixa em frente à Secretaria de Educação, Av. Paulista, pedindo a Paulo Freire para não deixar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	74
Figura 5 - Mapa da região metropolitana de São Paulo.....	103
Figura 6 - Movimento operário	105
Figura 7 - Primeiros movimentos do SINPRO-ABC.....	106
Figura 8 - Ações do SINPRO-ABC.....	107
Figura 9 - Discurso de Lula no ABC em greve de 1979.....	108
Figura 10 - IDEB da EMEIEF pesquisada.....	117
Figura 11 - Ações políticas e de cidadania.....	123
Figura 12 - Ações de apoio às festas e datas comemorativas.....	123
Figura 13 - Ações de apoio pedagógico.....	123
Figura 14 - Ações de planejamento do Projeto Político-Pedagógico.....	124
Figura 15 - Ações de organização dos espaços.....	124
Figura 16 - Ações de apoio a atividades pedagógicas externas.....	124
Figura 17 - Ações de promoção de oficinas artesanais.....	124
Figura 18 - Ações de manifestações artísticas.....	125
Figura 19 - Ações que promovem a sustentabilidade.....	125
Figura 20 - Ações de apoio a esporte e cultura.....	125
Figura 21 - Ações de intervenção no bairro.....	125
Figura 22 - Contribuição do conselho mirim.....	129
Figura 23 - Atividade do círculo de cultura.....	129
Figura 24 - Atividade do círculo de cultura.....	130
Figura 25 - Atividade do círculo de cultura.....	130
Figura 26 - Proposta do conselho mirim – visita ao Circo.....	131
Figura 27 – Esquema de análise de conteúdo.....	134
Gráfico 1 - Evolução do IDEB EMEIEF José do Prado Silveira.....	143
Quadro 1 - Documentos analisados.....	42
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	50
Quadro 3 - Leis e documentos de fomento dos Conselhos Escolares em Santo André.....	114

Quadro 4 - Composição do Conselho Mirim	128
Quadro 5 - Conceitos levantados em círculo de cultura	136
Quadro 6 - Tema: caracterização dos sujeitos	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números do estado da arte.....	33
Tabela 2 - Organização dos grupos temáticos da entrevista.....	138
Tabela 3 - Tema: projeto político-pedagógico.....	140
Tabela 4 - Tema: participação dos pais em reuniões.....	141
Tabela 5 - Tema: participação dos pais na Unidade escolar.....	142
Tabela 6 - Tema: avaliação da Unidade Escolar.....	143
Tabela 7 - Tema: expectativas do conselho escolar em relação às atitudes do gestor.....	144
Tabela 8 - Tema: desafios do cotidiano do gestor.....	145
Tabela 9 - Tema: perfil do gestor de acordo com os pesquisados.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

AP - Aluno Pesquisador

APs - Assistentes Pedagógicos

APRO-ABC - Associação Profissional dos Professores de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul

CAPES - Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDMSP - Conservatório Dramático e Musical de São Paulo

CE - Conselho Escolar

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CMO - Conselho Municipal do Orçamento

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CRAISA - Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EAD - Educação a Distância

EF - Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FDE - Fundação do Desenvolvimento da Educação

FEUSP - Faculdade de Educação da USP

FME - Fórum Mundial de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FSM - Fórum Social Mundial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituição de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPF - Instituto Paulo Freire

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPIGES - Linha de Pesquisa Intervenção em Gestão Escolar

MDDF - Movimento de Defesa dos Moradores de Favela

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OP - Orçamento participativo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMSA - Prefeitura Municipal de Santo André

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa

PNFCE - Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

PPP - Projeto político-pedagógico

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

RPS - Reunião Pedagógica Semanal

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SE - Secretaria da Educação do Município de Santo André

SEB - Secretaria de Educação Básica

SINPRO-SP - Sindicato dos professores de São Paulo

SINPRO-ABC - Sindicato dos professores de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul

SME - Secretaria da Educação do Município de São Paulo

UBC - Universidade Católica de Brasília

UE - Unidade Escolar

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNIESP - União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	23
 CAPÍTULO I - DIÁLOGO COM OS AUTORES E PRECURSORES METODOLÓGICOS	 32
1.1 A CONTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS SIMILARES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	32
1.2 METODOLOGIA.....	39
1.2.1 O que é pesquisa-ação.....	40
1.2.2 O que é círculo de cultura	40
1.2.3 O que é pesquisa documental.....	41
1.2.4 O que é entrevista semiestruturada.....	42
1.3 CATEGORIAS DE PESQUISA: GRAMSCI E FREIRE.....	44
1.4 O UNIVERSO DA PESQUISA	49
 CAPÍTULO II - GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA CONSOLIDAÇÃO.....	 52
2.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	52
2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: UMA TRAJETÓRIA DE IMPASSES	64
 CAPÍTULO III - ESCOLA CIDADÃ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DOS COLEGIADOS ESCOLARES	 72
3.1 PEDAGOGIA ALTERNATIVA – ESCOLA CIDADÃ (PANORAMA HISTÓRICO)	72
3.2 A PARTICIPAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EMEIEF JOSÉ DO PRADO SILVEIRA, EM SANTO ANDRÉ.....	83
3.2.1 Legalidade do projeto político-pedagógico.....	87

CAPÍTULO IV - O COLEGIADO ESCOLAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES.....	96
4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONSELHOS – CONCEPÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA.....	97
4.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ.....	103
4.2.1 Implantação dos conselhos escolares andreenses: histórico e leis de fomento.....	110
 CAPÍTULO V - CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.....	117
5.1 CONTEXTUALIZANDO O APARELHO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ.....	118
5.1.1 Organicidade da Secretaria de Educação de Santo André	118
5.1.2 Os colegiados escolares da EMEIEF José do Prado Silveira: início do movimento contado pelos sujeitos da pesquisa.....	120
5.1.3 Os colegiados escolares da EMEIEF José do Prado Silveira composição do conselho de escola e ações na descentralização da gestão.....	122
5.1.4 Conselho mirim: caracterização e composição.....	127
5.2 O PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO	132
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA	134
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	138
5.5 O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS DA EMEIEF JOSÉ DO PRADO SILVEIRA	138
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
 REFERÊNCIAS	152
 ANEXO A – Quadro qualitativo do Conselho Escolar	161
ANEXO B – Reportagens do protagonismo da EMEIEF José do Prado Silveira.....	164

APRESENTAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. “Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 52).

Paulo Freire, nesta epígrafe, retrata o resumo da minha vida até o presente momento: sou um ser inacabado, incansavelmente em busca de ser mais. Mesmo com dificuldades e, muitas vezes, recursos escassos, isso nunca foi motivo ou obstáculo para que eu não atingisse meus objetivos. Minha inconclusão me motiva à incessante busca no processo de realização. Deste modo, para redigir essa apresentação, executo o exercício de retomar o percurso do meu experimento como profissional da educação para que, neste momento, como pesquisadora, permita-me delinear meu objeto de pesquisa.

Vejo que a figura da escola sempre esteve presente em minha vida, principalmente nos momentos de brincadeiras de faz de conta na infância, junto aos amigos. Por inúmeras vezes, pedia para os coleguinhas faltarem nas aulas para passarem o período em minha casa: tudo o que eu aprendia na escola, passava para meus amigos com direito a almoço e lanchinho da tarde. Tive a oportunidade, como aluna bolsista, de frequentar uma escola privada de segmento confessional e, em troca da bolsa, auxiliava a coordenação em toda rotina. Durante meu período escolar, me dediquei muito aos estudos e me destacava por estar sempre à frente de novas ações em prol da escola. Participava de todos os eventos e me atraía pelas aulas de música e canto. Desde muito cedo, lidei com influências de familiares que seguiram a carreira docente e meus pais foram grandes incentivadores, despertando em mim a vontade de desenvolver múltiplas áreas de conhecimento.

Aos 15 anos de idade, com o surgimento e a expansão das tecnologias, me encantei pela carreira de Análise de Sistemas Computacionais (antigo curso de Processamento de Dados), formei-me e segui esta carreira por seis anos. Logo após, iniciei o curso de Ciências da Computação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), mas a educação era intrínseca à minha vida e, trabalhando com desenvolvimento e implantação de sistemas acadêmicos, tornou-se imprescindível iniciar os estudos na área da educação concomitante à faculdade de Música, que era outro sonho de infância.

Minha formação inicial na educação foi como Licenciada em Pedagogia pela União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP) e Bacharela em Música pelo

Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP). A partir daí, passei a lecionar em escolas da rede privada. Segui meus estudos acadêmicos na Pós-Graduação *Lato Sensu* e concluí Psicopedagogia e Gestão Escolar na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Letramento e Alfabetização nos Anos Iniciais na Universidade Cândido Mendes.

Em 2008, fui Coordenadora Pedagógica da Fundação Fé e Alegria do Brasil, na qual desenvolvi um projeto de formação de educadores que abrangia todas as escolas de educação infantil do seu entorno. Nesse período, contei com o auxílio do Instituto Paulo Freire, que organizou um período de formação para meu grupo. Participei dos fóruns Qualidade na Educação Infantil com o objetivo de traçar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil na USP. Sempre me coloquei à disposição das iniciativas em prol da melhoria do meu trabalho como educadora.

Em 2010, casei-me e transferi-me para a cidade de Santo André. Iniciei meu trabalho na cidade como professora na rede privada, mas meu sonho sempre foi a rede pública. Seguindo essa motivação, em 2013, deixei de lecionar em escolas particulares e, como professora temporária, passei a dar aulas em instituições municipais, posição que tanto almejava. Em 2014, com dedicação integral, fui aprovada em um concurso público e me efetivei como docente da Rede Municipal de Santo André. Assim, passei a lecionar desde a Educação Infantil até o final do Fundamental I.

Viver em Santo André me oportunizou diversas experiências. Agradeço eternamente ao meu esposo que me inseriu na área política, pois ele foi vereador por dois mandatos, o que me proporcionou acompanhar de perto as ações da cidade e entender que a educação é fator indissociável da política. Assim, constatei o grau de importância dos agrupamentos em prol dos atos políticos e seus resultados obtidos na militância e na unidade escolar onde esta pesquisa será realizada. Tal instituição despertou-me grande fascínio por meio de suas ações e conquistas junto aos órgãos públicos, enfatizando os ganhos e impactos que a escola cidadã, aliada à gestão democrática, pode proporcionar a toda comunidade escolar, representada pelo Colegiado Escolar.

Desde que assumi a função de professora da rede pública, muitas são as reflexões e indagações que emergem do tema Colegiados Escolares: Qual a sua importância? Qual a intenção desta participação? O que os envolvidos pretendem enquanto participantes deste contexto escolar? Quais as reais possibilidades de ações que os Colegiados têm? Qual o impacto dessa atuação na qualidade da educação local? Essa experiência me impulsionou e senti a necessidade de prosseguir meus estudos e ofertar o melhor de mim aos alunos e toda a comunidade escolar. Em 2015, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas

Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho, compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Escolar (LIPIGES), que foi mais uma realização alcançada. Nesta ilustre Universidade, fui muito bem recebida por meus Professores Doutores, a quem devo minha eterna gratidão, mas em especial a minha caríssima Professora Doutora Francisca Eleodora Santos Severino, a qual tem me guiado e mostrado esse caminho fascinante da pesquisa, o qual eu desconhecia. Por ela, foi-me dada a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Escola Básica, Gestão e Intervenção, que hoje está aprofundando seus estudos sobre “Política e pedagogia democrática: um olhar a partir das contribuições de Gramsci e Paulo Freire”, grupo do qual se destacou como ganhador em 1º lugar no X Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – “Plano Nacional de Educação: Desafios e Perspectivas” no ano de 2015.

O mesmo grupo concedeu-me a chance de compreender a impregnação teórica e metodológica de Gramsci nas obras de Paulo Freire, estudo que vai ao encontro à totalidade do meu projeto de pesquisa. No decorrer do primeiro semestre de 2015, cursei as disciplinas elencadas a seguir, que foram de suma importância para o desenvolvimento dessa dissertação. Segue abaixo as devidas contribuições:

A disciplina Metodologia da pesquisa e da intervenção agregou e ampliou minha percepção sobre a estrutura de um projeto de pesquisa e suas peculiaridades, a pedra fundamental da dissertação. Possibilitou o entendimento de questões relativas à identificação do objeto e esclareceu o referencial teórico e o universo da pesquisa, o que me possibilitou a transformação do pré-projeto apresentado no processo seletivo em um projeto efetivo para meu estudo. A dinâmica de exposição das pesquisas trouxe contribuições de grande valia de mestrands e professores.

Fundamentos da gestão educacional apresentou um panorama com a organização histórica da instituição escolar, perpassando pelas relações sociais e suas lutas em prol de projetos de políticas educacionais e o conceito de gestão escolar respaldado em diversos autores que tratam da temática nas perspectivas histórica, da sociologia da educação e da administração. Esta disciplina foi coadjuvante na elaboração dos meus conceitos para repensar sobre os desafios advindos da gestão democrática. Tanto gestores, quanto comunidades necessitam rever seus conceitos sobre essa relação. Só assim, cientes cada um de seu papel e da importância desse mecanismo de gestão, é possível traçar um plano de trabalho continuado que atenda às necessidades dos educandos, padronizando, de forma benéfica e participativa, o cuidado com os estudantes na instituição.

Os sujeitos da sociedade que tomam consciência da importância da democratização do ensino e percebem que, por meio desta, ocorre a melhoria da escola como um todo, podem e devem fazer parte permanente dessas ações, já que o gestor escolar trabalhará sozinho no modelo tradicional. Descentralizar essa responsabilidade do gestor faz com que alunos e sociedade em geral se sintam pertencidos e se comprometam, juntos, com todo o processo educativo. O gestor, neste caso, é um mediador, que tem a função de colocar em prática as ideias sugeridas e discutidas com a comunidade.

O estudo das Políticas públicas em educação contribuiu de forma singular para compreendê-las mais profundamente, além de elucidar suas transformações perante a sociedade moderna. Esta disciplina levou-me a reflexões e ao entendimento de formulações teóricas para a compreensão de contextos mais amplos nas questões sociais, econômicas, culturais, políticas e legais que implicam nas atividades dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, analisamos as políticas públicas em educação no âmbito das transformações pluridimensionais em curso na sociedade contemporânea e seus impactos nas atividades dos profissionais da educação.

Seminário de pesquisa e intervenção I foi, sem dúvida, a disciplina que mais proporcionou expansão no desenvolvimento desta dissertação, pois me qualificou, técnico e cientificamente, sobre qual caminho percorrer no referencial teórico, apresentando diversas correntes de pensamentos filosóficos, tais como o estruturalismo e o positivismo.

Estas disciplinas, aliadas ao trabalho e à disposição dos professores, me oportunizaram as bases fundamentais na construção de conceitos e princípios para uma pesquisa efetiva. Dentre as correntes filosóficas estudadas, sobrelevei o marxismo como cerne para esta pesquisa, pois é relativo aos meus princípios e dos meus referenciais teóricos. Momentos de reflexão e troca, durante os quais pudemos rever nossos pré-projetos, e cruzarmos nossas vivências, dando forma e tornando-o um projeto de pesquisa.

No segundo semestre de 2015, cursei as disciplinas a seguir descritas. Elas foram de suma importância e inerentes à continuidade de minha formação como pesquisadora, me proporcionando amplitude e complementações para meu objeto de pesquisa.

Escola, democracia e inovação, esta disciplina me fez refletir sobre o papel e a atuação da administração das instituições escolares e sua comunidade como trabalho coletivo, participativo, democrático e inovador. Trouxe à tona o perfil de um gestor que discute possivelmente pela orientação de uma escola transmissora de conhecimento e vem de encontro a uma das problematizações deste estudo.

A disciplina Paulo Freire, educação e práxis proporcionou-me a inserção sobre os estudos da teoria e prática educativa de Paulo Freire, que teve como norte suas principais obras de autoria e coautorias. Sua contribuição foi de grande valia, pois se trata do referencial teórico desta dissertação. A disciplina proporcionou uma interligação com minhas práticas pedagógicas, acrescentando a esperança de que é possível realizar uma educação libertadora capaz de contribuir para uma sociedade mais homogênea.

Através da disciplina Seminário de pesquisa e intervenção II, foi possível delimitar meu referencial teórico e expor algumas necessidades de intervenções de outros autores para responder às problemáticas da presente pesquisa.

A inserção na Universidade me propiciou diversas e memoráveis experiências, como participações em Congressos, Seminários, Colóquios, Encontros, Palestras e Sarau Acadêmico. Todas estas ações refletem e complementam minha formação como pesquisadora. Em continuidade ao processo de formação, concluí o Módulo Internacional intitulado como Educação, Cultura e Memória em julho de 2015, realizado em Portugal.

Os conteúdos disciplinares esclareceram que a escola precisa promover a socialização dos saberes e não deve ficar restrita apenas ao papel de transmitir a informação e fazer com que o aluno a absorva de forma passiva. É necessário estimulá-lo a questionar, é preciso que ocorra o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, culturais, ambientes de cultura e vivência democrática e participativa, de acordo com a Constituição de 1988 (Artigo 206). Para que isso aconteça, é imprescindível que se superem métodos tradicionais de ensino e organização escolar e se busque alternativas que estejam de acordo com a promoção do desenvolvimento do senso crítico destes educandos.

INTRODUÇÃO

Resgatar o significado da gestão democrática traz a reflexão a respeito da urgência em argumentar as vertentes de emancipação. A palavra gestão tem origem etimológica no latim e, segundo Cunha (2001), significa gerir, dirigir, regular; sua derivação vem de *gerere* (sec. XIX); já Bueno (2000) diz que “gestão, substantivo feminino, do latim *gestio*, *gestione*, é o ato de gerir, gerência, administração, direção”.

Ao fazer uma análise histórica da educação brasileira é possível observar uma trajetória marcada desde o período colonial pela influência dos países mais desenvolvidos, passando por vários momentos de intensas lutas para atingir o objetivo de uma escola nova. No Brasil, logo após a ditadura, foi instaurado o regime democrático, no qual o principal feito foi a escolha direta de seus representantes políticos com a participação de milhões de pessoas.

Segundo Barroso (1998, p. 12), “[...] o processo de mudanças com relação à gestão da educação está sendo vivido por vários países, inclusive o Brasil, desde meados da década de 1980”. A partir de então, nessa transição para a democratização, ocorreu uma reorganização social com mudanças na forma de gerir e nas relações hierárquicas. Com isso, foi gerada uma reorganização estrutural que trouxe à coletividade escolar a participação nas ações decisórias. Desde então surgiram inúmeras reestruturações nas legislações técnicas voltadas à educação, mas em 1988 foi incorporado à Constituição Federal (CF) o princípio da gestão democrática, assim como à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A Constituição Federal de 1988 consolida, nos artigos 205 e 206, a gestão democrática nos sistemas públicos escolares e determina que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – Garantia de padrão de qualidade.

VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal. (BRASIL, 1998).

Após a Constituição de 1988, outros documentos nacionais também passaram a contemplar a gestão democrática da escola pública em seus textos. Por exemplo, o Plano Decenal de Educação Para Todos, indicador de diretrizes da política educacional para o decênio 1993-2003, que menciona a necessidade da gestão democrática da escola pública, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), que referenda a Carta Magna ao constar nos seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:

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 e equivalentes [...];

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeiras observadas às normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Os princípios democráticos expressos em leis perpassam em sua história por movimentos de continuidade e descontinuidade a cada mudança governamental. Essas oscilações têm sido tema de análises críticas dos intelectuais de cada momento histórico traduzindo a real intenção em busca de mudanças e dessa forma acarretou no fortalecimento da participação e atuação das comunidades escolares, contribuindo num grande passo para efetivas mudanças. Sobre isso, Ferreira traz uma preciosa contribuição de Gramsci (1976, p. 61 apud FERREIRA;AGUIAR, 2003, p. 9):

O homem, que há certo tempo se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que ninguém lhe imponha a sua vontade e pretenda controlar as suas ações e o seu pensamento. Parece que se trata de um cruel destino para os humanos, este instinto que os domina para quererem devorar-se uns aos outros, em vez de confluírem as forças unidas para lutar contra a natureza e torná-la sempre mais útil para as necessidades de todos os homens.

Essa falta de uniformidade nos processos educacionais traz atrasos e estagnação nas políticas públicas educacionais. Assim, como disse Saviani (2014), em entrevista ao Portal ANPED, “[...] podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”.

Diante dessas atribuições de Saviani (2014), justifica a relevância de pesquisa que busca meios de proporcionar a democratização da gestão na educação e como órgão possibilitador, o colegiado escolar. O autor, em entrevista, conta que, após a LDB 9.394/96,

[...] o embate se deu com a própria instância governamental. Assim foi que o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB. No caso do PNE, à vista do projeto do MEC que não consultava os interesses do fortalecimento da educação pública, elaborou-se, no âmbito do I e do II Congresso Nacional de Educação o Plano Nacional de Educação chamado de “projeto da sociedade” em contraposição ao “projeto do governo”.

Diante desses acontecimentos é possível ver os desmontes sofridos pela escola pública em governos neoliberais. Saviani (2014) segue relatando que o primeiro PNE sofreu uma manobra política de ditames neoliberais que interviu afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados e, para substituir, impôs o Projeto da LDB de Darcy Ribeiro com o intuito de neutralizar os avanços conquistados na luta pela escola pública. Essa nova LDB não consultava os interesses que visavam à qualidade da escola pública, foi então que, no âmbito dos I e II Congresso Nacional de Educação, o primeiro PNE chamou-se *projeto da sociedade* contrapondo o projeto do governo.

As ações concernentes à estruturação do PNE configuram-se, portanto, como fruto da ação política desencadeada pela sociedade civil organizada, em fazer valer as disposições legais contidas no artigo 204 da Constituição Federal de 1988 e nas disposições transitórias da LDB. Esta última, em seu art. 87, § 1º, preconizava que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. (DOURADO, 1998, p. 29).

Ao longo dos anos, a educação vem sendo dividida, existindo uma distância entre as leis previstas no papel e a vontade e a necessidade da sociedade. Essa luta se tornou mais desigual a partir do momento que o mercado empresarial adquiriu espaço tanto na economia quanto na educação com seus “sistemas de ensino” que passaram a invadir a escola pública com suas estratégias de dominação. Saviani (2014) segue dizendo que, “[...] não será fácil seguir o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população

brasileira, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública”.

Vivendo nesse contexto exposto pelos intelectuais da educação acredito na união de todas as forças representadas por professores, famílias e alunos que carecem de uma educação básica de qualidade para mudar esse panorama negativo.

ESCOLA CIDADÃ – CONTEXTO HISTÓRICO E SUA GÊNESE

O projeto da escola cidadã, antes escola pública popular, surgiu no início da década de 1990 contrapondo um cenário político neoliberal de enorme instabilidade financeira pós-ditadura militar, que permeou não só as instâncias político-econômicas, mas também as ciências humanas, similarmente, a educação. Tem seus princípios pautados nas ideias de Paulo Freire. Ele é uma proposta cuja finalidade é educar na e para a cidadania e, assim, formar o cidadão crítico, criativo, solidário e capaz de reconstruir a sociedade, tornando-a mais justa, humana e equitativa. Esta proposta se fundamenta em quatro princípios: gestão democrática, comunicação direta, autonomia da escola e avaliação permanente do desempenho escolar.

Sendo assim, esta pesquisa visa descrever a instituição e a atuação dos colegiados escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação. Aqui, são investigados os métodos adotados pela equipe gestora com o fim de promover meios para que a escola se consolide num espaço democrático, mesmo existindo, na construção da sua trajetória, movimentos de avanços e recuos. Segundo Gadotti e Romão (2004, p. 23), toda escola pode ser cidadã enquanto realizar uma concepção de educação orientada para:

A formação para a cidadania ativa. Acreditamos que a escola pode e deve incorporar milhões de brasileiros à cidadania e deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional;

A educação para o desenvolvimento. Entendemos que a educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento autossustentado do país. A educação básica é um bem muito precioso e de maior valor para o desenvolvimento.

Pode-se dizer que essas concepções são os pilares fundamentais dos fazeres de uma escola autônoma que procura desenvolver seres conscientes de sua posição como cidadãos.

TRAJETÓRIA DA BUSCA PELA AUTONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A busca pela autonomia escolar iniciou-se nas últimas décadas no Brasil, mais precisamente nos anos de 1980, com a luta social para a conquista cidadã que ocorria no contexto sociopolítico. No início, a educação era privilégio da minoria e subvencionada pela iniciativa privada, quando poucos tinham a oportunidade de conquistá-la. Porém, por meio de uma forte manifestação cidadã foi que o Estado ampliou as oportunidades de acesso, mas não se ateve à inexistência de recursos para atender as numerosas demandas.

O panorama da educação no Brasil encontra-se diante de dificuldades em busca da qualidade no processo de democratização no ambiente escolar. Essa condição de autonomia da escola encontrou respaldo na Carta Magna promulgada em 1988, que instaurou a “democracia participativa” e os princípios básicos regem o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206)”. Com esse avanço, abrem-se os espaços para discussões entre os profissionais da educação e o poder público em busca de bases e princípios que fundamentem a escola cidadã.

Em 1996, foi instituída a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, surgida como complemento à Constituição. Tal lei incorporou o artigo 14º, que especifica os sistemas de ensino e define 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”. Para assegurar esse direito, o artigo 15º estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]” (BRASIL, 1996).

Este empenho pela democratização da educação pública no Brasil, particularmente da educação básica, é o que move muitas manifestações dos movimentos sociais ao longo dos anos, reivindicando melhorias na educação. Esses movimentos exigem atendimento educacional cada vez maior e o Governo, por sua vez, vem, de forma minimalista, atendendo à demanda. Sua atuação está muito aquém do que se espera da universalização desse direito de igualdade pela educação e, mesmo unindo todas as instâncias (União, Estados, DF e Municípios), o atendimento ainda se restringe apenas a um dos segmentos da educação básica, que é o ensino fundamental I. De acordo com o levantamento do INEP, em 2004, existiam 34.012.434 crianças matriculadas no ensino básico. Já de acordo com o Censo Escolar 2014, são 40.680.590. Percebe-se, a partir destes números, o aumento de 6.668.156 ao longo de dez

anos. Entretanto, infelizmente, o Brasil lidera o ranking de evasão entre os países do Mercosul.

Para Gracindo (2007, p. 72),

Pensar no acesso à educação é só uma das premissas necessárias no processo de democratização, deve-se garantir a permanência de todos e, além disso, a qualidade no processo educativo. Se de um lado, acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização da educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave mestra para o seu entendimento.

Por meio da gestão democrática, e com o amparo dos princípios da escola cidadã, podemos alcançar o tão almejado acesso à qualidade de ensino.

OS COLEGIADOS ESCOLARES COMO PAPEL FUNDAMENTAL NA DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente. (BRASIL, 2006, p. 7).

Com a redemocratização na década de 1980, os movimentos em prol de ações democráticas ganharam força utilizando mecanismos aplicados anteriormente e construíram-se outros novos. Começaram então a originar, nos sistemas educacionais públicos, as primeiras experiências de gestão colegiada na educação básica como mecanismo propulsor na gestão democrática da escola e na construção da escola cidadã. Mendonça (2000, p. 269-273 apud BRASIL, 2004, p. 33), relata as primeiras experiências no Brasil que ocorreram nos estados de Minas Gerais e São Paulo e posteriormente no Distrito Federal e Porto Alegre.

Segundo Antunes (2002b, p. 95):

[...] nas unidades escolares, predominava a prática da reprodução dos conteúdos fragmentados e compartimentalizados; a comunidade pouco interferia na realidade escolar; o Plano Escolar era elaborado e desenvolvido sem considerar a experiência social e cultural dos educandos.

Na cidade de São Paulo quem impulsionou a gestão colegiada foi Paulo Freire para contrapor esse contexto hegemônico de educação, na gestão de Luiza Erundina, em 1989,

pelo Partido dos Trabalhadores (PT), quando foi convidado a assumir a Secretaria de Educação de São Paulo. No Diário Oficial do Município de São Paulo, de 01 de fevereiro de 1989, Paulo Freire escreve o documento “Aos que fazem educação conosco em São Paulo”, trazendo um chamado a todos os educadores da rede com o objetivo de democratizar a gestão nas escolas. Entrou em vigor o Regimento Comum das Escolas, que foi sancionado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que previa a implantação de conselhos de escolas para que as escolas tivessem a capacidade de autogovernar-se. Segundo Freire (1997), nesse mesmo documento, “A escola precisa ser um espaço vivo e democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias”. Esta concepção torna-se hoje um desafio para a educação. Buscar a democratização através dos colegiados escolares é subverter a lógica de uma escola conservadora para uma nova concepção de homem, de mundo, de sociedade, baseado em princípios humanísticos e democráticos e os integrantes pertencentes ao colegiado devem ser indivíduos que lutam e buscam alcançar a verdadeira qualidade na educação.

No entanto, é preciso deixar de lado todo o individualismo em prol de um objetivo comum. Todas as formas de intervenção e ações que irão compor o funcionamento dos conselhos escolares devem ser concebidas pela própria escola, embasadas nas leis que regem cada instância garantindo um olhar de comprometimento e parceria desenvolvida no processo educacional.

A escolha pelo município de Santo André foi justamente pela intensa busca pela democratização desde os primórdios, tornando-o berço político das lutas contra as desigualdades sociais que se destacaram nas décadas de 1970 e 1980. Esta estreita ligação entre lutas por direitos de igualdade e educação emancipatória fez com que emergisse o fomento aos colegiados escolares na Secretaria de Educação de Santo André, pensados a partir de uma concepção progressista de educação, levando em conta esta peculiaridade do município.

O município de Santo André conta hoje com 710 mil habitantes, de acordo com o IBGE de 2015, e sua área de extensão é de 174,38 Km², sendo que 52% do território estão localizados em áreas de proteção dos mananciais.

Possui um aparelho público bem diversificado, que conta com uma grande estrutura no setor de serviços desenvolvido, três grandes shoppings e amplo comércio de rua. A saúde contempla uma diversidade de atendimentos na rede pública, sendo referência na RMSP. Seu sistema público de transportes é integrado aos terminais ferroviários e rodoviários e possui ciclovias que integram algumas regiões da cidade. Nossa rede municipal de educação conta com 51 EMEIEFs, 11 CESAs, 37 creches municipais, 19 conveniadas e mais 5 centros

públicos de formação profissional. Mesmo com esse panorama educacional diversificado, Santo André instituiu e sancionou a Lei n.º 9.669, de 16 de abril de 2015, segundo a qual

Art. 1º Fica instituído o Conselho de Escola, sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, vinculado a cada unidade escolar municipal, como espaço supremo de decisões, de acordo com o que dispõe o art. 257 da Lei Orgânica do Município, o art. 45 da Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991 – o Estatuto do Magistério Municipal, art. 205 da Constituição Federal e art. 14, inc. II, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desse modo, o delinear desta pesquisa deu-se diante dos seguintes prognósticos:

Problematização:

- a) O colegiado escolar, como órgão de apoio, é capaz de articular a comunidade como um todo?
- b) Essa articulação implica na qualidade de ensino dos discentes?
- c) O perfil do gestor contribui para o sucesso dos colegiados escolares?

Hipótese: partimos do pressuposto que mesmo apresentando na sua trajetória movimentos de avanços e recuos, os colegiados ainda são espaços que proporcionam a inserção de todos os segmentos: equipe gestora, professores, pais e alunos nas tomadas de decisões.

Objetivo geral: avaliar as estratégias escolhidas pela equipe gestora, foi parcialmente realizado no momento em que se promoveram os círculos de cultura. A afirmação de que foi parcialmente realizado deveu-se ao fato de que este é um projeto que se faz numa linha temporal do presente com perspectivas de realização e transformação futura; portanto, este objetivo deve contemplar as ações da equipe gestora nas interpelações com os integrantes que compõem um colegiado ativo e com múltiplas possibilidades, caminhos, impasses e realizações que não se esgotam no presente, como um processo de múltiplas dimensões. Vale dizer que o processo de democratização dessa escola – dentre outras – foi inaugurado pela gestão do Partido dos Trabalhadores, contando com a participação ativa das crianças, dos educadores e de todo o coletivo escolar, conquistando espaço para a luta contra-hegemônica de uma concepção escolar cristalizada pela dominação neoliberal.

Sendo assim, os objetivos específicos visam verificar se o perfil do gestor estava contribuindo naquele momento para atender as reivindicações das crianças pela implantação desse órgão gestor.

Objetivos específicos:

- a) verificar se o perfil do gestor contribui para o sucesso dos colegiados;

- b) observar o grau de participação dos professores, dos pais, dos alunos e dos funcionários nas tomadas de decisões colegiadas;
- c) analisar os indicadores obtidos cotejando-os com a proposta e compromisso do projeto político-pedagógico;
- d) promover atividades interventivas que auxiliem na compreensão e nas escolhas que contribuirão para a qualidade democrática do projeto político pedagógico.

A efetivação da pesquisa tem foco na realização da dissertação em nível de mestrado profissional da autora com o compromisso e sugestão formalizado com a Secretaria da Educação de Santo André de apresentar uma devolutiva da pesquisa visando à sistematização e análise das práticas dos colegiados escolares contribuindo para a reavaliação da política local. Por este motivo, esta pesquisa será apresentada ao município de Santo André como subsídio à Secretaria da Educação, abrangendo um pouco da trajetória histórica sobre a implantação e fomento dos colegiados escolares ao longo dos anos, uma vez que não se encontrou registro histórico sistematizado sobre esse assunto. Deste modo, torna-se uma alternativa metodológica com o intuito de não se perder o registro da história de implantação dos colegiados escolares no tempo.

A apresentação desse estudo se dá em cinco capítulos, sendo primeiramente uma introdução abordando o contexto histórico e a consolidação da gestão democrática. Aqui, foi produzido um levantamento histórico do panorama brasileiro sobre a gestão democrática como instrumento de uma educação emancipatória e sua conquista de consolidação como meta do PNE.

O capítulo I, denominado *Diálogo com os autores e precursores metodológicos*, trata da contribuição de intelectuais da educação e outros autores que trabalharam a mesma vertente dessa pesquisa.

O capítulo II, *Gestão democrática: contexto histórico e sua consolidação*, aborda a historicidade e o processo de institucionalização da gestão democrática no Brasil.

O capítulo III, *Escola cidadã: desafios e possibilidades por meio dos colegiados escolares*, aborda a implantação e os princípios do projeto escola cidadã.

O capítulo IV, *O colegiado: os desafios e as possibilidades*, trata da pesquisa de campo, onde é apontado um panorama geral da atuação dos colegiados na unidade escolar pesquisada.

No capítulo V, *Intervenção e construção da autonomia*, por fim, serão apresentadas as análises dos dados tecendo uma relação com a análise documental e a bibliografia complementar e as considerações finais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO I

DIÁLOGO COM OS AUTORES E PRECURSORES METODOLÓGICOS

A atuação dos conselhos escolares se expande cada vez mais e ganha força nas unidades escolares. Um exemplo disso é o município de Santo André (SP), que conta hoje com uma lei que regimenta toda a implantação dos conselhos: a Lei n.º 9.669/2015. A norma institui o conselho de escola nas unidades escolares do município e propõe o planejamento, a aplicação e a avaliação das ações da instituição com o propósito de desenvolver um acompanhamento ético e propositivo das questões escolares, visando a uma educação emancipadora.

Face ao exposto, a relevância social desta pesquisa está em avaliar as discussões em como as unidades de ensino de Santo André têm desenvolvido o trabalho de formação dos conselhos escolares, uma vez que eles são o cerne para a consolidação da gestão democrática. Diante do cenário político atual, fazem-se necessárias pesquisas que contribuam e fomentem ações dialógicas em busca da real democratização. Como nos traz Freire (2000b, p. 45 apud LIMA, 2016, p. 91), “[...] estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica”, em face de os colegiados tornarem-se necessários com função deliberativa e direcionada aos interesses e objetivos da comunidade escolar.

1.1 A CONTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS SIMILARES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Como toda pesquisa acadêmica principia de um conhecimento precedente exposto por outros estudiosos que tratam do mesmo objeto, foi realizado um levantamento, tomando-se como base o repertório de acervos de pesquisas, com foco nos colegiados escolares, abrangendo o espaço temporal de 2010 a 2015. Esse recorte temporal deve-se à observação de início de uma nova década e no bojo das transformações impostas pelo neoliberalismo, quando aconteceu um intenso debate sobre os caminhos que delineariam o futuro da educação no país. Merecem destaque as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e sua longa tramitação no Congresso Nacional, porém marcado por uma maior participação social em sua aprovação para este decênio, diferente do antecessor PNE (2001-2010), quando, segundo Saviani (2016), a maioria dos estados e municípios sequer chegaram a elaborar seus

planos na vigência do Plano Nacional de Educação. Assim, o último PNE passou todo o período em que vigorou, entre 10 de janeiro de 2001 e 9 de janeiro de 2011, sem que estados e municípios aprovassem os respectivos planos de educação. Aprofundarei esta discussão nos capítulos a seguir.

Frente a este marco histórico, foram consultados os acervos de teses e dissertações nos programas de mestrados e doutorados das seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e de São Paulo, Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Foram consultados também os arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a base de dados *Dédalus* USP e rede *SIRIUS*.

Curiosamente, um dado observado é aquele que revela não existir teses e dissertações sobre este tema na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) no período estudado. Foram encontradas 17 pesquisas, sendo 13 dissertações de mestrados, duas defesas de doutorado e dois artigos, cujos objetivos principais seguem abaixo, catalogados na tabela 1:

Tabela 1 – Números do estado da arte

INSTITUIÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	ARTIGOS
USP			
UNESP			
UNICAMP			
PUC/RJ	1		
PUC/SP			
UCB	1		
UFRJ			
UFMG			1
UFPE	1		
UFMA	2		
UFSM	2	1	
UFJF	1		
UNP	1		
USFCAR			
UFPR	1	1	
UNB	1		
UNISANTOS	1		
ANPED			
INEP			
DÉDALUSUSP			
REDE SIRIUS	1		
IBCT			1
Total	13	2	2

Fonte: Elaborada pela autora.

A amostragem buscou cobrir as diferentes regiões do país com vistas a contemplar a diversidade cultural e uma representação relevante que propicia a sistematização e designação deste estudo. Com este destaque, a preocupação foi de mostrar a necessidade de aplicar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) adequando-a às diferenciações socioculturais. Esta preocupação permeará todo trabalho para permitir a reflexão sobre as diferenças regionais, ao mesmo tempo em que poderá abrir um espaço dialógico ao explicitar que a rigidez da norma oficial pode e deve ser interpretada.

A partir dos resultados deste levantamento, foi possível averiguar o crescimento que o objeto colegiados escolares tem apresentado entre 2010 e 2015, o que aponta a significância tão recente desse recorte temático para a história da educação brasileira.

A investigação de Chaves (2011) aponta as tensões e perspectivas nos conselhos escolares nas escolas municipais de Duque de Caxias, com foco na formação dos conselheiros escolares a partir da adesão das instituições ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Já Lima M. (2011) investigou a contribuição dos conselhos escolares na qualidade da educação e analisou os processos de escolha dos conselheiros escolares, seus perfis e percepções sobre o papel do conselho. Foram avaliadas a percepção dos pais, alunos, professores e funcionários da escola. O estudo evidenciou que a gestão democrática não se efetiva plenamente e a atuação dos conselhos são predominantemente protocolares.

As ações dos conselhos escolares foram pesquisadas por Dias (2011). Sua discussão girava em torno das operações de um aprendizado participativo em todos os segmentos da escola. Ficou constatado, ao final do estudo, que o conselho escolar ainda é um poderoso instrumento de democratização da gestão escolar. Na visão dos participantes, o conselho escolar tem potencialidade nas instituições de ensino por proporcionar democracia nas tomadas de decisões e melhorias no processo educacional. O autor acentua a gestão democrática no âmbito escolar, baseado na Teoria do Discurso concebida como prática de mudança social. A análise dos dados indicou que os conselhos escolares se constituem como espaço de democracia e participação, mas ainda com diversos entraves para que de fato se materialize a gestão democrática. Ficou claro que a apatia e a centralização de poder na pessoa do gestor constituem-se como os grandes obstáculos ao trabalho do colegiado.

Santos (2011) analisou as reformas educativas nos anos 1990, com o objetivo de abordar o processo de municipalização do ensino. Ele destaca a importância e a necessidade

de maior conhecimento por parte da comunidade escolar sobre concepção e princípio de gestão democrática, autonomia e participação sobre a questão do trabalho pedagógico, com vistas ao processo de construção de uma sociedade mais humana.

O estudo de Lima I. (2011) fundamentou-se na atuação dos conselhos escolares (CEs), focalizando essa atuação em relação ao resultado de avaliação em larga escala representada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O trabalho de campo foi concentrado em três escolas municipais da cidade de Cubatão (SP).

O grau de participação dos conselhos escolares na gestão das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal da cidade de Natal (RN) foi discutido por Sousa (2012). Para isto, como objetivos secundários foram definidos: conhecer o grau de participação dos membros do conselho escolar no planejamento do processo de gestão educacional, identificar o grau de participação na execução e nos resultados produzidos pelas escolas da rede e comparar a percepção dos atores quanto aos graus de participação na gestão nas dimensões planejamento, execução e usufruto. O cotejamento da participação permite as seguintes considerações: a percepção de participação nos graus mais elevados na gestão escolar acontece, principalmente, na avaliação dos segmentos direção, professores e técnicos, enquanto nos segmentos pais/mães e alunos a visão deste envolvimento acontece em graus menos elevados, evidenciando uma diferença relevante ao se comparar a participação na gestão entre os segmentos administrativos e comunidade, o que sugere a necessidade de estratégias e instrumentos que viabilizem a atuação de todos os segmentos dos conselhos em graus mais elevados, tanto no que se refere ao planejamento quanto à execução e usufruto dos bens produzidos pela escola, rumo à consolidação do processo de uma gestão efetivamente participativa.

O trabalho de Felix (2012) destacou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) no âmbito das políticas de fortalecimento institucional da gestão educacional no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Após mais de duas décadas de expressão constitucional rumo à gestão democrática e da participação das comunidades locais como princípios da organização escolar e dos sistemas e redes públicas de ensino no país, diante da permanência de dificuldades históricas de concretização desse modelo de gestão, o PNFCE foi instituído pelo Governo Federal para atender ao preceito legal da gestão democrática na educação no início do século XXI. Em meio às determinações da reconfiguração das unidades federativas do Estado e do movimento contraditório das políticas federais em suas relações com a realidade concreta, o PNFCE expressou politicamente o discurso de constituição, legitimação e defesa da democracia e da

participação social. Entretanto, verificou-se que tal fala foi prioritariamente condicionada pelas diretrizes econômicas de ajuste fiscal e contábil, o que interferiu objetivamente nas estratégias adotadas pelo Governo Federal, que se mantiveram restritas a programas específicos. Sob o presidencialismo de coalizão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas econômicas determinaram significativas restrições às políticas educacionais, de maneira que o PNFCE, situado entre programas e ações centralizadas, representou tantos avanços na conquista de novos espaços e condições de participação e democratização sociopolítica quanto, contraditoriamente, não criou profundas rupturas com a lógica conservadora da gestão pública federal. A inexistência de avaliação sistemática sobre o impacto do programa na modificação e melhoria da organização e gestão dos conselheiros escolares em todo o país sugere dificuldades de ampliação e atendimento do programa para além de grupos bastante restritos, tendo deixado em segundo plano a efetiva formação da ampla gama de sujeitos que, efetiva ou potencialmente, atuam ou possam atuar como conselheiros. Em tese, sem prejuízos à continuidade na capacitação de gestores e profissionais da educação, urge que o PNFCE atue objetivamente na formação, acompanhamento e avaliação do planejamento e da ação dos conselheiros escolares em meio ao respectivo contexto. Em linhas gerais, a pesquisa aponta também que transformar em política de Estado os princípios de democratização da gestão pública implica em combater barreiras ideológicas, culturais, sociais e econômicas que restringem o investimento necessário à formação política e técnica dos sujeitos e das instituições para o exercício da autonomia crítica, democrática e participativa, o que, no setor educacional, envolve igualmente os gestores, os profissionais da educação, os conselheiros escolares e a população local.

O objeto de estudo de Wendler (2012) foi o processo de implantação de conselhos escolares nos centros municipais de educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2011. Tal análise avaliava em que medida esta política municipal seria uma proposta efetiva no processo de democratização da gestão escolar, sob o olhar das dirigentes das unidades de educação infantil.

Já Teixeira (2012) realizou um estudo no qual analisa a participação dos atores sociais negros nos conselhos escolares da região administrativa do Paranoá (DF), na tentativa de identificar se as experiências raciais vivenciadas por estes influenciam em sua atuação e no posicionamento nos referidos conselhos, bem como em saber de que forma os problemas sociais da comunidade são acolhidos pelos representantes dos diversos segmentos escolares. Ainda é investigado como o colegiado tem usufruído de tal espaço democrático. O estudo revela que as experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros são ignoradas pelo

colegiado, mesmo quando estas ocorrem no contexto escolar; que os problemas comunitários que possuem uma relação intrínseca com a questão racial não são incluídos nas pautas das reuniões; e, por fim, que o referido espaço democrático não tem atendido de forma plena aos propósitos referendados por lei. A pesquisa oferece subsídios para que se pense o CE como um espaço privilegiado para o debate sobre relações raciais e educação, por ser um mecanismo que agrega todos os segmentos que compõem o corpo escolar.

Costa (2012) reflete a concepção de participação social no contexto das políticas educacionais durante o período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Para isso, utilizou-se uma política educacional específica no que diz respeito ao incentivo à participação no ambiente escolar. Trata-se do PNFCE, lançado em 2004 e que proclama como objetivo central a consolidação dos CEs como forma de promover uma participação ativa dos cidadãos nas escolas. Nesse sentido, buscou-se compreender o conteúdo da participação social a partir da seguinte questão: qual a concepção de participação presente na política educacional brasileira, no contexto da hegemonia neoliberal da terceira via? Procurou-se entender o conteúdo político-ideológico por meio de cadernos temáticos, destacando a centralidade da participação social no processo de desenvolvimento do consenso na construção da cidadania e a formação humana como elemento prioritário na produção do conhecimento, considerando o materialismo histórico. Este estudo também elucidou a participação na formação social brasileira a partir do processo de inserção tardia ao modo de produção capitalista até os anos do neoliberalismo. Nesse último período, articulou-se o processo de reestruturação produtiva ao contexto de formulação das políticas públicas para a área educacional, demarcando a participação no nível da pequena política, além de suas especificidades no bloco do poder de Lula em relação ao de Fernando Henrique Cardoso.

O estudo de Silva (2011) consiste na análise da concepção da (des)centralização da gestão da política educacional e dos princípios de democratização da gestão escolar. O autor investigou o cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, centrando a análise na reforma de Estado e suas implicações na gestão da política educacional, em um contexto de implantação da ideologia neoliberal. A política que orientou a implantação e funcionamento dos conselhos escolares na rede municipal de São Luís (MA), no período de 2002 a 2008, foi analisada a partir da visão dos gestores, tanto da Secretaria Municipal de Educação como dos membros da escola e do CE.

Para Leite (2012), o conselho de classe é prática historicamente construída entre os fazeres ordinários da escola. Ao discutir o significado do conselho de classe numa perspectiva histórica, ele permite vislumbrar a importância das atas para subsidiar não apenas as gestões

futuras, mas, fundamentalmente, deixar que a comunidade conheça os antecedentes políticos e sociais destes órgãos auxiliares de gestão. Estes registros dos conselhos de classe fazem referência aos problemas diagnosticados, às proposições e aos consensos decisórios produzidos durante as reuniões. Assim, estudar as formas de apropriação dos preceitos legais sobre o conselho de classe no ensino secundário, bem como seu uso no cotidiano escolar é um caminho para a gestão democrática. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de “história do tempo presente”. São problematizadas as transformações na prática do conselho de classe, buscando apreender as concepções de ensino e aprendizagem por meio dos registros produzidos na escola. Os resultados da pesquisa permitem defender que as estratégias empregadas para a implantação de reformas educacionais têm o poder de atuar sobre o cotidiano dos sujeitos escolares, modificar suas rotinas e, conseqüentemente, a cultura escolar. Por outro lado, os sujeitos escolares, diante das condições que lhes são postas, adotam inúmeras táticas de (re)emprego e de uso que precisam ser problematizadas por aqueles que desejam compreender melhor a escola e também por aqueles que atuam nos lugares de poder e almejam mudanças qualitativas no cenário educacional brasileiro.

Antunes (2012) reflete sobre o início da gestão democrática do ensino público no Rio Grande do Sul, destacando o processo de constituição dos CEs e da escolha dos diretores das escolas estaduais a partir da análise das falas de ex-diretores que participaram e/ou coordenaram, na prática, o processo de democratização da escola pública. Uma breve conceituação sobre gestão da educação, gestão democrática e autonomia escolar procura fundamentar esta pesquisa, que oportuniza uma reflexão em torno do significado e da importância da participação dos segmentos da comunidade escolar na gestão da instituição como princípio de gestão democrática.

Os impactos que a introdução de grupos comunitários trouxe aos colegiados escolares das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) são destacados por Silva (2011). Este mecanismo está previsto na Resolução n.º 001/2005 da Secretaria Municipal de Educação que, entre outros aspectos, acarretou em duas importantes regulamentações: a paridade na representação dos segmentos dos trabalhadores em educação, pais/mães/responsáveis e estudantes, com 30% de assentos para cada e a representação de grupos comunitários, com 10% de assentos no colegiado. A participação da comunidade, através dos grupos comunitários, ocorreu até o início do funcionamento das escolas, mas a presente pesquisa mostrou que não se deu continuidade a ela com o passar do tempo. A união dos grupos comunitários que ocorreu para conquistar o direito à escola, via Orçamento Participativo (OP), não se expandiu para uma maior integração, mesmo com a promulgação

da resolução supracitada que incentivava esse processo. Sendo assim, a inscrição na ordem legal não provocou importantes discussões acerca da democratização da escola e da gestão e ainda não surtiu o efeito esperado de maior divisão de poder no interior dos colegiados escolares. Para além da regulamentação, os próprios atores sociais da escola, em geral, podem imprimir particularidades, no sentido de promover sempre mais a democratização da escola e, conseqüentemente, do colegiado escolar.

Já Lima W. (2011) investigou o funcionamento dos conselhos escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade do ensino. No estudo, foram consideradas as modificações da legislação em seus contextos políticos, a gestão da rede de ensino, os processos de gestão escolar e os dados coletados em quatro escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro com bom desempenho em avaliações externas nacionais. No estudo de caso, foram observados os processos de escolha dos conselheiros escolares, seus perfis e percepções acerca do funcionamento e da organização dos conselhos. Foram também analisadas as percepções dos pais, professores, funcionários e alunos destas escolas, obtidas por meio de documentos, questionários e entrevistas. Apresentou-se também o perfil dos diretores, suas análises a respeito dos processos de participação na escola e o modo como operam a autonomia na gestão escolar. Alunos e funcionários são segmentos com menor visibilidade na gestão. Os diretores, por sua vez, expressam estilos diferentes de conduzir, dispor e operar as políticas de descentralização e autonomia escolar, a favor da qualidade do ensino, que nestas escolas está assentada no empenho dos pais, professores e diretores pela aprendizagem, embora não repercuta na democratização da gestão.

1.2 METODOLOGIA

A metodologia qualitativa fundamenta-se na coleta de dados, obtidos em entrevistas semiestruturadas e em ações dialógicas, como círculos de cultura, sustentados por um referencial teórico crítico. Serão analisados documentos e determinações governamentais no âmbito e gestão escolar e de políticas públicas que lhes dão sustentação e fomentam a implantação dos colegiados tais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN); Plano Nacional da Educação 2014/2024 (PNE); Programa de Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Plano Municipal da Educação de Santo André (Lei n.º 9.723); Lei n.º 9.669/2015 do Município de Santo André que institui as competências do conselho de escola nas unidades de ensino do município.

A análise será processada a partir de registros coletados em reuniões de colegiados, áudios gravados e fotos em momentos de execução das ações. As referências são fundamentadas nas contribuições de Antônio Gramsci (1979) e Paolo Nosella (2010), em particular com o apoio teórico de categorias tais como ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. Do mesmo modo, contamos com Paulo Freire (1997, 2005a, 2005b, 2014) para destacar os avanços conquistados pelos professores; assim, tomamos como referências as categorias: leitura de mundo, ação dialógica e conscientização. As referências secundárias vieram de autores estudiosos das temáticas da educação e sua relação com gestão democrática: José Eustáquio Romão (1992, 2006, 2010), para fundamentar as categorias de escola cidadã, Moacir Gadotti (2010, 2014) e Licínio Lima (2002), Ângela Antunes (2002a) e Paulo Padilha (2001).

1.2.1 O que é pesquisa-ação

Pedro Demo, ao esclarecer os caminhos da pesquisa-ação, afirma ser “[...] sempre possível dizer que a referência central da qualidade humana é a participação, pois a sociedade mais desejável, pelo menos mais suportável, é aquela em que há maior participação por parte de todos” (DEMO, 2005, p. 19).

Partindo desse princípio de participação como fator preponderante na escola de caráter cidadã, escolhemos como instrumento de coleta de dados a participação em círculo de cultura e análise documental.

Já para Barbier (2002, p. 156) a “[...] pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”. Ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

1.2.2 O que é círculo de cultura

Círculos de cultura é uma técnica de intervenção educacional concebida por Paulo Freire direcionada para o processo de alfabetização. Posteriormente, os estudiosos freirianistas aprimoraram esta técnica, expandindo-a como técnica de pesquisa.

Segundo Romão (2006, p. 4),

[...] o princípio freiriano de que todos, no círculo, pesquisadores e

pesquisandos, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão “o (a) pesquisado (a)” é substituída por “o (a) pesquisando (a)”. Os (as) pesquisando (as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação.

Dessa forma, é possível que sujeitos participantes da pesquisa contribuam com declarações parcialmente verídicas pela sua condição de inacabamento e inconclusão. Sendo assim, é provável que, diante de peculiaridades que os cerceiam, os sujeitos tornem-se pesquisadores, sempre buscando o ser mais.

Eu sonho com nos salvarmos juntos, mas ao mesmo tempo estou convencido de que não há salvação possível antes da libertação. Primeiro temos que nos libertar, e enquanto estivermos nos libertando, ver o que é possível salvar. A libertação não pode ser doada, presenteada em uma festa de aniversário. A libertação é algo que nós criamos, fazemos em comunhão. (FREIRE, 2005b, p. 206).

Em outro momento, Romão (2006, p. 182) ressalta a principal atribuição do pesquisador que aplica o círculo de cultura:

[...] ele é o animador da emergência das diversas perspectivas, o provocador da análise crítica e o coordenador da sistematização das possíveis “convergências de perspectivas”. Baseado no sentido de quem dialoga, dialoga com alguém, sobre alguma coisa, o sujeito-pesquisador precisa dialogar com o sujeito que será pesquisado sobre suas questões de investigação [...].

Para a almejada libertação, faz-se necessário a aceitação e a postura humilde dos envolvidos considerando a relevância do parceiro de investigação.

1.2.3 O que é pesquisa documental

Já a pesquisa documental é uma técnica repleta de abordagem dos dados qualitativos, embora pouco explorada nas áreas sociais. Tem por objetivo constatar informações numa diversidade ampla de materiais disponíveis de acordo com as necessidades do pesquisador. É um método de pesquisa que demanda tempo para selecionar e analisar as informações relevantes.

Nesta perspectiva, analisaremos os seguintes documentos:

Quadro 1 - Documentos analisados

DOCUMENTOS ANALISADOS	
Nome do Documento	Especificação
Constituição Federal de 1988. Art. 206	Dispõe sobre a democratização no ambiente escolar
LDBEN n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
PNE – Plano Nacional da Educação (2014-2024)	Dispõe sobre as metas para a educação a serem atingidas até 2024 em nível nacional
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Apostilas de formação para os colegiados escolares elaboradas pelo MEC
Plano Municipal da Educação de Santo André	Dispõe sobre as metas para a educação a serem atingidas até 2024 em nível municipal
Lei n.º 9.669/2015 do Município de Santo André	Dispõe sobre a instituição do conselho de escola nas Unidades Escolares do Município de Santo André

Fonte: Elaborado pela autora

1.2.4 O que é entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é a combinação de duas ações que implicam em unir informações para coletar com maior profundidade os dados da pesquisa. Por meio de questionários, as perguntas são abertas e fechadas, e seguem um conjunto de ações definidas *a priori* pelo pesquisador. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

De acordo com Manzini (2003), para estruturar adequadamente as entrevistas o pesquisador necessita embasar-se em três elementos de suma importância, a saber:

- 1) Questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações.
- 2) Questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise.
- 3) Questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas.

Ainda para Manzini (1991, p. 154):

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...], esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Desse modo, o pesquisador é o mediador das discussões, efetuando perguntas que o auxiliaram a ter clareza ou o ajudaram a recompor a pesquisa, caso necessário.

A entrevista semiestruturada direciona, ao mesmo tempo em que limita, o entrevistado a responder o que de fato interessa ao pesquisador. Já Manzini (2003, p. 151) distingue quatro categorias de questionamentos que são usados para coletar os dados:

- 1 - Perguntas denominadas consequências;
- 2 - perguntas avaliativas, do tipo, “como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar da organização de uma cooperativa?”;
- 3 - questões hipotéticas, como, “se você observasse que seus alunos brigam frequentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?”;
- 4 - perguntas categoriais, se você observasse as respostas de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos nós poderíamos classificá-los.

O questionário, de acordo com Selltitz et al. (1987), possibilita produzir uma amostra de qualidade já que oportuniza trabalhar com tipos de questões e tem devolução imediata. Além disso, muitas pessoas têm dificuldade de expressar-se verbalmente e, por isso, a entrevista semiestruturada vem para compor eliminando essa barreira. Para o autor, esse tipo de entrevista possibilita corrigir enganos; quando transcrita (feita *a priori* por áudio), é possível refazê-la. Outro fator de suma importância na entrevista semiestruturada é a interação entre pesquisador e entrevistado que pode propiciar respostas espontâneas que coadunam de forma mais expressiva com a realidade. Além disso, a interação facilita abordar assuntos mais complexos; logo, para o autor, esse tipo de coleta de dados privilegia aspectos afetivos e valorativos para analisar atitudes e comportamentos.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 75),

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos [...]. Elas também são possibilitadas de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes [...]. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Em suma, para Manzini (2003), ao montar a entrevista o pesquisador deve formular questões com cuidado em relação à linguagem; à forma das perguntas; quanto à sequência das perguntas nos roteiros, para que de fato o questionário seja claro e objetivo ao entrevistado

sem lhe causar dúvidas de interpretação quanto ao que se pede. Assim, ele cumprirá o propósito de coletar os dados de forma adequada à pesquisa.

1.3 CATEGORIAS DE PESQUISA: GRAMSCI E FREIRE

Foram destacadas seis categorias considerando a relação entre referencial teórico e material recolhido nas ações de coleta e na pesquisa documental. Segue uma breve caracterização de cada categoria; num primeiro momento, aquelas categorias cunhadas por Gramsci, e na sequência as que foram legadas por Paulo Freire, às quais nos auxiliam no esclarecimento de aspectos críticos da reflexão sobre os colegiados escolares.

A primeira categoria de pesquisa, de acordo com Gramsci é a ideologia. De acordo com Perrusi (2015, p. 417), a concepção ideológica é equivocada em vários aspectos porque Marx não teorizou a ideologia, portanto, há, em sua concepção, “[...] elementos para uma teorização que está espalhada difusamente”. Assim, a definição do senso comum de que ideologia é a falsa consciência não adequa-se aos preceitos de Marx, que a predisponha com conotação crítica. Para o autor, há três definições possíveis para a ideologia nos preceitos marxistas:

- a) “[...] Um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo [...]” – concepção que se volta para a consciência social;
- b) “[...] um sistema de crenças ilusórias – ideias falsas ou consciência falsa – que se pode contrastar com o conhecimento verdadeiro ou científico [...]”, conhecido como superestrutura ideológica;
- c) “[...] processamento geral da produção de significados ou ideias”, relaciona-se com os interesses de uma classe organizada dentro da esfera social, mas que não a contempla por inteiro.

Ainda de acordo com Perrusi (2015), Gramsci preceitua ideologia combinando os parâmetros um e três. Para o filósofo ideologia seria o campo “ideativo e axiológico da sociedade”. Ele cita em suas obras o “Prefácio” de 1859 em que Marx se refere às instâncias jurídicas, políticas e filosóficas, “como campos ideológicos na resolução das lutas, e na tomada de consciência das relações sociais que se configuram contrárias e controversas”. (GRAMSCI, 1971, p. 138 apud PERRUSI, 2015, p. 426). O filósofo italiano também diferencia a ideologia orgânica da arbitrária; a primeira necessita de estrutura prévia enquanto que a segunda é racionalista e desejada. Para Perrusi (2015, p. 427):

A ideologia orgânica está relacionada à sua adequação a um grupo ou a uma classe fundamental da sociedade. Desse ponto de vista, podemos pensar em ideologias orgânicas apenas nos grupos subalternos que têm um papel fundamental na produção, mesmo que em “épocas normais” seu movimento não seja “independente e autônomo”, e sim “submisso e subordinado”. Nesse raciocínio, “orgânico” pode estar relacionado tanto a uma ideologia dominante como a uma dominada.

Enquanto isso, a ideologia arbitrária tem como “[...] função primária a coesão de classe, de estruturar a hegemonia” (PERRUSI, 2015, p. 428).

A segunda categoria de pesquisa refere-se à hegemonia e contra-hegemonia. Em relação à hegemonia, para Gramsci dá-se entre a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, ou seja, uma minoria no poder domina o restante da população. Conforme Gruppi (1978, p. 67):

[...] uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

O poder sobre a maioria concentra-se em dois elementos – força (exercida pelas instituições políticas e jurídicas, concomitantes ao poderio militar) e consenso (intrinsecamente relacionado à cultura – liderança ideológica, conquistada pela imposição de regras e valores que organizam o comportamento social). No primeiro, o filósofo italiano centra-se nas obrigações políticas e na construção abstrata dos direitos civis, ressaltando que o controle democrático está alicerçado na hegemonia.

A ideologia hegemônica, dominante, interfere na massa, propiciando visão de mundo único, que serve como base para a construção social, definindo o projeto histórico político do proletariado como a criação de uma “[...] sociedade regulada em que hegemonia e sociedade civil, ampliam-se, e a sociedade política, ou área da coerção, restringe-se” (BOTTOMORE, 1988, p. 17).

Para Nosella (2010, p. 187):

O estabelecimento de reciprocidade completa entre processo político e conquista de um mesmo clima cultural leva o autor a óbvia conclusão de que toda relação de “hegemonia” é também uma relação pedagógica. Não, todavia, de qualquer pedagogia, mas da moderna pedagogia, segundo a qual, ‘a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno,

professor. A reciprocidade entre processo político hegemônico e relação pedagógica verificasse não apenas no âmbito das instituições escolares, mas também no âmbito de uma nação, em todo o campo internacional e mundial, entre complexos de civilizações nacionais e continentais.

Dessa forma, a escola configura-se como local propício para a troca de experiências e saberes. Para Ferrari (2011),

Na escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci chama de senso comum – conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore. Com o termo folclore, o pensador designa tradições que perderam o significado, mas continuam se perpetuando. Para que o aluno adquira criticidade, Gramsci defende para os primeiros anos de escola um currículo que lhe apresente noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, conhecer os conceitos científicos) e seus direitos e deveres de cidadão.

Refletir sobre hegemonia e contra-hegemonia, pontua Fontes (2008, p. 145), “[...] pressupõe analisar os modos de convencimento, de formação e de pedagogia, de comunicação e de difusão de visões de mundo, as sociabilidades peculiares, as maneiras de serem coletivas, as clivagens e as contradições presentes em cada período histórico”.

Ressalta que a hegemonia dos grupos dominantes pode ser combatida com a contra-hegemonia, na medida em que ocorre a superação da condição de subalternidade. Gramsci (1979, p. 314-315) situa as ações contra-hegemônicas como “instrumentos para criar uma nova forma ética política”.

Isso é possível pela construção que se opera fora do senso comum, ou seja, a construção de novos modos de pensar, desenvolvimento e uso da criticidade e a reflexão que redirecionam a “[...] práxis política propiciando à classe subalterna a libertação das formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal e o fortalecimento de seus projetos e ações na construção de uma contra-hegemonia” (GRAMSCI, 1979, p. 316). Essa construção está intrinsecamente relacionada à cultura e à construção da nova cultura, que opera a mudança hegemônica para a contra-hegemônica.

As demais categorias de pesquisa referem-se às proposições de Paulo Freire. A leitura de mundo, na concepção freireana, que se apresenta em 1958, no que tange à educação, traz a quebra de paradigma ao considerar que, para o processo educacional atingir com qualidade todas as camadas sociais, é “[...] fundamental a relação de organicidade com a contextura da

sociedade a que se aplica” (FREIRE, 1997). Ou seja, a escola insere-se no contexto social e vice-versa, por isso é de extrema importância conhecer o mundo de modo local e global, para interferir proativamente nele. A escola é a extensão da comunidade, e cabe a ela reconhecer as condições de onde está situada.

A quarta categoria de pesquisa são os círculos de cultura. Desenvolvidos em 1963, com 300 trabalhadores, refletem na prática a concepção de leitura de mundo, pois neles os trabalhadores aprendiam “[...] a ler as palavras e a conhecer o mundo que os cerca, para escrever as palavras e também sua história” (ANTUNES, 2002b, p. 2). Para Freire, os círculos de cultura permitem a leitura de mundo porque, além da intercomunicação, a relação estabelecida remodela a conduta dos pares. Segundo ele,

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1997, p. 56).

Neste contexto, para Antunes (2002a), esse é o primeiro caminho a ser trilhado para o Método Paulo Freire, pois possibilita à relação entre escola e comunidade, professor e aluno, de modo que um sirva aos propósitos do outro, sem, contudo, se sobrepor ao outro.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade, e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. Anti-diálogo, do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino. (FREIRE, 2006, p. 13).

A quinta categoria de pesquisa é a dialogicidade. Na concepção de Freire, ela parte da premissa que todos os partícipes têm vez e voz. Desvencilha a sala de aula da hierarquização dominante que reina na perspectiva capitalista. Para Freire, a sala de aula é local propício para operar transformações que se configuram também fora dela.

Para que a mudança ocorra e transforme a sociedade e seus agentes, é necessário que, no contexto educacional, haja colaboração, união, organização e síntese cultural.

Freire (1997, p. 96) afirma que: “[...] a ação antidialógica [...] implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, na teoria dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”.

A ação dialógica coloca os sujeitos como partícipes nas tomadas de decisão de forma igualitária. A relação aluno-professor, nesse viés, ocorre de modo horizontal: o estudante deixa de ser “algo vazio a ser preenchido” e o professor deixa de ser o mero transmissor. Essa relação se opera nos moldes reflexivos. O aluno e o professor refletem as condições que os cercam, assim tornam-se aos poucos indivíduos que não operam mais sobre o *status quo* fundamentado no capitalismo neoliberal; há uma imersão em relação às ideias revolucionárias.

Ser agente de mudanças opera mudanças, e a relação dialógica permite que os envolvidos no processo sejam atuantes para reorganizar a sociedade, por meio do diálogo que “[...] é sempre comunicação [...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 1997, p. 67).

Enquanto que na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se na mitificação do mundo e dos homens, há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo que é a sua desmitificação. (FREIRE, 1997, p. 68).

A ação democrática, solidária não acontece fora da intercomunicação; logo, os desafios da realidade dos estudantes – quando problematizados por meio do diálogo – produzem a transformação dessa realidade.

A sexta categoria de pesquisa é a conscientização. Conscientizar é promover a tomada de consciência crítica e agir com liberdade. Ser livre, nesse contexto, não é agir de modo desenfreado, mas com responsabilidade de que tudo que for feito será convertido em reação. A consciência possibilita ao sujeito ser protagonista de suas ações e atitudes, movimentando-se e movendo o mundo. Freire (2006) afirma que, para conquistar a posição libertadora, é preciso tomar consciência e relacioná-la ao mundo que nos cerca. Para ele,

Qualquer esforço de educação popular [...] deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão [...]. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1997, p. 33).

Em relação à conduta do educador, ressalta que a prática pedagógica para gerar a

tomada de consciência baseia-se na igualdade das partes, ou seja, aluno e professor são equânimes no processo de aprendizagem, que se dá de forma epistemológica quando a curiosidade e a liberdade de conhecer operam juntas. Nesse viés, a educação consolida-se como prática social e política já que visa à formação de uma sociedade justa e democrática, livre das opressões dominantes do legado capitalista. Logo, não é possível seguir os pressupostos freireanos sem ação dialógica e dialética entre educador e educando.

Segundo Antunes (2002b), a categoria conscientização, de acordo com Freire, foi criada por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1964, por entenderem e corroborarem com Freire (1997, p. 29) de que “[...] a educação como prática da liberdade só ocorreria a partir de ‘um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade’”.

As categorias serão trabalhadas ao longo dos capítulos partindo da análise dos dados obtidos nas entrevistas e na pesquisa documental, à luz do referencial teórico existente no campo da escola cidadã e colegiados escolares apresentado neste trabalho.

1.4 O UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada num lócus especial de Santo André: uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental que atende crianças de três a dez anos, localizada no município de Santo André, Grande ABC, região metropolitana de São Paulo. A inquietude que motivou e influenciou na escolha do objeto surgiu a partir de minha trajetória trabalhando como professora, ainda substituta, na rede municipal de Santo André.

Após constatar os impasses e desafios que cerceiam as atividades laborais da comunidade escolar, observamos que o conselho escolar não chegava aos resultados de tornar mais democrático os processos de gestão e as relações de ensino-aprendizagem. Observei, ainda, duas outras unidades e constatei que, das três, em apenas uma as decisões colegiadas eram praticadas.

Outro motivo é o fato de que, no ano de 2007, foi cogitada a possibilidade de este espaço da EMEIEF ser utilizado para a instalação de uma unidade da Fundação Casa; só não se concretizou graças à disposição dos moradores em lutar para impedir a sua construção. Isso se dá quando uma comunidade inicia o processo de conscientização na luta pelos seus direitos e mostra que é possível o querer ser mais.

A definição da amostra contempla todos os segmentos dos colegiados escolares.

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar. (BOURDIEU, 1999 apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 76).

Os sujeitos que participaram desta pesquisa são os integrantes da comunidade escolar eleitos para compor os colegiados escolares que podem contar com fidelidade as vivências, conquistas e impasses. Desse modo, foram entrevistados três da equipe gestora, três funcionários, três professores, três pais e três crianças, que foram eleitos a participar dos colegiados escolares.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

SEGMENTO: EQUIPE GESTORA E FUNCIONÁRIOS			
NOME	CARGO	TEMPO DE TRABALHO	ESCOLARIDADE
Elaine Cristina Balleroni de Melo	Secretaria	12 anos e 11 meses	Ensino médio
Roseli Aparecida Gomes Ribeiro	Vice-diretora	4 anos	Pedagogia com Especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional; Pós Graduação Direito Educacional.
Rejane Marques da Silva Lins	Diretora	8 anos	Psicologia e Pedagogia com Especialização em Educação Infantil e Pós Graduação em Gestão de Escolas Públicas
SEGMENTO: PROFESSORES			
NOME	CARGO	TEMPO DE TRABALHO	ESCOLARIDADE
Adriana Soares de Sousa Dias	Professora de Ed. Infantil e Fund. I	10 anos	Graduação em Pedagogia
Gerda Engbruch Sobrinha	Professora de Ed. Infantil e Fund. I	19 anos	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Ensino e Educação Especial
Sérgio Carvalho de Oliveira	PROFESSORA DE ED. FÍSICA	3 anos	Graduação em Ed. Física e pós-graduação em Educação e Sociedade e Ed. Infantil
SEGMENTO: PAIS			
NOME	CARGO	TEMPO DE TRABALHO	ESCOLARIDADE
Sandra Garcia Toledo	Voluntária		Ensino médio Incompleto
Elisangela Aparecida de Jesus José	Voluntária		Graduação em Pedagogia
Flávia Nascimento Xavier	Voluntária		Ensino médio

SEGMENTO: CONSELHO MIRIM			
NOME	CARGO	TEMPO NA UNIDADE	ESCOLARIDADE
Gleice Mariana Ananias da Silva	Estudante		4 ° ano
Elis Bryce dos Santos	Estudante		3° ano
Renan Completar	Estudante		2° ano

Fonte: Elaborado pela autora

CAPÍTULO II

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA CONSOLIDAÇÃO

Este capítulo tem como propósito expor o contexto histórico e o processo de consolidação da gestão democrática. É realizado um levantamento histórico do panorama brasileiro sobre a gestão democrática como instrumento de uma educação emancipatória e sua conquista como meta do Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Gramsci (1979, p. 88 apud PERRUSI, 2015, p. 149),

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessária ao fim.

2.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Apresentaremos aqui os conceitos de gestão democrática, que deve ser concebida mediante a evolução dessas esferas no transcorrer do século XX. Questões sobre qualidade e democratização da educação desenvolvidas com o desenrolar dos anos fomentaram diversas pesquisas sobre a gestão democrática. Assim, foi possível notar a relevância da gestão democrática escolar, o que remete a meados da década de 1920, quando surgiram os primeiros movimentos em prol da educação.

Inicialmente, as fundamentações da constituição da sociedade brasileira foram demarcadas pelo autoritarismo e patrimonialismo.

Se tomarmos como ponto de referência teórica as conclusões de M. Weber em seu estudo comparado do patrimonialismo e do feudalismo, o império colonial português da época dos descobrimentos, da expansão marítima e da conquista organizava-se como um complexo Estado patrimonial (FERNANDES, 2010, p. 67 apud PORTELA JUNIOR, 2012, p. 46).

Esta ilustração de Florestan Fernandes exemplifica o conceito do patrimonialismo autoritário exercido pelos descobridores, que retardou e não favoreceu a libertação e sim corroborou para a estruturação dos fundamentos autoritários no Brasil. Grandes proprietários de terras e de outros privilégios no período colonial tinham a intenção de se emancipar com o

intuito de fazer sua própria política, economia e condições sociais que beneficiassem os grupos dominantes. A letargia pela construção de uma base educacional sólida pairava e mantinha-se mesmo com o advir da independência. Era grande o número de analfabetos no Brasil, porém, em meados do século XIX, essa inquietação não era instigada e convivia-se com um alto contingente de iletrados sem qualquer ação no sentido de sanar esses números. Com a evolução e a tentativa de seguir rumo ao progresso, algumas pequenas manifestações foram realizadas a favor da erradicação do analfabetismo, pois 80% da população era um entrave ao desenvolvimento de um país moderno.

Desde então, a educação passou a ser pauta de reivindicações. Não obstante, a transição do Império à Primeira República não logrou o rompimento do regime autoritário do imperialismo, mais conhecido como “voto de cabresto”. Com a expansão de uma estrutura agrária pautada na cafeicultura, houve uma insistência na permanência do sistema coronelista, fato que retardava a organização de grupos políticos alheios às suas propostas ideológicas.

Exercer os direitos políticos era possível mediante a condição de ser alfabetizado e o direito ao voto se limitou aos letrados, o que causou na Primeira República a restrição da participação popular e a difusão de instrução elementar, que excluía todo o resto da população. Esse resgate faz-se inescusável como retrato do panorama histórico brasileiro e, no tocante a esse conteúdo, recorre-se à explanação de Paiva (1985, p. 18), segundo o qual

[...] as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Assim, apesar do sistema educacional influenciar a sociedade a que serve, reflete suas condições sociais, econômicas e políticas.

Nesta perspectiva, e reportando-nos ao momento histórico nos anos iniciais da Primeira República, a oscilação de poder entre a aristocracia rural de Minas Gerais e de São Paulo e a instituição do “voto de cabresto” fez com que o liberalismo ficasse mais no plano das ideias do que propriamente se consubstanciasse em uma intenção real de sua implantação na gestão política (PATTO, 1990, p. 55). Assim, a educação seguiu sendo privilégio de poucos, visto que menos de 3% da população frequentava os bancos escolares.

De acordo com Schueler e Magaldi (2009), sofre-se até hoje com a imparcialidade e com a omissão da questão de gratuidade da instrução pública. Os autores mencionam que algumas representações colaboraram para a produção de uma memória retificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no

Brasil. Por outro lado, nesta luta de representações, algumas análises cooperaram para afirmar e atualizar uma memória de abandono causado pelo fracasso ou omissão do regime republicano no âmbito educacional. Esta recordação pode reinventar a concepção de uma República que não se desempenhou bem para a extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma coisa de todos, com um governo para e por todos. Esta ideia de República permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada.

Neste viés, o liberalismo e o federalismo contribuíram para amortecer a discussão a respeito da obrigatoriedade do ensino. O liberalismo é uma doutrina político-econômica e um sistema doutrinário que se caracteriza pela sua atitude de abertura e tolerância em vários níveis. De acordo com essa doutrina, o interesse geral requer o respeito pela liberdade cívica, econômica e da consciência dos cidadãos. O liberalismo surgiu na época do iluminismo contra a tendência absolutista e indica que a razão humana e o direito inalienável à ação e realização própria, livre e sem limites, são o melhor caminho para a satisfação dos desejos e necessidades da humanidade. Este otimismo da razão exigia não só a liberdade de pensamento, mas também a liberdade política e econômica. Já o federalismo foi introduzido no Brasil com a proclamação da República (1889). A maneira mais simples de definir Estado Federal é caracterizá-lo como uma forma de organização e de distribuição do poder estatal em que a existência de um governo central não impede que sejam divididas responsabilidades e competências entre ele e os Estados-membro.

Neste sistema, era referendada a laicidade do ensino público e apoderava o governo federal em criar o ensino superior e secundário nos Estados. Contudo, se no campo político as relações entre Estados e União fluíam muito bem através da política dos governadores, no âmbito da educação não houve acordo entre ambos, ficando cada um responsável por determinados graus ou ramos escolares, sem maiores intervenções na área alheia. “De tudo isso resultava uma amputação, tanto para a administração central como para a regional” (NAGLE, 1990, p. 268).

Os ensaios iniciais da Primeira República no quesito educação foram demasiadamente modestos. Criaram-se as universidades, mas a estrutura dual do sistema de ensino permaneceu e não foram registradas ações estaduais significativas visando à escolarização em massa. O sistema educacional dualizado destinava o ensino superior à formação da elite para habilitá-la a exercer cargos públicos e atividades liberais; já o outro focava na educação popular, com orientação aos serviços manuais, no caso dos homens, e em serviços domésticos, para as mulheres, o que resultou futuramente no ensino do magistério primário. Logo, o descaso com a educação ampliou as estatísticas de miserabilidade do povo.

Nesse sentido, como analisa Nagle (1990, p. 99-101), nos primeiros quinze anos do século XX, não houve vigorosas discussões nem planos inovadores. Somente a partir de 1915 iniciaram-se, realmente, os debates e pressões para um amplo desenvolvimento do sistema escolar e a realidade tomou novos rumos com o envolvimento do país em um panorama de exaltação ideológica e de inquietação social; ocorreram lutas reivindicatórias do operariado; também houve pressão da burguesia e medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926. Além disso, surgiu o movimento revolucionário de 1930, que foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado (Golpe de 1930), que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha. É a partir desse momento que o ideário liberal criou força para sua implantação, passando a representar a ideologia do trabalho livre e a igualdade perante a lei.

Sobre esse fenômeno, é preciso considerar a análise de Paiva (1985, p. 27) sobre a educação popular: “[...] a luta em prol da ampliação das oportunidades de educação e sua teorização foram empreendidas por políticos e sujeitos interessados pelos problemas educacionais, pois, nessa época, não existiam profissionais da educação”. A preocupação central do “entusiasmo” era a dimensão quantitativa da educação. Seu crescimento vem concomitantemente à era da industrialização, apontando sua ligação com o problema da construção das bases eleitorais por meio do aumento do número de votantes. Surgia, então, a ideia de que a educação era o motor para a construção de uma sociedade democrática. Nagle (1990, p. 263) diz que “[...] havia uma percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções, o que resulta numa superestimação do problema educacional”. Assim, o fenômeno era a “[...] supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas da Nação” (PAIVA, 1985, p. 27).

Neste contexto, foi criado também outro grande movimento, o **otimismo pedagógico**. Enquanto no “entusiasmo” existia a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, alcançar-se-ia a democratização, no otimismo prevalecia o ideário de que era preciso investir na qualidade da educação. Sob a inspiração do otimismo, desenvolveu-se, no terreno pedagógico, o escolanovismo, que dominaria o cenário educacional a partir da década de 1930.

O otimismo pedagógico proporcionou as diversas reformas ocorridas nos anos de 1920. Vários estudiosos da área buscaram estabelecer normas para o ensino, como Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São

Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930). Estes se dedicaram aos problemas referentes à administração do ensino, à preparação dos professores, à reformulação e ao aprimoramento de currículos e métodos. Paiva (1985) afirma que havia uma preocupação com os problemas referentes aos aspectos técnicos do ensino.

Logo, essa inclinação ao aspecto pedagógico contribuiu para que o pensamento educacional se apresentasse fragmentado em relação à reflexão sobre o político e social. Procurou-se responder às expectativas decorrentes das mudanças sociais através de reformas educacionais que passaram a ser implantadas na década de 1930. Foi a partir deste momento, apesar da constante preocupação quanto à qualidade dos profissionais da educação, que se tornou intensa “[...] a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional” (PAIVA, 1985, p. 117).

Durante a IV Conferência Nacional de Educação (1931), intitulada *As Grandes Diretrizes da Educação Popular*, foi levantada a ausência de uma política em prol da educação nacional. O resultado foi a ideia de um documento que expressasse os anseios dos educadores e estipulasse o sentido da política educacional brasileira, que acabou consolidando-se no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

A ênfase na necessidade do ensino público, universal e gratuito foi a inquietação central tanto das políticas quanto de muitas pesquisas educacionais no país. Logo, passou a ser exigência o acesso ao sistema escolar e tornou-se o principal estandarte de luta para a consubstanciação da democracia. A articulação entre democracia e educação ganhou impulso com o Manifesto dos Pioneiros, sobretudo nesse período, sendo liderado por Anísio Teixeira, educador representante desse movimento. Na obra intitulada *Educação não é privilégio*, expressou a necessidade de uma educação comprometida com a integração e a justiça social. Somente uma escola pública universal e gratuita poderia ser usada como instrumento igualitário para sociedade.

Não obstante constituir-se como um documento nascido de reflexões dos chamados escolanovistas (premissas que partiram da classe dominante burguesa), não se pode negar que ele incorpora a perspectiva externa de compreensão dos problemas educacionais. Elaborado pelos profissionais da área, que entendiam ser a educação um campo de decisões técnicas, o Manifesto propôs um plano unitário de ensino, uma solução global para a educação, em que as reformas educacionais estivessem atreladas às reformas econômicas. De acordo com o Manifesto de 1932 (AZEVEDO, 2006, p. 188),

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

Inexistência de um plano nacional com bases científicas, desarticulação e fragmentação – heranças deixadas pela Primeira República – são as principais críticas desse documento. À medida que se desenvolve a luta política, os educadores se veem com a responsabilidade de enfrentar a educação e suas relações com a sociedade. Segundo Patto (1990, p. 101),

O documento refutava a concepção de ensino presente na escola tradicional, com tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas. Estava presente a concepção de que o único critério legítimo de diferenciação do nível de escolarização entre os indivíduos deveria ser o das diferenças individuais. Tentava-se romper com a ideia de elites formadas artificialmente por diferenciação econômica, contudo, enveredava-se por uma avaliação das aptidões individuais e por uma política meritocrática presente entre os cientistas e filósofos liberais que tratavam das questões educacionais.

Vê-se, pois, que, embora os pioneiros localizassem os problemas educacionais no interior da escola, eles acenavam para uma perspectiva externa de compreensão de tais problemas, o que tornava-se uma concepção de educação unilateral. É justamente essa capacidade de conjugar a abordagem interna à perspectiva externa que conduz os otimistas ao que Paiva (1985) denomina de “realismo em educação”. Desta forma, pode-se constatar que otimismo e entusiasmo irão mesclar-se nas teorias educacionais durante o século XX.

As tendências pedagógicas sofreram a influência desses fenômenos e a primeira que se destacou foi a escolanovista, na qual o cerne era o reconhecimento das diferenças individuais, o que exigia um tratamento diferencial dos indivíduos. Conforme esse ideário, a educação era entendida como “[...] um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir sua função e de ajustar, de adaptar indivíduos à sociedade incutindo neles o sentido de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 1997, p. 20).

Na perspectiva dessa concepção, o aluno passa a ser o centro do trabalho pedagógico e as atividades escolares devem pautar-se “[...] em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança” (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Mesmo não logrando uma transformação significativa dentro do panorama educacional nacional, devido, entre outros aspectos, ao seu custo exacerbadamente elevado, a tendência escolanovista se inseriu nos pensamentos utópicos dos educadores, repercutindo nas práticas de ensino oferecidas pelas escolas de segmentos tradicionais.

Saviani (1997) adverte que este tipo de interferência teve resultados negativos nas instituições, como, por exemplo, o descompromisso com difusão dos conhecimentos, imprescindível ao público atendido pelas escolas oficiais, pois, geralmente, esta é a única forma de acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Ainda segundo o autor, o escolanovismo reforçava a ideia de que seria melhor uma escola de qualidade para poucos do que uma precária para muitos. Por conseguinte, pode-se inferir que a categoria qualidade escolar possui em suas origens a marca da alienação, que se agravou com o chamado tecnicismo educacional, teoria que ganhou ênfase no Brasil a partir da década de 1970.

Nesse mesmo período, os sindicatos ligados à educação passaram a oferecer aos professores palestras e cursos com pesquisadores a fim de promover a desalienação desses profissionais. Todavia é uma luta desigual, pois os dirigentes hegemônicos também se apropriaram do discurso crítico.

O processo de alienação concebido para garantir a hegemonia neoliberal, encontra nessa década grande resistência entre os educadores que começam a se mobilizar contra o regime autoritário, em especial as instituições: ANPED, ANPAE e Sindicatos ligados à educação. Vejamos uma breve trajetória histórica para contextualizar a importância desses órgãos na luta contra-hegemônica.

A mais de 60 anos, de acordo com o site oficial, o SINPRO-SP representa os interesses dos professores que trabalham nas escolas particulares de todos os níveis e graus da cidade de São Paulo. Nesse longo período, tem sido o Sindicato, graças ao apoio que recebe de sua categoria, o principal responsável pela ampliação sistemática dos direitos e garantias que cercam nossa atividade profissional. Ao longo da história da educação brasileira, o trabalho do professor foi acompanhado de uma simbologia de abnegação que mais serviu para ocultar as péssimas condições em que ele era desenvolvido do que para sua valorização. Por conta de uma imagem que os transformava em “sacerdotes” desprovidos de reivindicações, os educadores deram muito de si para as escolas privadas, que acabaram por se constituir num setor econômico onde, na maioria das vezes, os interesses financeiros estão acima de quaisquer outras considerações.

Têm sido numerosos os momentos em que os donos de escola tentam ludibriar o Direito; e a cada ano os professores têm que redobrar os esforços para manter inalteradas as

conquistas obtidas até aqui. Ou porque apostam na desarticulação social promovida pelo Estado neoliberal, ou porque imaginam que a esperteza pode se transformar na pauta de conduta com que os empresários lidam com seus trabalhadores, as escolas particulares inventam de tudo para escapar do compromisso de respeito que os professores exigem. Em qualquer hipótese, a maior e mais eficaz arma de que os professores dispõem é o Sindicato. Daí porque é necessário fortalecê-lo sempre e retribuir com consciência e participação aquilo que a entidade tem oferecido historicamente à categoria que representa.

De acordo com o site oficial a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e a primeira associação brasileira da sociedade civil organizada no campo da educação depois da Associação Brasileira de Educação fundada no âmbito do movimento dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. Desde o seu nascimento, em 1961, a ANPAE passou por várias encarnações, testemunhando e protagonizando os movimentos e contradições que marcaram a trajetória da construção do conhecimento e das práticas de gestão da educação adotadas ao longo das últimas cinco décadas.

Na sua fundação, em 1961, a ANPAE foi batizada como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Subsequentemente foi denominada Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar, em 1971, em Niterói; Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, em 1976, em Brasília; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, em 1980, no Rio de Janeiro; e, finalmente, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em 1996, em Brasília, denominação vigente até hoje.

Cumprir destacar que, pese a essas transformações históricas, a entidade sempre manteve sua identidade associativa, que se reflete na sigla ANPAE, cunhada pelos mestres fundadores e que permanece como marca irredutível de sua missão político-pedagógica, certificando a autoria e confirmando o engajamento histórico de seu corpo associativo na construção do pensamento pedagógico e administrativo adotado na educação brasileira.

De acordo com o site oficial, a ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua

consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

Fundada em 16 de março de 1978, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

Por meio desses fatos históricos foi possível perceber o esforço desses movimentos em fomentar o processo de conscientização dos trabalhadores. Saviani (1997) continua relatando que o otimismo exacerbado iniciou-se no âmbito dos problemas educacionais e atingiu o seu ápice com a Lei n.º 5.692, de 1971. Já passando por um processo de desgaste pela tendência escolanovista, que dirimiu um processo em busca da qualidade na escola pública, o tecnicismo ganhou espaço nas discussões dos estudiosos. As escolas públicas, que até o momento operavam nos moldes tradicionais enviesados pelo escolanovismo, deveriam ser submetidas a uma adaptação técnica. Em face desse olhar tecnicista e de alienação, os meios deveriam condicionar todo o processo de aprendizagem.

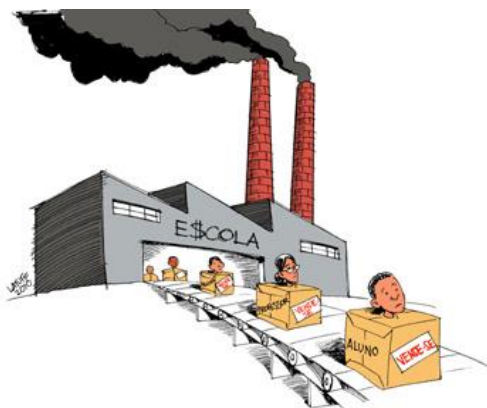
Segundo Vieira (2001, p. 28-29),

Concebe-se uma escola moderna de comportamento, com ênfase em aspectos voltados para a organização do “processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. Nesse contexto, a função da escola se orienta para “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”.

Sob a conjectura da imparcialidade científica, a tendência tecnicista se avultou no contexto educacional, graças à demanda que se instaurou pela massa de indústrias vindas pós-

guerra, em meados da década de 1960. Com o objetivo de imprimir racionalidade, eficiência e produtividade, foi proposta a segmentação do trabalho e a introdução de técnicas no currículo escolar, o que vai se opor à proposta de escola unitária de Gramsci.

Figura 1 – Retrato da educação tecnicista



Fonte: Site Amigos da Pedagogia¹

Figura 2 – Metodologia da educação tecnicista



Fonte: Site Práticas sociais educativas²

O princípio de que a educação é o recurso para a equidade social subsiste, mas equiparado com o enfoque sistêmico, no qual a educação é concebida como um subsistema cujo funcionamento eficiente é condição *sine qua non* para equilíbrio do sistema social a que pertence. Essas tendências influenciaram, sobremaneira, a construção do campo de estudos da administração ao longo da história da educação brasileira. Com o passar dos anos e a expansão de busca pela liberdade e igualdade entre classes, a pedagogia progressista tomou força, orientada pelo célebre educador Paulo Freire, criador de ideias e métodos.

No caso brasileiro e mesmo no caso latino-americano, restou à burguesia nacional buscar nos segmentos desfavorecidos a sua condição de continuidade na incipiente construção do Estado Nacional. Eis porque Paulo Freire, pela mediação do conceito libertação e como intelectual mediador dos círculos de cultura, procura na sabedoria popular o desvelamento de uma nova forma, com novo nível de consistência, à simultânea construção de uma vida cidadã a par e passo com a “moderna” construção do Estado nacional brasileiro, como consta do documento intitulado *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*:

A educação popular deu suporte a um dos mais ambiciosos programas brasileiros de alfabetização, proposto pelo ministro da educação do governo João Goulart, Paulo de Tarso. Paulo Freire assumiu o cargo de coordenador

¹ Disponível em: <<http://aamigosdapedagogia.blogspot.com.br/>>.

² Disponível em: <<http://praticassocioeducativas.blogspot.com.br/2014/12/giroux-e-critica-escola-empresa.html>>.

do então criado Programa Nacional de Alfabetização a partir do qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura em todo o país. (BRASIL, 2014b, p. 1).

A pedagogia progressista no Brasil se tornou um paradigma educacional que propõe a transformação social por meio da educação. Tal proposta, em suma, tem como foco principal a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade partindo de sua leitura de mundo. Foi em 1963 que Freire iniciou suas primeiras experiências de alfabetização, como a de Angicos, no Rio Grande do Norte.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação, que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez dele um dos primeiros a serem exilados. (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 10).

Figura 3 – Reunião de formação com alfabetizandos



Fonte: GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 12.

Segundo Gadotti e Abrão (2012), a metodologia desenvolvida foi muito utilizada em campanhas de programas de alfabetização de adultos e foi acusada de subverter a ordem instituída. Paulo Freire foi preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 75 dias recluso, foi convencido a deixar o país.

Durante o período de exílio, o pesquisador teve a oportunidade de continuar o desenvolvimento de suas teses e trabalhos em programas de educação de adultos, primeiramente na Bolívia e, posteriormente, Chile, Estados Unidos da América, Suíça e África, corroborando com grandes grupos em novas experiências educacionais.

Segundo Severino F (2015, p. 130), Freire:

[...] já antecipara sua preocupação com a educação na experiência de educação de adultos na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, quando colocam em prática suas ideias pedagógicas que à luz das categorias de Gramsci se revigoram. Essa experiência desenvolvida em 1963 constitui-se como um marco na luta pela universalização da educação. De fato, expressa uma concepção de educação profundamente ligada às condições sociais do povo brasileiro e da América Latina no seu processo de desenraizamento rural quando, em nome da industrialização nacional, ocorre a divisão do trabalho entre campo e cidade, divisão que joga massas de analfabetos ao seu destino de deserdados do mundo.

A educação não deve ser instrucional, mas de vivências de reflexão e conhecimento. Isso leva o sujeito a avaliar e criticar e propor novas intervenções. O professor gramsciniano deve dominar as informações e metodologias didáticas de sua área de atuação, deve ser criativo e despertar e incentivar e fazer avançar as descobertas dos aprendizes. Deve ser criativo quanto a sua própria prática, um professor não dogmático construtor, que valoriza a autonomia e espaço para criação.

Assim como Paulo Freire, a didática de inspiração gramsciniana é emancipatória, contrária à educação bancária que impõe as informações como se fossem portadoras de um único sentido. O sentido precisa ser explicitado, mas são os sujeitos aprendizes em situação de educação que vivenciarão esta experiência, não é o professor que passa sua experiência para o outro e sim um suscitador de experiências significativas. Paulo Freire não valorizava o ter e sim o modo de ser

O que não se coaduna com a educação de Gramsci é a educação de consumo ofertada para a massa. É preciso educar para a autonomia que supera o senso comum, garantindo para todo mundo uma educação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político. Estamos, sim, tendo uma incorporação das massas, mas de forma precária, formando produtores de trabalho simples, não preparados para um trabalho sofisticado; todos são considerados apenas como consumidores. O neoliberalismo está optando pela mídia como seu aparelho ideológico e, num certo sentido, está dispensando a escola, forçando a escola a ser o contrário do que o Gramsci queria. A escola unitária do Gramsci está nas mãos das mídias. O aparelho escolar está perdendo sua razão de ser, tornando-se um chão de fábrica, uma escola puramente tecnicista de preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, que é a morte da educação pensada por Gramsci de formar não apenas um cidadão técnico, mas um político que participasse das decisões de sua sociedade.

Intelectuais da educação em que se baseia essa pesquisa se posicionam contra o uso da

escola somente para formar trabalhadores aptos ao mercado de trabalho, os autores são contrários, ainda, à qualificação profissional nos moldes neoliberais, pois esse tipo de educação tende à alienação política dos sujeitos envolvidos. Neste contexto, o posicionamento desses autores se configura na luta contra-hegemônica, já que visa à mudança de consciência da população, por meio da escola.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: UMA TRAJETÓRIA DE IMPASSES

Questões pertinentes acerca do debate sobre gestão escolar têm gerado muitas discussões sistemáticas desde 1960, recobrando um rompante no início dos anos de 1990, em prol de encetar políticas de gestão democrática. Ao estudar a trajetória da gestão democrática escolar, reconhece-se a importância das contribuições do estudioso José Querino Ribeiro (1968), que instaurou o primeiro experimento de concepção de teoria referente a esta área de conhecimento no Brasil. Isso impulsionou o tecnicismo da área de administração escolar, que já estava há muitos anos influenciando a formação dos docentes.

Naquele período, procuravam-se parâmetros para a construção epistêmica da administração educacional baseada nos princípios da teoria da administração, ou seja, na racionalização e na divisão do trabalho. Desta maneira, a escola passou a ser considerada igualmente como uma grande organização de negócios, encontrando as mesmas complexidades das organizações modernas. Buscava-se, além da cientificidade educacional – alvo perseguido pelos profissionais da educação –, adequar a instituição escolar às demandas do que o autor denominava de mercado social.

A despeito de reconhecer que a escola possuía características inerentes a sua funcionalidade e vivência, Ribeiro (1968) defendia a reprodução, no campo da educação, dos princípios da teoria de administração de empresas, especificamente os da Administração Clássica, iniciados por Taylor e Fayol. Sob a mesma concepção, havia o pensamento de Lourenço Filho (apud ALONSO, 1978, p. 35-36), que equiparava a escola a uma fábrica, entendendo que, a despeito da escola possuir suas características intrínsecas enquanto instituição educacional existia preceitos da administração de empresas que eram passíveis de serem aplicados a qualquer tipo de organização, inclusive a ela.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas

mediações, como aponta Saviani (1997). Ambas as interpretações advogam o imperativo da técnica e se perfilam com a pedagogia tecnicista comprometida com a ordem vigente. Já, nesse mesmo período, destacou-se como educador liberal Anísio Teixeira (1960), pelos seus estudos que introduziram com criticidade a lógica empresarial à realidade do ambiente escolar. Anísio Teixeira trouxe uma concepção inovadora que diverge de Lourenço Filho, pois “[...] havia se desiludido com o neutralismo, empenhando-se agora na defesa dos ideais democráticos” (PAIVA, 1985, p. 106). Este estudioso posicionava-se radicalmente contra essa adaptação, entendendo que os objetivos da empresa e da organização escolar eram, a rigor, opostos.

Para Ribeiro (1968, p. 15),

Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São assim, as duas administrações, opostas.

Ambas as ideias divergem no que tange ao universo educacional e há poucos registros de obras divulgadas na década de 1980 relativas ao tema. Na década de 1970, a educação segue rumo ao caminho da busca pela eficiência escolar por meio da racionalização, do tecnicismo, da cientificidade e da profissionalização para atender o mercado de trabalho e desfocar a inserção no ensino superior. O texto da Lei n.º 5.692/71 é a expressão dessa tendência, que anseia imprimir ao sistema de ensino maior produtividade através da economia de recurso.

No mesmo período, Alonso (1978) publicou uma obra que abordava o papel do diretor na administração escolar. A autora averigua a importância que as teorias administrativas tinham na área educacional; alertou para a generalização de uma única concepção a todas as organizações (incluindo a escola), visto que as atribuições da gestão seriam as mesmas em qualquer instituição. Fundamentada na teoria das organizações, reputava que a finalidade primordial da administração escolar era simplesmente a manutenção do equilíbrio interno e externo, possuindo a escola uma estreita relação com o meio ambiente. Nesse sentido, adotava a perspectiva dos sistemas abertos.

A partir desse pensamento, torna-se clara a marca da pedagogia tecnicista na implantação da reforma de ensino no país, que, “[...] invocando os princípios da racionalização, eficiência e produtividade e, concomitantemente embasada na ótica do

enfoque sistêmico [...], buscou provar sua superioridade científica sobre as teorias pedagógicas concorrentes” (GHIRALDELLI, 1994, p. 197).

Não obstante esse gênero obsoleto, já era marcante na obra de Alonso (1978) a percepção de que vinham sendo atribuídas responsabilidades cada vez maiores ao diretor escolar. Tendo em vista esse fenômeno, assinalava o papel desse sujeito como tomador de decisões, criador de novas atitudes, mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola, advertindo que o mesmo não poderia constituir-se como um mero aplicador de lei ou provedor de recursos materiais para a escola. Estas competências legitimadas pela estudiosa confluem para as atribuições de um gestor, requeridas hoje pela nossa sociedade, como será visto em outro momento deste trabalho.

Convém advertir que a significância incumbida à administração escolar por Alonso (1978) sobrepujava, na verdade, os próprios limites desse instrumento, que era visto como responsável pelas disfunções do sistema educativo. O cerne do problema da escola pública brasileira parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer ações organizadas e planejadas, realizadas por pessoas que tenham qualificação adequada, para que atendam às crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual.

Reputar que o cerne do problema da educação brasileira está baseado em problemas oriundos de natureza administrativa e que se exprime em sua inépcia de se moldar aos requisitos de uma sociedade é assumir um conceito inexperiente e ideológico. Inexperiente, pois não leva em conta que a própria sociedade na qual estamos inseridos é capitalista e com profunda desigualdade entre classes.

Nesse contexto, a administração foi empregada como instrumento de dominação para a perpetuação de sua hegemonia e ideologia, pois, quando se confere essa responsabilidade do fracasso à gestão escolar, aufere e move a atenção do centro do problema, que é a desigualdade social.

Em meados da década de 1980, quando se inicia o processo de redemocratização da sociedade, encontramos dois estudiosos que são fundamentais nessa área de discussão, que são Félix (1984) e Paro (1986).

Ao perfilar um posicionamento crítico frente a essa realidade de disparidade entre classes sociais e suas contradições, esses estudiosos contrapõem o sistema imposto e depreciam a ideia de ajustamento da escola à (injusta) realidade externa, como propôs Alonso (1978). A adoção dessa posição por Felix e Paro “[...] autorizam esta investigação a reconhecê-los representantes da pedagogia histórico-crítica, cujo apanágio é a preocupação

em analisar a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 1997, p. 69). Para esses estudiosos que defendem e entendem o envolvimento entre escola e sociedade como uma relação dialética, a pedagogia tem como escopo a formação da “consciência crítica face às realidades sociais”, de forma a capacitar os educandos a assumirem “[...] no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos da sociedade e de si próprios” (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Quando retomamos Felix (1984), percebemos a crítica que a autora faz incidindo sobre o fato de a administração educacional não ter fontes de pesquisas próprias tendo que se apoiar nas diferentes teorias da administração, já que é geral e neutra. A mesma autora reforça ser necessário considerar as singularidades que uma escola tem diferentemente de uma empresa, ou seja, não caberia aplicar essas teorias no ambiente escolar.

Já a concepção defendida por Alonso e Ribeiro nos traz uma ideia reducionista reforçando “[...] a utilização de parâmetros de eficiência e produtividade para direcionar o aperfeiçoamento burocrático da escola considerando apenas como critério de ação a racionalidade técnica” (FELIX, 1984, p. 93). Seguindo esta ideia de abordagem conservadora, a forma de organização na sociedade capitalista seria legitimada pelas “[...] teorias de administração, que buscam comprovar cientificamente que esse é o modo mais correto e adequado de organizar e administrar” (FELIX, 1984, p. 77). Estas características burocráticas impostas permitem ao Estado um controle maior sobre a educação, adequando-a aos planos de desenvolvimento da nação, o que a desvirtua como atividade humana, submetendo-a a critérios de avaliação de produção assistida, como confere a sociedade capitalista.

Paro (1986) nos traz a argumentação de que a administração capitalista possui função eminentemente conservadora, visto que media a exploração do trabalho pelo capital, colocando-se a serviço da classe interessada na manutenção do *status quo*. Deste modo, o autor propõe uma forma de organização que esteja comprometida com a classe trabalhadora e que leve em consideração a especificidade do ato educativo. O autor, da mesma forma que Anísio Teixeira, não só considera que os objetivos da escola e da empresa são diferentes, mas completamente antagônicos.

Em meados dos anos de 1980, um dos destaques constantes nos debates e estudos educacionais foi a administração escolar. Um componente que corroborou para a mudança de olhar foram os agrupamentos de educadores que fomentaram movimentos, incluindo sindical, que iniciaram a luta por uma nova configuração de gestão.

Examinando os nexos mais profundos da sociologia da educação brasileira, é

possível fazer aflorar a contribuição de Gramsci no cerne da pedagogia estatuída por Freire e que se constitui como suporte à compreensão da educação no âmbito dos movimentos de educação popular, bem como, um pouco mais tarde, nas décadas de 70/80, nos movimentos do operariado brasileiro em luta aguerrida contra o capital gerido naquele momento por uma burguesia subserviente à ditadura militar. (SEVERINO F, 2015, p. 131).

Além disto, seguindo o caminho da democratização do país, que se iniciou, surgiu efetivamente na legislação educacional da década de 1980 e 1990 o princípio da gestão democrática debatida na Constituição de 1988. A gestão democrática sacramenta, em seu artigo 206, inciso VI, que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

É notável que a Carta Magna de 1988 não se remete a uma escola democrática e sim a uma gestão democrática do ensino público, o que denota a importância concedida a esse instrumento no âmbito educacional. Esse princípio foi ratificado pela Lei n.º 9.394/96, no artigo 3º, inciso VIII, e no artigo 14. Após esse movimento de conscientização pública e veracidade das benesses da gestão democrática foi possível iniciar a construção da democracia pela base fundamental, ampliando o espaço público, consentindo autonomia à sociedade, rompendo com a política tradicional do Estado, através das lutas de classes sociais em todos os âmbitos. Como objeto de consolidação, em consonância com os movimentos democráticos, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação, no mês de março de 1980, na cidade de São Paulo. Como se refere Cunha (2001), os promotores da conferência diziam que seu horizonte comum era a construção de uma educação democrática que estivesse de fato comprometida com assuntos relevantes para a sociedade e não apenas para a elite, o que exigia a criação de canais de participação.

Em meados de 1985, com o advento do primeiro governo civil pós-ditadura e a expansão da abertura política, os partidos extintos se remontam e retornam à legalidade, e os

movimentos estudantis ganham força e representação. Amenizada a censura, discussões políticas tomam espaço e diversas entidades se manifestam, como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); além dos sindicatos de professores que reacendem as discussões sobre educação. Foi nesse panorama que ocorreu o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Petições oriundas desses movimentos firmaram-se na Constituição de 1988. Sendo assim, a educação passou a ser definida como jurisdição do Estado; surgiu, então, a garantia à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; a inclusão da educação infantil, em especial, das creches, na área da educação; a inclusão dos portadores de deficiência e a incorporação de percentuais de verbas para educação, gestão democrática, entre outras regulamentações.

A Carta Magna de 1988, que passou a ser chamada de Constituição Cidadã, trata a educação como um direito da sociedade. Ulisses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, ressaltava que:

[...] essa será a Constituição Cidadã, porque recuperará como cidadãos milhões de brasileiros, vítimas da pior das discriminações: a miséria. Cidadão é o usuário de bens e serviços do desenvolvimento. Isso hoje não acontece com milhões de brasileiros segregados nos guetos de perseguição social. (ANDRADE, 2008, p. 1).

Em outra fala a respeito da Carta Magna de 1988, Andrade (2008) destaca que Ulisses Guimarães reconheceu que aquela não era a Constituição perfeita, mas que era útil, pioneira e desbravadora. Vinte anos passados da promulgação da Constituição de 1988, o Presidente da Câmara dos Deputados, Arlindo Chinaglia, fez o seguinte pronunciamento:

A Constituição Cidadã, assim chamada pelo presidente da Assembleia Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, inaugurou novo período político-jurídico ao restaurar o Estado Democrático de Direito, ampliar as liberdades civis e os direitos e garantias fundamentais e instituir um verdadeiro Estado Social. (CHINAGLIA, 2008).

Em consonância e advinda da Constituição de 1988, surge então a LDBEN aprovada e sancionada em dezembro de 1996, através da qual surgiram incalculáveis decretos, resoluções, portarias, pareceres e outras leis, que gerou um fluxo crescente de normatização da escola e de inserção da democracia no interior da educação escolar, passando a sancionar e vigorar a gestão democrática e a democratização do ensino. Este termo democratização não é

apenas envidado no sentido de universalização da escola básica, como citado em nossa Constituição, mas, sim, para que seja disponível a todos.

É um ato infindável de democratizar as relações entre todos que participam do aparelhamento da instituição escolar. São providências tomadas com o intuito de compartilhar a administração entre equipe gestora, docentes, funcionários e famílias, fomentando a participação de todos os envolvidos em tomadas de decisões pertinentes às particularidades das funções da escola. Este envolvimento da sociedade como um todo se dá em diversas áreas, e no âmbito educacional a escola denominada democrática tornou-se um espaço de aprendizagem e execução de atos democráticos que orientaram eventos voltados para o fomento da democracia no âmbito escolar, como a V Conferência Brasileira de Educação, com os seguintes eixos temáticos:

- I. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação;
- II. Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação;
- III. Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação;
- IV. Inclusão e Diversidade na Educação Básica;
- V. Formação e Valorização Profissional. (BRASIL, 2008b, p. 1)

Foram esses eixos temáticos que nortearam e subsidiaram o debate nacional em prol de um Sistema Nacional de Educação. O documento final da Conferência sinaliza que

A mobilização nacional poderá contribuir significativamente para a proposição de políticas direcionadas: à garantia de inclusão social, ao respeito à diversidade; à formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação; à instituição de uma política nacional de avaliação; ao financiamento da educação; à gestão democrática dos sistemas e das escolas, entre outros, articulados em prol de um Sistema Nacional de Educação, cuja base fundamental se materialize na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, em consonância ao disposto na Constituição Federal de 1988, e que, por sua vez, seja resultante da mobilização e participação da sociedade brasileira na melhoria e valorização da educação básica nacional. (BRASIL, 2008a, p. 19).

O pleito pela transformação das instituições educacionais brasileiras em efetivos espaços democráticos é, portanto, um estandarte de cunho popular que deve ser pautado em ações conjuntas de conscientização da sociedade. Isso implica em distribuições equitativas de rendas e benefícios sociais, pois sem eles todas as propostas servirão apenas para atenuar as desigualdades sociais, sem solucionar devidamente o problema da sociedade brasileira. A escola dará sua contribuição especificamente escolar para o processo de democratização tendo

em vista cumprir a função que lhe cabe.

Segundo Saviani (2001) no livro *Escola e Democracia*, para que a escola realize essa mediação, importa, fundamentalmente, concentrar-se no essencial e vencer as pressões das mais diferentes ordens que insistem em colocar o acessório em primeiro plano, deslocando para um lugar secundário aquilo que é principal.

Em suma, a construção da democracia e a legitimação da escola como instância privilegiada de sua aprendizagem são concepções presentes na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96), no Plano Decenal de Educação para Todos, no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 10.172/2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e nos documentos subsequentes dos sistemas de ensino. Nesses documentos, a exigência para a escola pública é a de ser um espaço democrático, constituído por escola, gestão, valores e ideais democráticos.

Essa reforma precisa se desvincular de um poder centralizador, passando por uma revisão moldada na descentralização do saber elitizado. Essa visão de educação como instrumento ideológico do aparelho do Estado requer superação por meios contra-hegemônicos, uma nova filosofia de gestão, que busca a sintonia com a democratização das demandas dos diversos segmentos que compõem o processo educacional e a construção de um novo saber compartilhado.

CAPÍTULO III

ESCOLA CIDADÃ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES POR MEIO DOS COLEGIADOS ESCOLARES

3.1 PEDAGOGIA ALTERNATIVA – ESCOLA CIDADÃ (PANORAMA HISTÓRICO)

Em meados dos anos de 1980, houve uma intensificação dos movimentos populares do qual, emergindo uma pedagogia alternativa, dada a produção de um conhecimento peculiarmente político. Tal pedagogia promove e fortalece os movimentos de contestação do poder hegemônico, de tal modo que a educação popular de iniciativa não estatal ganhou evidência e espaço no âmbito nacional. Segundo Severino F, (2016, p. 132), “A luta educacional de Freire como a de Gramsci, foi de resistência ao Estado autoritário e às sociedades fascistas”. É nesse contexto que o cerne da escola cidadã se emana procedente da propensão voltada à sabedoria e autonomia popular, em que a prioridade é fazer dos espaços educativos um lugar de conscientização, à luz de uma concepção libertadora originária do legado de Paulo Freire. Para Severino F, (2015, p. 132),

Tal qual em Gramsci, a proposta pedagógica de Freire ultrapassa a educação escolar, sua luta contra o analfabetismo é também uma luta de educação política que potencializa a construção popular do Estado para o bem comum, com vistas ao compartilhamento de uma vida cidadã.

A questão da cidadania e construção da identidade cidadã da população foi sem dúvida a vertente que predominou nas discussões da nação brasileira na década de 1980, o que deu fundamento à gênese do movimento escola cidadã. Contudo, essas iniciativas não foram suficientes para consolidar a escola cidadã no período da Nova República, momento histórico no qual o país passou a ter grandes avanços democráticos com mudanças nas leis autoritárias, herança dos vinte anos de governo militar.

A escola reflete o desenvolvimento econômico e social que se tornou mais complexo a partir da década de 1980. A inflação passa de 200% ao ano e o governo lança o Plano Cruzado como medida de contenção inflacionária, e a combinação entre o desmonte estatal neoliberal e a enorme dívida externa criou uma dinâmica cíclica no país que, na medida em que a crise financeira se estendia maior era à necessidade de empréstimos financeiros junto aos cofres do FMI. Os avanços da redemocratização caminham junto com a crise financeira.

Já no âmbito educacional, entre as discussões provocadas em movimentos sobre a

democratização na escola, surgiu o tema da participação cidadã fomentando o remonte das lutas dos movimentos de educação popular na década de 1960, quando surgiu a pedagogia freiriana, e foram essas discussões que clarearam o papel da política no ambiente escolar.

Durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, igualmente nomeada pela população de Constituição Cidadã teve destacada presença temas como: a constituição de um efetivo sistema nacional de educação, a concepção de educação pública e gratuita, a educação como um direito público e dever do Estado, a descentralização administrativa e pedagógica da escola, a gestão participativa na educação, entre outros.

Em busca da descentralização de poder, que é uma das concepções da escola cidadã, advinda das primeiras eleições para governo de estado, segundo Gadotti (2001), várias experiências democráticas se alastraram pelo país, destacando-se o Fórum de Educação do Estado de São Paulo e o Congresso Mineiro de Educação. As sessões públicas do Fórum de Educação do Estado de São Paulo desenvolviam uma experiência inédita de participação dos educadores na elaboração das políticas públicas de educação e promoviam o avanço das discussões sobre autonomia da escola, sob a luz da pedagogia popular.

Em 1984, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão principiaram os movimentos de expansão dos princípios educacionais e desenvolveram o primeiro projeto de escola cidadã, com o artigo *Escola cidadã: a hora da sociedade*, no qual foram destacadas as primeiras concepções para sua efetivação. Assim, Gadotti e Romão (2004) apontam que é essencial que haja uma formação para a cidadania ativa, que deve ser encampada pela escola, que pode incorporar a população à cidadania e aprofundar a participação da sociedade nas instituições. Eles também destacam que a educação é condição imprescindível para o desenvolvimento autossustentado do país. Neste contexto, a educação básica constitui-se como um bem precioso para o desenvolvimento, tendo até mais valor do que as riquezas naturais disponíveis no Brasil.

Por meio deste projeto e baseados nesses princípios, originaram-se outros trabalhos e pesquisas pautados nas concepções da escola cidadã. Outro fato interessante que Gadotti (2006) nos traz, no auge dos debates para elaboração da Constituição Federal de 1988, foi a migração do tema da autogestão para o tema da gestão democrática da educação. Já em 1989, foi à primeira aparição do termo “escola cidadã”, num artigo acadêmico de Genuíno Bordignon com o texto intitulado, *A Escola Cidadã: uma utopia multiculturalista*, da revista *Educação Municipal*.

No mesmo ano de 1989, também e não menos relevante foi quando Paulo Freire, reconhecido pela então Prefeita do Município de São Paulo Luiza Erundina, foi convidado a

ocupar o cargo de Secretário da Educação, na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo onde permaneceu no posto até 1991. Foi este cargo que proporcionou a difusão dos princípios da escola cidadã. Paulo Freire foi substituído por Mario Sergio Cortella. No discurso de despedida, Freire deixou claro o motivo de sua saída no texto Manifesto à maneira de quem, saindo, *fica*.

Figura 4 – Faixa em frente à Secretaria de Educação, Av. Paulista, pedindo a Paulo Freire para não deixar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Fonte: GADOTTI, 1996, p. 103

Manifesto à maneira de quem, saindo, fica

Todos temos vivido a enorme satisfação de poder estar construindo, num esforço comum, uma nova proposta pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. Não importa que, por nosso compromisso, tenhamos, de vez em quando, experimentado agonias e sofrimentos.

Estou convencido de que as propostas e princípios do PT, a que a prefeita Luiza Erundina dá carne, estão certos. Princípios gerais que constituem a política de governo, de que a política educacional que vimos implementando é um capítulo.

Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado.

Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença.

Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática.

As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras, participando na medida de minhas possibilidades. O fundamental neste gosto que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce.

Meu gosto de ler e de escrever se dirige a certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados “bem-nascidos”.

Por tudo isso, escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma de minhas frentes de briga, tanto quanto vem sendo para muitos de vocês.

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética considera que ler tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz. Por isso, não temos críticas a fazer ao trabalho que se realizou na secretaria nestes dois anos e meio em que aqui estive como secretário. Considero que a crítica, quando feita de maneira ética e competente, faz com que as nossas ações se aprofundem ou se reorientem. Aprendemos com elas.

Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra “cara”, mais alegre, fraterna e democrática. (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 103).

Neste período, foi fundado o Instituto Paulo Freire, mais precisamente em 12 de abril de 1991, sediado no município de São Paulo. Tendo iniciado como uma instituição sem fins lucrativos, expandiu-se para uma rede internacional com representação de um conselho internacional. Paulo Freire, como patrono e fundador, acompanhou todos os momentos dessa história: apresentou nomes, participou da definição do Estatuto e da linha básica de atuação do Instituto; após sua fundação oficial, em setembro de 1992, tomou parte nas principais decisões e sempre ofereceu suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos. Hoje, quem assume o posto de direção é Moacir Gadotti.

É nesta instituição que se encontra todo o material teórico sobre as realizações concernentes ao Movimento Escola Cidadã. Neste mesmo período, Gadotti recebeu o título de Professor Titular em Organização do Trabalho na Escola, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que resultou na publicação, também em 1992, do livro *Escola Cidadã*. Nesta obra, foram consolidados os fundamentos e finalidades deste movimento, expressos por seu autor no chamado *Decálogo da Escola Cidadã* que segue abaixo:

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local e sociocultural. [...]

1- A escola pública autônoma é democrática – para todos, e popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura.

2- Para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais ela é mera executora.

3- A escola cidadã deve valorizar o contrato de dedicação exclusiva do professor – significa não levar trabalhos para casa a não ser que na escola não haja lugar adequado.

4- Ação direta. Valorizar as iniciativas pessoais e os projetos das escolas. A crise do sistema produz uma rotina que aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades.

5- A escola autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escritos ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.

6- É uma escola disciplinada. A disciplina que vem do papel específico da escola: o sistemático e o progressivo.

7- A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra.

8- A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança que eventos espetaculares, mas passageiros. É imprescindível a ação direta de cada professor.

9- Não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições.

10- Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder organizar seu trabalho da forma que quisesse, inclusive contratando e exonerando, a critério do conselho de escola. (GADOTTI, 2010, p. 52-54)

A escola cidadã tem como cerne a autonomia, como papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente e burocraticamente, viabilizando a cidadania, coerente com o ideal de liberdade como bem descrito em seu decálogo. Em face da instauração do Instituto Paulo Freire e da organização documental executada principalmente por Gadotti e Romão, entre outros colaboradores, pode-se dizer que a escola cidadã tornou-se, a partir de então, um movimento nacional organizado, com expressividade em vários pontos do país durante toda a década de 1990. Gadotti (2006) aponta que a esta altura já existia focos do projeto da Escola Cidadã e seus desdobramentos em vários estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Pará.

Neste decorrer da trajetória da escola cidadã nos anos de 1990, muitas características das políticas educacionais influíram nos movimentos de educação popular. O período transitório da década de 1980 para 1990 foi marcado por um processo de privatizações e adequações ao

sistema capitalista internacional. Os acanhados êxitos das movimentações educacionais foram aos poucos modificados e estagnados durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o que significou um amplo retrocesso em questões das políticas e direitos sociais. Para Saviani (2007a), no longo combate ao autoritarismo dos tempos de ditadura, criou-se certa “racionalidade democrática” que “[...] acabou gerando dispersões e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas” (SAVIANI, 2007a, p. 177). Segundo ele,

[...] a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. (SAVIANI, 2007a, p. 177).

O autor reforça que esta readequação pode ser denominada “abordagem neoliberal das políticas públicas”, consumada na Reforma do Estado, que o subordinou às determinações da nova aliança entre a grande burguesia internacional. Ficou evidenciado que o governo não deixou de proclamar seu ideário consensual e distorcido de democracia e cidadania utilizando-as de forma inescrupulosa a ponto de o mercado ter livre atuação sobre a educação. Foi nesse diálogo que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. De acordo com Minto (2010, p. 17), “trata-se de uma lei ‘enxuta’, ‘minimalista’, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momentos oportunos, fazendo jus ao princípio do Estado mínimo neoliberal”.

Segundo Severino A (2001, p. 185),

[...] há que destacar que faz parte do ideário hegemônico sobre o ensino no país, ou melhor, pertence à retórica da atualidade um discurso explícito sobre a necessidade de se garantir melhor qualidade ao ensino, em todos os seus níveis. Sempre com uma suposição pouco crítica de que os problemas educacionais do país deixaram de se relacionar com a quantidade da oferta e passaram a ser problemas qualitativos.

Outros autores defendem que a LDBEN foi concebida sem a participação popular, o que não legitima sua função em prol da defesa dos direitos de cidadania da população. Saviani (2007a) afirma que não foi considerada a democratização dos processos de gestão educacional como um desafio do país na elaboração do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases, mesmo com as experiências vivenciadas pelos sistemas de ensino. Assim, considerar a necessidade da universalização da oferta e qualidade da educação sem a gestão democrática inviabiliza as alterações das estruturas de poder no interior das escolas, como modo de

alcance da qualidade de ensino.

Contudo, apesar do papel preponderante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), na construção da nova LDBEN, o projeto de lei original, discutido e aprovado na Câmara Federal foi autoritariamente desconsiderado. Segundo Mendonça (2000, p. 115),

Todo o trabalho político realizado ao longo dos últimos oito anos na construção e tramitação democrática da LDB, principalmente na Câmara Federal foi autoritariamente desconsiderado, o que exigirá, mais do que nunca, das entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública o trabalho de denúncia, resistência e organização na defesa dos princípios historicamente construídos para a educação brasileira.

As associações que compunham o Fórum consideram ainda que a Lei n.º 9.394/96 demarca a vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal. Conforme o documento elaborado pelo Fórum: “O fato de o governo conseguir na legalidade institucional fazer valer o seu projeto não o isenta da utilização de mecanismos antidemocráticos para fazer valer o seu projeto que, portanto, traz um vício de origem: a falta de legitimidade” (PERONI, 1999, p. 98).

Já Gadotti (2014) endossa a ilegitimidade da construção. Infelizmente, a LDBEN não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Para ele,

[...] a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma ‘progressiva’ autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas. (GADOTTI, 2014, p. 1)

Já no que tange aos princípios pedagógicos daquele período, Saviani (2007b, p. 426) identifica, na década de 1990, um refluxo de todas as pedagogias contra-hegemônicas, em função do aprofundamento dessas mesmas políticas neoliberais internacionais e suas intervenções diretas na educação. Nessa nova conjuntura, os princípios pedagógicos sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. “Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.”

Um documento que nos dá indícios sobre a inflexão dos princípios dos organismos

que compõem a educação não só no financiamento e gestão, mas fundamentalmente no desenvolvimento de concepções específicas educacionais, como um grande modelo paradigmático, é o documento denominado relatório de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, publicado em 1996, como resultado do trabalho da Comissão Internacional Sobre a Educação de 1993 a 1996, mas que chegou ao Brasil em 1998.

Segundo a análise de Duarte (2006), este documento tem por base a intencionalidade de implementar diretrizes pedagógicas para a educação mundial, parametrizando as ações pertinentes às práticas educativas do século XXI com o aval do Ministério da Educação brasileiro.

Seu conteúdo busca criar mecanismos que sustentem as metas neoliberais, isto é, mais uma medida subordinada às demais medidas de manutenção do atual modo de produção em tempos de crise estrutural do capitalismo que divide a sociedade em dois grandes segmentos sociais. Medidas como essa expressam o mimetismo em amplo conjunto de princípios e de produções intelectuais integrantes do chamado pós-modernismo, cuja gênese se dá na década de 1980, inicialmente na Europa, espalhando-se rapidamente por diversos setores da cultura mundial, inclusive nas ciências humanas.

Saviani (2007b) esclarece que, na dinâmica das ideias pedagógicas, é característico das pedagogias deste período tal clima cultural pós-moderno. Segundo este autor, entram em ação os jogos de linguagem no lugar das metanarrativas, defendendo que a legitimidade do ensino “[...] só pode ocorrer pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar” (SAVIANI, 2007b, p. 425). Ele sintetiza as concepções pedagógicas com base nos princípios econômico-pedagógicos, ressaltando o neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”.

Já a contribuição de Duarte (2006, p. 9) restringe e reafirma que o pilar do “aprender a aprender” e de todas as concepções e teorias a respeito, como a gênese do exaurir de conteúdo humano-genérico do trabalho educativo, “[...] é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual”.

Em seu livro *Escola Cidadã*, Gadotti (2006, p. 36) defende que:

[...] predomina na educação brasileira uma pedagogia conteudista, de cunho funcionalista – o “discurso do outro” na expressão de Castoriadis – que acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria do nosso tempo, impondo um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens se transformarem em sujeitos de sua própria história.

Sabendo então da realidade posta na educação brasileira é que se afirma que a escola cidadã suplanta todas estas demandas, já que não está e (nem poderia estar) alheia a este contexto. Um sinal disso é a contemporaneidade do fenômeno cultural pós-moderno com o surgimento da escola cidadã nos anos de 1980. Saviani (2007a) avalia que a escola cidadã se torna, nos anos de 1990, a reminiscência de maior destaque entre as pedagogias da “educação popular” e da pedagogia da libertação.

Provavelmente sua expressão mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire [...]. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). (SAVIANI, 2007a, p. 421).

Em oposição ao que aconteceu aos movimentos sociais na década de 1990, os fundadores da escola cidadã afirmam que a proposta se dissipou e se fortaleceu. Gadotti (2006) esclarece que a promulgação da LDBEN/96 é um marco de avanço, pois em artigos veem-se elementos de apoio ao Movimento da Escola Cidadã, principalmente no que tange à autonomia escolar. Destacamos, como exemplo, o artigo 15 da LDBEN/96 que diz:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo período, outras medidas igualmente importantes foram consolidadas em favor da escola cidadã. Mais precisamente em 1997, o Instituto Paulo Freire (IPF) realizou o Programa Construindo a Escola Cidadã: Projeto político-pedagógico (GADOTTI; ROMÃO, 2001a), trata-se de sete programas televisivos que compõem uma série chamada *Um Salto para o Futuro*, transmitida pela TVE do Rio de Janeiro e que contou com a participação de Gaudêncio Frigotto como apresentador e mediador das discussões.

A partir dessas reuniões e textos elaborados para a programação, foi editado o primeiro volume da Coleção Guia da Escola Cidadã, com o título *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, organizado por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão. Esse volume trouxe capítulos destes autores e outros igualmente importantes como Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha, membros do colegiado da Sede Central do IPF. Esta primeira edição abrangia vários temas que depois tiveram edições individuais para cada título. Desde então as

publicações seguintes tornaram-se frequentes, seja em volumes inéditos ou mesmo reedições de volumes rapidamente esgotados na ocasião do lançamento.

Ainda neste período, mais precisamente em maio de 1997, após a estreia do Programa Construindo a Escola Cidadã, ocorreu o falecimento de Paulo Freire, que o impossibilitou de publicar um exemplar próprio para a série Guia da Escola Cidadã.

A repercussão da notabilidade do projeto político-pedagógico do Movimento Escola Cidadã se tornou muito amplo, em meados de 1998, com o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, que teve como foco a organização do novo Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire que atuam até hoje. Outro dado importante referente à atuação do IPF e do Movimento Escola Cidadã foi que, em meados de 2000, o seu crescimento e fortalecimento se deram através de parcerias com outras organizações nacionais e internacionais para a consumação do Fórum Social Mundial (FSM) e do Fórum Mundial de Educação (FME).

O Fórum Mundial de Educação é um movimento pela cidadania e pelo direito do universalismo da educação. Esse espaço pretende abarcar diálogos entre todos que, no mundo globalizado em que vivemos, querem levar adiante projetos de educação popular buscando defrontar o neoliberalismo e a educação como mercadoria, como reforça o Professor da Universidade de Londres, Stephen Ball, seja no âmbito das esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa. Já na segunda edição do FME, realizada em 2003, na capital do Rio Grande do Sul, a carta elaborada nesse evento incluiu a escola cidadã como princípio substancial, considerada até como utopia a ser investigada pelos movimentos educacionais em nível mundial. No Fórum Mundial Educacional Temático que se realizou em 4 de abril de 2004, a escola cidadã já estava legitimada como destaque naquele evento com o título de *Educação Cidadã para uma Cidade*.

Por fim, é importante destacar que a relação estabelecida entre o IPF e o Movimento Escola Cidadã com os FSM e os FME é convergente de pressupostos e projetos de sociedade, o que dá mais elementos para compreender sua repercussão hoje. Gadotti (2006, p. 112) explicita que: “[...] o Fórum Mundial de Educação e o Movimento da Escola Cidadã representam uma força real de resistência às ameaças das políticas neoliberais na região e, ao mesmo tempo, uma esperança de construção da educação necessária para um ‘outro mundo possível’”.

Na 13ª edição revista e ampliada do livro *Escola Cidadã*, publicada em 2010, Gadotti faz um relato e balanço do Movimento da Escola Cidadã. Esta edição comemora os 19 anos deste projeto que foi iniciado com um concurso para a Universidade de São Paulo, que apontou os inúmeros avanços e desafios que estavam por vir. Como referência a este

momento, o autor apresentou o *Novo Decálogo da Escola Cidadã*, uma versão atualizada do decálogo anterior frente aos mais recentes passos da política neoliberal e ao clima pós-moderno, assim como às mudanças no cenário político-partidário brasileiro.

Novo Decálogo da Escola Cidadã

1º) Mudar é possível. Devemos recusar a tese de fatalismo de que a escola pública brasileira não tem mais remédio. Podemos, sim, mudar a escola pública. As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável ao projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática.

2º) Que escola? A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, como escola para e pela cidadania, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos.

3º) Escola e empresa. Só o Estado pode dar conta do nosso atraso educacional. As empresas e as escolas particulares podem ajudar apenas parcialmente a resolver esse problema desde que seja para o benefício do aluno e sob o controle da escola e do sistema de ensino; desde que tenham um grande compromisso com o ensino público, lutando por mais recursos públicos para ele. Em geral, os interesses da escola pública colidem com os da escola privada, pois, se a primeira tiver um ótimo desempenho, a segunda poderá perder sua clientela.

4º) Escola e Estado. Não há mudanças na escola sem uma concepção de Estado. É a própria escola que deve mudar, por dentro, a partir dela mesma. Mas ela, sozinha, não muda sem uma concepção de Estado e de educação. Daí a necessidade de novas diretrizes de governo. Historicamente, o Estado brasileiro tem sido monopólio das elites econômicas. A escola estatal não é necessariamente pública. Para ser pública ela precisa ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e ação político-pedagógicas.

5º) Escola e sociedade. Para mudar, a escola precisa apoiar-se na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não estatal, como o emblemático “orçamento participativo”. Para mudar, não basta que a análise dos governantes e as soluções apontadas estejam corretas. É preciso que elas sejam legitimadas pela discussão coletiva. Quem opera a mudança é o coletivo.

6º) Redes e movimentos. A escola pública não pode mudar sozinha. A escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e mundial – buscando a construção democrática e radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se autorreproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança.

7º) Era da informação. A escola precisa passar de uma concepção de educação com produção em série – seriação e de repetição de saberes da sociedade industrial, da parcelarização do conhecimento, para uma concepção transdisciplinar da educação, da era da informação pós-industrial e da nova economia, na qual predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, em que todos podem “dizer a sua palavra” (Freire). Na era da

informação, a escola precisa deixar de ser lecionadora, para ser gestora do conhecimento. Só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos.

8º) Cultura e estrutura. O desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda a escola. Mas também é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valoriza um certo saber e despreza outro. A escola é um espaço de relações socioculturais. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural.

9º) Currículo e avaliação. A mudança curricular não pode limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas deve atingir também os conteúdos atitudinais. A avaliação que classifica, seleciona e pune, ratifica a exclusão social. Avaliar, numa concepção cidadã, é um ato de conhecimento que implica uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber.

10º) Professor. O professor é um profissional do sentido e mediador do conhecimento. Sozinho, contudo, ele não dá conta de todas as tarefas da escola. É necessária a contribuição dos pais e dos profissionais não docentes na elaboração do projeto eco-político-pedagógico da escola e na sua gestão. O professor conhece o seu aluno também através de conhecimentos fornecidos pelos pais sobre o contexto em que ele vive. (GADOTTI, 2010, p. 89-92).

Neste viés, buscamos explicitar a conexão de contiguidade entre a consolidação do movimento político-pedagógico nesse período dos anos de 1990 com os fatos nacionais que marcaram a evolução histórica. Minto (2010, p. 22) diz que os acontecimentos educacionais estão inseridos a “[...] um processo histórico de caráter estrutural, que obedece às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista”.

3.2 A PARTICIPAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EMEIEF JOSÉ DO PRADO SILVEIRA, EM SANTO ANDRÉ

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação. (PADILHA, 2001, p. 44).

Como vimos no decorrer histórico do Movimento Escola Cidadã, o projeto político-pedagógico foi criado como instrumento de democratização e autonomia de uma escola. Buscando fundamentos na etimologia, encontramos uma definição de projeto. Segundo Barbier (1993, p. 49),

[...] o projeto é uma antecipação. A utilização do prefixo pro-, que significa antes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de projeto e de programa, é neste ponto de vista significativa: o conteúdo de um projeto não tem a ver com os acontecimentos ou objetos pertencendo ao ambiente atual ou passado do ator que o elabora, mas com acontecimentos ou objetos ainda não verificados; não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis; relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia.

Frequentemente, em muitas instituições escolares, o projeto político-pedagógico é pensado de forma equivocada e até mesmo confundido com plano em que se estabelecem objetivos, metas e procedimentos, o que não significa que não sejam adequadas uma sistematização e organização, mas só isso não retrata e não é suficiente, como defendido na teoria da “qualidade total”, para um projeto político-pedagógico se tornar vivo e dinâmico caracterizado com os detalhes de cada comunidade escolar. Segundo Ilma Passos Veiga (2009, p. 165), pesquisadora de ações educativas que promovem a gestão democrática,

A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola [...] se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

É esse documento que norteia as ações educativas da escola e não deve ser construído sem uma direção política; por este motivo se incluiu o termo “político”. O projeto político-pedagógico de uma instituição escolar é um processo inconcluso, apenas uma das etapas em direção a um desígnio que estabelece a orientação de cada instituição escolar, e a construção dele é de responsabilidade de toda a comunidade escolar com o objetivo de inclusão. Nesse processo, primeiramente, cria-se o projeto coletivo e posteriormente faz-se a escolha do diretor, via eleição. Deve ser alguém com perfil de competência e liderança capaz de desenvolver o que foi instituído pelo coletivo escolar, numa perspectiva em que a diversidade e a pluralidade imperem. Portanto, para esta finalidade ser atingida são necessários dois aliados ao projeto político-pedagógico: autonomia e gestão democrática, ambos necessários para a elaboração, execução e avaliação.

Esse par de atributos é o cerne do ato pedagógico e é essencial uma mudança de

paradigma de todos os que pertencem à comunidade escolar, lembrando que a escola não é apenas um aparelho imposto pelo sistema e sim um marco do êxito do trabalho de uma comunidade coesa, que assume a responsabilidade do projeto e espaço escolar.

É neste âmbito que se forma para a cidadania e a escola é a precursora nesse exemplo, ao prestar um serviço à comunidade que a mantém buscando sempre a melhor qualidade de ensino para os sujeitos que dela participam. A gestão democrática proporciona a aproximação e o contato permanente entre todos os segmentos da comunidade escolar; alunos aprendem melhor quando são coparticipantes do processo decisório da escola, tornando-o, assim, seu projeto de vida. Essa participação não se limita apenas à leitura e declarações impostas em um documento; é necessário ter movimento e vida e é nessa parte do processo que entram os colegiados escolares como órgão de apoio à gestão democrática, tornando possível a inserção no processo decisório na escolha de livros didáticos, no planejamento de ensino, na organização de eventos, nas atividades cívicas, esportivas e recreativas. Nesta perspectiva, é imprescindível que o colegiado seja atuante e não mero expectador de reuniões. A gestão democrática também é atitude e método.

Segundo o livro da série de estudos *Salto para o futuro, Construindo a Escola Cidadã* (BRASIL, 1998), do Ministério da Educação e Cultura, no Brasil existem certamente algumas deficiências no exercício da democracia no ambiente escolar, entre as quais podemos citar:

- nossa pouca experiência democrática;
- mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- a própria estrutura vertical de nosso sistema educacional;
- o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (BRASIL, 1998, p. 18).

Vencidos estes obstáculos, conseguimos um efetivo exercício de construção do projeto político-pedagógico, que tenha a marca da comunidade onde se estabeleceu e seu tempo-espaço, com o contexto histórico de cada unidade escolar, e revisitá-lo sempre é um momento de renovação da própria escola. Este projeto educativo torna-se uma promessa contra possíveis rupturas comprometendo seus autores.

Ainda conforme o mesmo livro citado acima, a noção de projeto implica nas relações com o tempo:

- tempo político: define a oportunidade política de um determinado projeto;
- tempo institucional: cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra;
- tempo escolar: o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado, é também decisivo para seu sucesso;
- tempo para amadurecer as ideias: só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo. Há um tempo para sedimentar ideias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo. (BRASIL, 1998, p. 19).

Seguindo a mesma fonte, encontram-se elementos que são facilitadores do êxito de um projeto, e entre eles podemos destacar:

- comunicação eficiente: um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido;
- adesão voluntária e consciente ao projeto: todos precisam estar envolvidos. A corresponsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto;
- suporte institucional e financeiro, que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos – principalmente dos dirigentes – e recursos financeiros claramente definidos;
- controle, acompanhamento e avaliação do projeto: um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos;
- atmosfera, ambiente favorável: não se deve desprezar um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, uma certa mística que cimenta a todos os que se envolvem no design de um projeto;
- credibilidade: as ideias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade, o projeto pode ficar limitado;
- referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto. (BRASIL, 1998, p. 19-20).

Nesta direção é importante a inserção de todos esses elementos na elaboração do projeto político-pedagógico, pois a falta de um deles dificulta a inovação nas ações educativas dentro da escola e causa descrença dos sujeitos participantes. Esses participantes devem passar por um processo de formação cidadã e de conscientização da importância e necessidade de estruturação do planejamento educativo sair do senso comum para o núcleo de bom senso. Tudo isso reforça o conceito de cidadania, que é o discernimento dos direitos e deveres de cada sujeito no exercício da cidadania. A democracia é o cerne da cidadania, fundamentada em três direitos: civis, como segurança e locomoção; sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.

A busca pela cidadania está inserida no contexto do Movimento da Escola Cidadã que faz parte desse novo contexto histórico social que é a busca em prol da democracia. A cada dia, esse movimento se molda no projeto e na efetivação das práticas do que deve ser uma escola cidadã em diversas partes do território nacional, o que demonstra uma comoção dos dirigentes educacionais dos diversos estados brasileiros. Segundo Gadotti e Romão (1997, p. 47),

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Nesta perspectiva, um projeto político-pedagógico no âmbito da escola cidadã não pode ser estático; faz-se necessário, portanto, ser um documento que dialogue com a vida do espaço escolar e as ações educativas que almeja alcançar.

3.2.1 Legalidade do projeto político-pedagógico

Encontramos amparo legal na LDBEN, no artigo 12, que traz uma diretriz, cujo foco é dar a possibilidade da escola de elaborar, executar e avaliar seu projeto político-pedagógico. A mesma base legal estabelece princípios e especificidades em concepções estabelecidas pelo artigo 14: “I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes”.

O artigo 15 da LDB continua nos apresentando a seguinte diretriz: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Estes princípios são pautados no inciso VI do art. 205 da Constituição Federal brasileira que diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A participação de toda comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico da

escola funciona de forma a delinear a gestão democrática no contexto das entidades públicas. Encontramos outro amparo legal que assegura o fortalecimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões que é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), sancionado sob o n.º 13.005/2014, estabelecido na Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

É sabido que as leis por si só não são suficientes, pois elas não transformam uma realidade escolar posta; para isso é necessário um amplo trabalho pedagógico com práticas democráticas sociais, que ressaltem a importância desta democratização. Assim, é essencial que a escola seja aberta para a preparação do ambiente escolar para o exercício da cidadania, resultado de vários interesses que precisam ter o mesmo objetivo.

Quando Gramsci (1979) diz que a escola deve ser unitária significa que, durante o processo de dialética pedagógica de sair do senso comum para o bom senso, necessita-se conhecer a ciência, a filosofia e as artes; esse processo mediado pelo currículo deve ser um processo plenamente unificado, unificado no seguinte todas as pessoas tem que participar desse processo. Sem hierarquização e diferenciação no trabalho pedagógico, deve ser um trabalho desafiador e orientado para todos os segmentos da sociedade, tornando-o inclusivo.

No município de Santo André (SP), onde se encontra o campo dessa pesquisa, foi sancionada a Lei n.º 9.723/2015, dispondo sobre o Plano de Educação Municipal para o período de 2015-2025, que estabelece e destaca, entre outras metas, a que fomenta a autonomia das unidades escolares.

Assegurar e aprimorar, nas escolas públicas do município, no prazo de dois anos de vigência deste PME, condições para qualificação da gestão democrática da educação, associada à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (SANTO ANDRÉ, 2015b).

São ações que refletem a intenção de busca por uma gestão mais humanizada e participativa estendendo-se também aos aparelhos educacionais. Segundo as contribuições de Veiga (2002), a gestão democrática requer que se rompa com a prática administrativa burocrática, para que se possam enfrentar questões como exclusão, reprovação e não permanência do aluno na escola, o que contribui para a marginalização das classes populares. Para tanto, é necessário que o projeto político-pedagógico seja construído coletivamente,

sempre associado aos interesses e necessidades da população.

Nesta perspectiva, abrem-se conceitos importantes para serem trabalhados: poder e participação. É tarefa imprescindível da escola democrática, portanto, ouvir a palavra de sua comunidade escolar. É bom lembrar que a educação de qualidade, democrática e emancipatória, que integra e partilha as diferenças, que responde aos interesses coletivos é o que Shor e Freire (1986 apud VEIGA, 1998) entendem como empoderamento.

É o conceito atribuído ao processo de desconcentração de poder das mãos de alguns, de poucos sobre quase todos. Gramsci contribui com a filosofia da práxis segundo a qual, tendo em vista o pensamento de Marx e Engels, é possível se construir como crítica todo pensamento que a precedeu, sendo na filosofia ou na cultura. Essa construção se dá em dois movimentos: primeiro, como crítica do senso comum, buscando aproveitar o que nele há de bom senso; depois, como crítica da filosofia dos intelectuais, tendo como referência a filosofia de Marx e Engels. Formar alunos e professores empoderados significa comprometimento com a luta do outro e formar uma consciência crítica em ações dialógicas que os educadores precisam elaborar sobre os processos educativos escolares no interior da sociedade capitalista, provocando a conscientização de toda a comunidade escolar.

Para Gramsci (1979), a visão hegemônica tem por objetivo assegurar maior autonomia e humanização aos sujeitos, que na realidade do contexto escolar tem por instrumento o projeto político-pedagógico. Gramsci almejava construir uma nova sociedade com base nas teorias marxistas, podendo assim expurgar o mecanicismo e dar um enfoque mais humanístico nas ações dos sujeitos. Uma proposta de construção de sociedade cosmopolita, ou seja, onde os direitos sejam realmente universais, independentes das diferenças, não justificando as desigualdades. E é nesse sentido que o município de Santo André caminha em prol de ações mais participativas.

Para uma efetiva construção, Veiga (2002) aponta como instrumento alguns princípios norteadores do projeto político-pedagógico que podem contribuir com a escola democrática, pública e gratuita.

Primeiramente é ressaltada a necessidade de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani (2001) alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. Para Saviani (2001, p. 63), “[...], portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada”. Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação

do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

Outro aspecto essencial é que a qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma educação de qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada a outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo (2001, p. 14) afirma que a qualidade formal “[...] significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política é condição imprescindível da participação, está voltada para os fins, valores e conteúdos, quer dizer, “[...] a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios. A escola de qualidade tem obrigação de evitar, de todas as maneiras possíveis, a repetência e a evasão e necessita garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos.

Para Gracindo (2007, p. 72),

Pensar no acesso à educação é só uma das premissas necessárias no processo de democratização, deve-se garantir a permanência de todos e, além disso, a qualidade no processo educativo. Se de um lado, acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização da educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave mestra para o seu entendimento.

Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso promover a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “[...] implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 2001, p. 19). Assim, o projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Por conseguinte, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são os meios e essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

Outro princípio que deve nortear o projeto político-pedagógico é a gestão democrática. Trata-se de um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques (1990, p. 23),

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

A liberdade é outro princípio constitucional, que está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77 apud VEIGA 2002, p. 155), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, “somos livres com os outros, não, apesar dos outros”. Se pensarmos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo. Neste viés, Heller (2004, p. 155) afirma que

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

Devido a isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

A valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico, já que a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente à formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a escola normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “[...] valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (VEIGA, 1994, p. 1).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos, como aponta Veiga (2002).

O município de Santo André, no estado de São Paulo, de onde se origina esta pesquisa, tem por praxis fomentar as práticas democráticas por meio da Secretaria de Educação, com o Departamento da Gestão Democrática, o que torna possível um processo de construção e decisão coletivas sobre as políticas educacionais, que reflete uma opção política de coerência

ímpar. Desta forma, consoma-se um novo formato de conceber a gestão da cidade e dos espaços educativos e de elaboração de políticas educacionais, com vistas a adequá-las às necessidades e aspirações de seus maiores interessados, que são os educandos, educadores e comunidade. Estas ações proporcionam a descentralização dos recursos e ações destinados à educação e o reforço à autonomia gerencial e à participação social, dentre elas, o município conta com o Orçamento Participativo (OP), Orçamento Participativo Criança (OP Criança), Conselho Municipal de Educação de Santo André, Fórum Municipal de Educação, Conselhos de Escolas.

Anualmente todas as unidades escolares da rede municipal de educação de Santo André têm por protocolo ações focadas para análise e discussões sobre o projeto político-pedagógico de cada unidade. Neste dia é feito uma paralisação das aulas e atendimento às crianças, e o eixo do trabalho é o projeto político-pedagógico. O documento em questão está para a escola, assim como a alma está para o indivíduo. Neste processo, parte-se da concepção de criança, escola e comunidade escolar e do envolvimento e contribuição de cada sujeito inserido nesse contexto; extrai-se do papel idealizado e parte-se para o real. Neste sentido, é importante haver um questionamento para compreender como esta experiência pode se tornar algo factível.

Esse é um desafio posto a toda equipe educacional, desde a Secretaria de Educação até a comunidade escolar. Temos, a título de exemplificação, uma reportagem do Boletim eletrônico da Secretaria de Educação de Santo André, *e-Educação*, que apresenta algumas experiências. Dentre os desafios principais foram destacados: conseguir reunir todos os segmentos envolvidos para promover a discussão e conscientizar toda a equipe do significado dessa participação, o que muitos não compreendem. Depois, busca-se romper as barreiras e as resistências a respeito do trabalho coletivo entre a gestão e os docentes, os docentes e as famílias, os funcionários, tudo isso ao longo do ano letivo.

A reportagem ainda destaca que um desafio que se apresenta é relacionar o cotidiano da escola com os progressos e/ou retrocessos em relação ao projeto político-pedagógico idealizado; assim é essencial conseguir saber se o que está proposto no documento da escola consegue ser colocado em prática.

O boletim *e-Educação* cobriu esse processo de discussões nas unidades escolares em Santo André e trouxe detalhes de como foi o processo das discussões do projeto político-pedagógico na unidade de ensino EMEIEF José do Prado Silveira. No entanto, há fios condutores que norteiam as discussões, por exemplo, documentos básicos como as diretrizes do MEC e da Secretaria de Educação. Assim, há uma primeira discussão a ser feita: a caracterização do

contexto sociocultural e político no qual estão inseridos a Escola, seus alunos e a comunidade.

O *e-Educação* acompanhou partes das reuniões do projeto político-pedagógico na Creche X e na EMEIEF José do Prado Silveira.

Em ambas as unidades, o boletim constatou a presença de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo mães de alunos. Um feito que, por si só, representa um grande avanço. Foi possível também perceber a presença de crianças brincando nos respectivos parquinhos para que as mães pudessem levar seus filhos e, assim, participar da reunião. Parece simples, mas talvez a chave para o sucesso da realização de um bom projeto político-pedagógico seja a participação efetiva dos envolvidos, o que, certamente, estará refletivo no resultado.

Carolina M. Miguel, coordenadora do setor no qual a EMEIEF José Do Prado Silveira está inserida, descreveu que na reunião estavam presentes professores, funcionários da limpeza, auxiliares administrativos, merendeiras, inspetores de alunos, estagiários, professores de educação física, voluntários do programa intitulado *Mais Educação*, mães de alunos, além da equipe gestora. A diretora da EMEIEF José do Prado Silveira, Rejane Marques S. Luiz, ressalta que não foi fácil reunir todo esse pessoal. “Há um histórico de bom relacionamento que foi construído entre nós e de nós com a comunidade”, diz. (SANTOS, 2015, p. 3).

A diretora ainda relata que antes havia certa resistência entre os professores e as mães dos alunos, quando, por exemplo, os alunos saíam para uma atividade externa. Algumas mães acompanhavam, o que não era bem visto pelo corpo docente. Hoje, elas firmaram uma ótima parceria e há um entrosamento bastante interessante. “Somente o fato de o funcionário dar um bom dia e um sorriso à mãe do aluno na hora de receber ou entregar a criança, vai ganhando a confiança da mãe; vai aproximando ela da Escola, até que um dia ela entra e aí, ela começa a participar” (SANTOS, 2015, p. 3).

A reportagem traz ainda a participação de uma mãe, bastante ativa no conselho de escola e voluntária do projeto Mais Educação. “Antes eu não queria saber da Escola, deixava meu filho aqui e voltava pra casa. Mas eu fui entendendo que quanto mais você participa, mais você ajuda a Escola e na educação do seu filho” (SANTOS, 2015, p. 4).

O boletim revela também como se dá a participação dos professores, funcionários e também estagiários na discussão sobre o projeto político-pedagógico, como se verifica no relato de um professor,

Já o Professor de Educação Física, Everton, está entusiasmado com a Escola. Há oito meses trabalhando, está empolgado com o fato de poder opinar e ter

a oportunidade de colocar seus projetos em andamento, coisa que não conseguia fazer na rede estadual, de onde veio. “Essa participação é interessante, porque cada um tem a sua opinião e discutimos todas elas em função de um objetivo”, disse. Jéssica, funcionária da limpeza, e Sandra, merendeira, acreditam que vivem um momento muito especial porque, assim como o professor Everton, sentem-se prestigiadas e com uma importância que achavam não ter. “Eu não estou aqui só para limpar, mas também para educar”, disse Jéssica. “Eu fico orgulhosa de mim mesma, quando a gente pode fazer parte do planejamento da Escola”, disse Sandra, há dois anos trabalhando como merendeira. Danilo, estudante do 4º ano de Pedagogia, na Fundação ABC, e estagiária da Escola, diz ter ficado surpreso com a oportunidade. “Eu me senti importante”. (SANTOS, 2015, p. 4).

Relatos como esse reforçam as possibilidades da amplitude do projeto político-pedagógico como instrumento de função social e exercício da cidadania. Para tanto, iniciaremos no próximo capítulo uma discussão com foco no objeto da pesquisa que são os colegiados escolares e suas possibilidades como órgão de atuação social.

CAPÍTULO IV

O COLEGIADO ESCOLAR: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 1997, p. 91).

Antes de iniciar os estudos sobre os colegiados, vale ressaltar a importância de refletir na sua origem etimológica. No livro *Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos*, Cury (1988), juntamente com outros autores, diz que conselho vem do latim *consilium* e este provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já é um princípio de publicidade. Certamente é de interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer sobre atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior.

Segundo Cury (1988, p. 50),

Um conselho é, então, o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente – traduzindo livremente Antônio Gramsci. Esta é uma razão a mais para que os Conselhos, antes de órgãos de deliberação, sejam órgãos de consulta. Dar e pedir conselhos faz parte, então, não só dos indivíduos, mas de colegas que não se reconhecem “donos da verdade” e que, até por uma imagem tradicional, se assentam em torno de uma mesa.

Portanto, o colegiado escolar existe para conhecer as demandas e necessidades da escola, participando e assumindo coletivamente o compromisso de uma educação de qualidade.

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONSELHOS – CONCEPÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (ANTUNES, 2002a, p. 21).

A institucionalização dos conselhos no Brasil foi marcada por uma forte influência europeia, na qual o Estado, de acordo com a regência monárquica, era submetido às vontades do Rei. Segundo Oliveira (2005), através da coroação de D. Pedro I, houve a utilização moderna de um antigo procedimento de sagração, como meio de estabelecer uma sujeição política baseada na razão universal humana; e, ainda com o surgimento da República, o modo de administrar o Estado nacional continuou seguindo as características do patrimonialismo.

De acordo com o autor Victor Nunes Leal (2012), em seu clássico *Coronelismo: enxada e voto*, na medida em que o poder público afirmava-se sobre o poder privado, e o Estado imperial ganhava força e podia prescindir da “muleta” dada pelos latifundiários e senhores de terras, este mesmo Estado teria, ilegalmente, tolerado que o fazendeiro (o chamado “coronel”) embarcasse dentro da “canoa” do Estado moderno; em troca da “força moral” (dos votos) dos coronéis fazendeiros, o Estado brasileiro continuou, embora ilegalmente, homologando os poderes formais e informais destas figuras. Já os fazendeiros, “perdendo os anéis para conservar os dedos”, souberam adaptar-se aos novos tempos, e embarcaram quase incólumes na “canoa sem remo” da República. Exemplo disso, essa mesma prática acontece na atualidade, através da máquina do governo, em que o político considera o cargo público interino como algo privado a seu próprio benefício, colocando em detrimento os interesses da coletividade.

Com isso, o Estado implantou um sistema burocrático de obediência, o que resultou na implementação de conselhos constituídos por pessoas instruídas, que servem aos governantes e as pessoas do senso comum não tinham valia e nem proveito.

De acordo com as contribuições de Mata-Machado (2013), existem outros registros que apontam as formações dos colegiados no período monárquico, que foi fundado em 1823, após a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I. Assim, o Conselho de Estado teve papel proeminente na elaboração da Carta de 1824, que o oficializou como órgão consultivo do Imperador no exercício do Poder Moderador. Nos termos da Constituição, o

Poder Moderador era delegado privativamente ao monarca; situava-se acima dos outros três poderes de Estado e era tido como a chave de toda a organização política. Os conselheiros, em número de dez, eram vitalícios, originários das elites econômicas (proprietários de terras e escravos, grandes comerciantes e financistas); ocupavam cargos públicos (senadores, deputados, magistrados e militares, a maioria pertencente às oligarquias das províncias mais poderosas do Império); e possuíam títulos de nobreza (barões, marqueses, condes e viscondes, alguns de nacionalidade portuguesa).

O mesmo autor relata que, entre suas principais atribuições, o conselho era consultado sobre diversos temas, tais como declaração de guerra, negociação com países estrangeiros, nomeação de senadores (também vitalícios), suspensão de magistrados, estrutura e organização de serviços públicos, convocação e dissolução da Câmara dos Deputados.

No Brasil, até a década de 1980, prevaleceram os conselhos de notáveis, nos quais o principal requisito para ser escolhido era o notório saber e sua natureza era governamental em esfera estadual e nacional, com abrangência nos segmentos: educação, saúde, cultura, assistência social; sua principal atribuição era a assessoria no desenvolvimento de políticas públicas. Vejamos o que a história relata sobre o surgimento dos conselhos:

- ***Concelho de Instrução Pública*** (grafado com *c*, talvez no conceito de *concilio* – assembleia – e não de *consilium*), criado na Bahia pela Lei Provincial n. 172. É o primeiro registro efetivo da criação de um conselho de educação no Brasil, com âmbito estadual (provincial, à época).
- ***Conselho Geral de Instrução Pública***, aprovado pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados e encaminhado para deliberação à “Assembleia Geral Deliberativa”, em 27 de junho de 1846. A primeira proposta de conselho em âmbito nacional, mas que não chegou a ser regulamentado e implantado.
- ***Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte***, criado pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Primeiro conselho municipal, que funcionou, com organização e sede própria, segundo referências esparsas, até o início do século XX.
- ***Conselho Superior de Instrução Pública***, proposto pelo ministro Paulino Cícero em 1870 e, novamente, pelo ministro Bento da Cunha, em 1877, mas não efetivado.
- ***Conselho Superior de Instrução Nacional***, proposto pelo ministro Leôncio de Carvalho, levado por Rui Barbosa à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1882. Também denominado por Rui Barbosa como *corporação*, o conselho seria constituído por 41 membros com participação de representação de professores e da sociedade, mas não chegou a ser instituído.
- ***Conselho de Instrução Superior***, criado pelo Decreto n. 1.232 G, de 2 de janeiro de 1891, do chefe do Governo Provisório, Deodoro da Fonseca, logo no início da República. Como o nome diz, tratava somente do ensino superior. Não há notícias de sua implementação.

- ***Conselho Director da Instrução Primária***, criado em 1906, pelo governo do Estado de Alagoas.

Os Conselhos de Ensino compreendem o primeiro período de efetivo funcionamento, que vai de 1911 a 1930. Os conselheiros eram indicados pelas respectivas categorias profissionais. Nesse período tivemos dois conselhos, ambos de âmbito nacional.

- ***Conselho Superior de Ensino***, criado pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, no contexto da reforma Rivadávia Correa, que estabeleceu a “desoficialização” do ensino, atribuindo ao CSE a tarefa de substituir a função fiscal do Estado no ensino superior. Funcionou efetivamente, desde sua criação.
- ***Conselho Nacional de Ensino***, criado pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, remodelou o Conselho Superior de Ensino, ampliando sua composição e atribuições, para abranger todos os graus de ensino. Também funcionou regularmente.

Os conselhos de educação abrangem o período de 1931 até os dias atuais. Embora em 1931 o Conselho Nacional de Ensino tenha sido transformado em Conselho Nacional de Educação, somente com a Constituição de 1934, que instituiu os sistemas de ensino, os conselhos de educação, de âmbito nacional e estadual, passaram a ter uma concepção mais definida. A Constituição de 1988 viria a instituir os sistemas municipais de ensino e, com eles, os conselhos municipais de educação ganharam institucionalidade própria. Nesse período tivemos:

- ***Conselho Nacional de Educação***, criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, no governo Vargas, em substituição ao Conselho Nacional de Ensino. Os conselheiros passaram a ser de livre nomeação do governo. A Constituição de 1934, que criou os sistemas de ensino federal e estaduais, deu *status* constitucional ao CNE, atribuindo-lhe a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (com feição de Lei de Diretrizes e Bases) e estabeleceu a criação dos conselhos estaduais. Diante da determinação constitucional, o CNE teve nova institucionalidade pela Lei n. 176/36 e passou a ter seus membros indicados por categorias profissionais, escolhidos pelo governo dentre listas tríplices eleitas pelo próprio CNE. Funcionou regularmente até dezembro de 1960.
- ***Conselho Federal de Educação***, criado pela Lei n. 4.024/60, foi instalado em fevereiro de 1961, com 24 conselheiros, todos de livre escolha do governo. Foi extinto por Medida Provisória, em outubro de 1994.
- ***Conselho Nacional de Educação***, instituído pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, passou a funcionar como uma comissão de ocupantes de cargos de confiança do Ministério da Educação. A MP foi reeditada sucessivamente até a aprovação da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o atual CNE, dividido nas câmaras de educação básica e superior e com 50% dos conselheiros de livre indicação do governo e os outros 50% escolhidos dentre listas tríplices indicadas por entidades nacionais nomeadas pelo governo.
- ***Conselhos Estaduais de Educação***. Embora alguns estados tenham criado seus conselhos antes da LDB de 1960 (Bahia, Alagoas e Rio Grande do Sul), somente a partir de 1961, com a regulamentação dos sistemas de ensino pela LDB, passaram a ser criados e a funcionar efetivamente os conselhos estaduais de educação. Criados, na sua maioria, ainda em 1961, os conselhos estaduais de educação seguiram o modelo do Conselho Federal de Educação, funcionando regularmente até hoje, não sem rupturas em alguns estados. Mais recentemente, diversos conselhos estaduais introduziram a representação de categorias ou entidades profissionais na sua composição.

- **Conselhos Municipais de Educação.** Embora já previstos, mas sem autonomia, na Lei n. 9.562/71, os conselhos municipais de educação passaram a se organizar efetivamente a partir da Constituição de 1988, que criou os sistemas municipais de ensino. Antes, algumas poucas experiências de conselhos municipais foram tentadas, especialmente no Rio Grande do Sul, nos anos 30, sob o espírito da Constituição democrática de 1934. Nascidos do espírito da institucionalidade cidadã da Constituição de 1988, os conselhos municipais assumiram características mais próximas de conselhos de representação popular, ao contrário dos estaduais e dos de âmbito nacional, marcados desde suas origens e ao longo de suas histórias como conselhos de “notáveis”. A maioria dos municípios brasileiros já tem conselhos municipais instituídos, numa rica diversidade de experiências de promoção da participação popular na gestão das políticas públicas de educação, lá na base onde se efetiva e exercita a cidadania. (BRASIL, 2004, p. 27-30).

Observa-se, a partir dessa informação, que a função dos conselhos se limitava mais a credenciamento de instituições do que à elaboração de políticas públicas e mobilização social.

Na conjuntura da redemocratização nesse mesmo decênio, os movimentos de organização popular requereram representações na gestão pública. Esse desejo suplantou barreiras e adentrou nos debates da Constituição, o que *a posteriori* implantou a institucionalização dos conselhos no Brasil, cujo principal objetivo é de caráter político e busca aliar o senso comum com o saber letrado. Esses conselhos de gestão de políticas públicas têm como cerne o foco em ações de cidadania, sociais ou populares tornando-os uma institucionalidade cidadã e suas ações exprimem uma estratégia singular de compartilhamento das decisões do governo.

Hoje contamos com diversos segmentos de conselhos nos níveis municipal, estadual e nacional que lutam por ações de políticas públicas em setores como: educação, saúde, cultura, trabalho, esportes, assistência social, previdência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, defesa dos direitos humanos e desenvolvimento urbano. Eles são órgãos reguladores de ações, fazem mediações e possibilitam interfaces entre Estado e sociedade. São, de fato, mediadores das ações conjuntas.

Vejamos como se deu a institucionalização nos sistemas educacionais brasileiros. Encontramos nos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares a seguinte citação:

[...] o processo de institucionalização da educação brasileira responde às “significações” que temos do ser brasileiro, da cidadania que queremos. E porque se trata de um processo, situamos como provisório o já instituído, o já estabelecido pela norma e pelo costume, para trabalharmos no instituinte, ou seja: no processo de autocriação da educação que queremos para a cidadania que sonhamos. (BRASIL, 2004, p. 21).

As atuações dos conselhos de educação no Brasil tornaram-se significativas num âmbito mais abrangente, partindo de bases legais como apontadas a seguir. A Constituição de 1934, mesmo sob a ingerência dos pioneiros da educação já delineia um projeto de educação baseado na participação cidadã. Já a LDBEN de 1960, sob n. 4.024, veio para contribuir com a descentralização do Estado Novo, instituindo os sistemas de Ensino Federal, Estaduais e do Distrito Federal.

A nova Constituição de 1988, posteriormente à redemocratização, diz, em seu artigo 206, inciso VI, que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”.

A nova LDBEN de 1996, sob n.º 9.394, estabelece que

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, 1996).

Após a LDBEN de 1996 e já previsto pela Constituição de 1988, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) em 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o avanço da educação brasileira para o próximo decênio.

De acordo com Dourado (1998, p. 29),

As ações concernentes à estruturação do PNE configuram-se, portanto, como fruto da ação política desencadeada pela sociedade civil organizada, em fazer valer as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e nas disposições transitórias da LDB. Esta última, em seu art. 87, § 1º, preconizava que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No decorrer da tramitação no Congresso Nacional, houve uma mobilização e intensa participação social, diferente do que ocorreu no decênio anterior (2001-2010). Esse processo de inserção social foi de extrema importância, pois isso gerou compromissos e responsabilidades tanto para o governo quanto para a sociedade que participou fazendo com que o monitoramento das metas aconteça de forma eficaz. Este passou a ser o norteador de todos os estados e municípios ao promover ações de revisão ou construção de planos

municipais e estaduais de educação que correspondam aos anseios e necessidades de cada localidade respeitando a diversidade cultural de cada região.

O PNE (2014-2024) traz como reforço de legalidade a Meta 19 que assegura:

Condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Na busca pela democratização escolar, foram criadas estratégias para a fiscalização e monitoramento da Meta 19 como:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Deste modo, é importante destacar a relação desta pesquisa com a estratégia 19.5, a fim de conseguir verificar se ocorre esta efetivação do trabalho dos conselhos escolares na escola da rede municipal de Santo André analisada.

4.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Para contextualizar o momento presente de Santo André, foram buscados dados relevantes e marcantes da cidade que tem destaque importante em levantamentos como uma das cidades de melhor qualidade de vida para seus munícipes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) refere-se a 0,815, dado elaborado pela Organização das Nações Unidas que é o mais alto para municípios com mais de 500 mil habitantes, e o 14º dentre os 5.570 municípios do país. Em levantamento encomendado pela revista Exame, foi avaliado como a 5ª melhor cidade para se criar filhos, que levou em conta fatores como a educação, saúde, desenvolvimento econômico, segurança pública e governança, com destaques para as ações municipais de desenvolvimento sustentável recomendada pela ONU, além de políticas públicas específicas para mulheres.

Figura 5 - Mapa da região metropolitana de São Paulo



Fonte: Site Baixar mapas³

³ Disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br/sao-paulo-rmsp/>>.

Hoje o município conta com 710 mil habitantes de acordo com o IBGE de 2015 e sua área de extensão é de 174,38 Km², com 52% do território localizado em áreas de proteção dos mananciais.

Possui um aparelho público bem diversificado que conta com uma grande estrutura no setor de serviços desenvolvidos, três grandes shoppings e amplo comércio de rua. A saúde possui uma diversidade de atendimentos na rede pública, sendo referência na RMSP. Seu sistema público de transportes é integrado aos terminais ferroviários e rodoviários e possui ciclovias que integram algumas regiões da cidade. Nossa rede municipal de educação conta com: 51 EMEIEFs, 11 CESAs, 37 creches municipais, 19 conveniadas e mais 5 centros públicos de formação profissional.

Para entender como Santo André equilibra e mantém este padrão, faz-se necessário retomar os fatos históricos.

Em meados da década de 1950, Santo André, já instituído como uma cidade da zona metropolitana de São Paulo, sofreu grandes mudanças referentes ao setor econômico, passou de indústrias têxteis a indústrias automobilísticas, mecânicas, metalúrgicas e de materiais elétricos em sua maior concentração. Em 1970, houve um momento de expansão e concentração da indústria na Grande São Paulo e um grande movimento migratório originário de várias regiões do Brasil, mas principalmente do Nordeste, que se intensificou com essa fase da industrialização no Sudeste.

Foi no período denominado de “milagre econômico” que ocorreu a maior demanda das indústrias metalúrgicas e componentes, e este mesmo período foi assinalado por forte impacto do sindicalismo no ABC paulista, um marco na história política brasileira, em que foi lançado em destaque o ex-líder sindical e ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Ele liderava um grupo sindicalista muito forte formado por trabalhadores das grandes empresas. Essa característica de organizações sindicais, marcante na região do ABC, é explanada por Fenelon (apud ALMEIDA, 1992, p. 15), segundo o qual,

Foi somente a contestação recente à herança leninista de partido e sobretudo a partir de uma valorização dos movimentos sociais e populares como forma de construção do contra poder popular, que tem sido possível a compreensão do significado destas diferentes formas de resistência que os trabalhadores encontram para se contrapor às diversas estratégias de controle e dominação política exercidas pelo capital.

Foi esse o contexto e a crítica à imposição modelar do sistema que moveu as classes

trabalhadoras e marcou esse período da história da região, juntamente com o surgimento de nomes de destaque, como o de Lula, que deu então uma nova direção ao movimento sindical brasileiro. Em 1978, Lula foi reeleito presidente do sindicato e, após dez anos sem greves operárias, ocorreram no país as primeiras paralisações. Em março de 1979, 170 mil metalúrgicos pararam o ABC paulista. Em apoio ao movimento operário, surgiu nesse contexto mais um sindicato ligado à educação, SINPRO-ABC.

SINPRO-ABC, uma ideia que deu certo! “Por que não criamos nosso próprio sindicato?”, indagava um professor numa mesa de bar de São Bernardo do Campo, após participar, junto com outros professores, de uma atividade de apoio à greve dos metalúrgicos. Era 1980 e tal expectativa parecia uma miragem urbana.

Amadurecida a ideia, em 1984 era fundada a Associação Profissional dos Professores do ABC (APRO-ABC) e, anos depois, em 13 de março de 1986, o SINPRO-ABC recebia sua carta-sindical. De lá para cá muita coisa mudou. De um grupo de 20 pessoas, hoje temos quase 3 mil professores sindicalizados. Na trajetória de luta do SINPRO-ABC, os docentes conquistaram vários direitos que não existiam antes da criação do sindicato e que também pareciam impossíveis há anos.

Figura 6 – Movimento operário



Fonte: Site SINPRO-ABC⁴

⁴ Disponível em: <<http://www.sinproabc.com.br/fotos>>

Para que fosse possível fundar a APRO-ABC foi formada, em 1983, uma Comissão pré-associação composta pelos professores Messias Simão Telecesqui, José Carlos Oliveira Costa (que compõe atualmente a diretoria do SINPRO-ABC) e Mauro Bueno, que posteriormente foi eleito vereador de São Paulo pelo PSTU.

“Fundamos a Associação Profissional dos Professores do ABC (APRO-ABC), em 1984, o que era, de acordo com a legislação da época, uma etapa obrigatória antes de obter o reconhecimento como sindicato”, relembra Júlio Turra, professor e fundador do SINPRO-ABC. “Éramos um grupo de jovens professores, alguns com experiência do movimento estudantil, outros de uma militância na rede pública (APEOESP), todos empenhados em organizar uma categoria dispersa e submetida a todo o tipo de descaso por parte dos patrões do ensino privado de nossa região”, completa Turra.

Anos mais tarde, a APRO se tornaria SINPRO-ABC, com o recebimento da carta sindical. No mesmo ano, em agosto, a chapa “Construir o SINPRO-ABC” foi eleita para assumir a primeira gestão da diretoria da entidade, apresentando, como propostas de ação, campanhas salariais unificadas, encontros dos Sindicatos de Professores, realização de seminários, palestras e congressos com temas relacionados a questões educacionais.

Figura 7 – Primeiros movimentos do SINPRO-ABC



Fonte: Site SINPRO ABC

A primeira greve, acompanhada e dirigida pelo SINPRO-ABC, foi em 1986. Os professores de uma escola particular de Ribeirão Pires, revoltados com o atraso dos salários, chamaram o SINPRO e organizaram uma mobilização que paralisou a escola por cinco dias.

O primeiro Acordo Coletivo foi em 1988, quando o SINPRO-ABC, após participar de várias rodadas de negociação, assina a Convenção Coletiva do 1º e 2º Graus e Cursos Livres. Nela, os professores conquistaram piso salarial, hora-atividade, bolsa de estudos para dependentes e o pagamento das janelas. Em 1989, não houve acordo e o Dissídio Coletivo só foi julgado em julho, porém o resultado foi favorável aos professores. A principal conquista

foi o delegado sindical com estabilidade.

Figura 8 – Ações do SINPRO-ABC



Fonte: Site SINPROABC

O Congresso do SINPRO-ABC é a sua instância máxima de decisão. É realizado trienalmente e tem a função de planejar as ações do sindicato em longo prazo, definindo o perfil de atuação da entidade, seus objetivos e suas prioridades. O 1º Congresso do SINPRO-ABC ocorreu em dezembro de 1990.

O primeiro sindicato dos professores das escolas particulares a se filiar à Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi o SINPRO-ABC, em outubro de 86. Em 87, o SINPRO-ABC participou da diretoria da CUT-ABC e, em 1988, da direção nacional da Central. No 6º Congresso Nacional da CUT, realizado em agosto de 1997, o SINPRO-ABC voltou a compor a direção nacional com a eleição do Prof. Júlio Turra na executiva da CUT.

Sem organização, os trabalhadores e os professores, em consequência, são apenas uma massa submetida à exploração dos patrões. O primeiro nível de organização é o sindicato, organismo de unidade da categoria para defender seus interesses econômicos e morais. Convido todos e todas colegas a juntarem-se a nós, no SINPRO ABC, pois a força de um sindicato está nos seus filiados e na participação de todos nas suas decisões. (TURRA, 2012).

A repressão policial aos movimentos grevistas e a quase inexistência de políticos que representassem a classe trabalhadora no Congresso Nacional fez com que as lideranças do operariado em luta social, entre as quais sobressaía a liderança de Luiz Inácio da Silva, o futuro presidente, popularmente chamado de Lula, discutissem a criação de um partido de origem popular que pudesse representar a classe trabalhadora. Contudo este movimento contou também com a participação de grandes nomes da intelectualidade brasileira que, como intelectuais orgânicos, aderiram às lutas do proletariado, em especial a luta por um partido dos trabalhadores. Nesse período de lutas pelo reconhecimento de direitos democráticos, papel preponderante foi desempenhado pela Igreja Católica e outras instituições religiosas, cujos

líderes religiosos, no meio das manifestações na época da ditadura, abriam igrejas para abrigá-los, tendo como principal apoiador o ex-cardeal de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns.

Figura 9 – Discurso de Lula no ABC em greve de 1979



Fonte: Acervo O Globo⁵.

Sucessivamente, na década de 1980, houve uma desaceleração econômica sucedida pela recessão. Foi nesse mesmo período que a América Latina como um todo passou por uma estagnação econômica denominada a “década perdida”, durante a qual ocorreu um forte recuo na produção industrial e, conseqüentemente, um menor crescimento da economia. Esse período significou volatilidade de mercados, insolvência externa e baixo crescimento e queda do produto interno bruto (PIB), alto nível de desemprego e índices de inflação extremamente elevados. Houve, também, perda do poder de compra da população, aumento da dívida externa e do déficit fiscal. Foi o final do ciclo do “milagre econômico brasileiro”, e na região do ABC não foi diferente.

Nos anos de 1990, a produção industrial continuou desacelerada, com os incentivos fiscais voltados para outras áreas do estado de São Paulo, além das dificuldades de transporte e custo de mão de obra. Neste contexto, Santo André perdeu várias indústrias. Foram esses acontecimentos que tornaram o ABC Paulista um marco na política brasileira; nesse mesmo período, o Brasil passava por uma transição gradual e lenta de libertação da ditadura militar. Foi nessa abertura que as atuações dos movimentos populares intensificaram-se e ganharam notoriedade. No município de Santo André, em meados de 1989, houve a vitória da gestão socialista democrática com o Prefeito Celso Augusto Daniel.

⁵ Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/lula-as-greves-no-abc-paulista-9246658>>.

Nesse ínterim, além dos sindicalistas, outro movimento popular se destacou e ganhou força, com o apoio da diocese de Santo André e do então cardeal Dom Claudio Hummes. Era o Movimento de Defesa dos Direitos dos Moradores em Favela (MDDF), que foi um parceiro importante na região de Santo André na luta pela reurbanização das moradias e na criação de políticas públicas para os moradores dessas regiões. Logo se implantou o Orçamento Participativo (OP), com a participação da população na elaboração e busca de melhorias para a cidade. Esse foi o foco da política habitacional na gestão do Prefeito Celso Augusto Daniel.

No final da década de 1990, houve o fortalecimento das ações do OP, cuja primeira reunião contou com mais de 1400 pessoas presentes na então EMEIEF Luiz Gonzaga, na região de Capuava. Esse foi o marco de vitórias e conquistas das movimentações populares.

Faz-se necessário compreender um pouco melhor como se dava o funcionamento do Orçamento Participativo no município de Santo André. Nessas reuniões era apresentada a composição das receitas e despesas do município, expondo a capacidade de investimento prevista para o ano seguinte; fazia-se também a prestação de contas e apresentavam-se as regras do OP.

Na segunda reunião, já de natureza deliberativa, o prefeito e os membros do governo estavam presentes; nesse momento, a população elegia e apresentava propostas de melhorias. Dessa mesma forma, ocorriam as plenárias temáticas que tratavam de assuntos relacionados à saúde, habitação, meio ambiente, cultura, funcionalismo, educação, assistência social e desenvolvimento econômico/geração de emprego e renda.

Partindo das informações da amplitude das contas da administração, o Conselho Municipal do Orçamento (CMO), composto por igual número de população e governo, deliberava a proposta de orçamento para o ano seguinte.

Para enfatizar o processo das solicitações, se estivesse de acordo com a previsão orçamentária, o grupo formado pelos conselheiros do OP percorria toda cidade de ônibus a fim de constatar as reais necessidades de cada região e conhecer as características de cada região e bairro; deste modo, era possível montar um calendário de previsão orçamentária.

Depois, a gestão administrativa da prefeitura apresentava proposta de projetos para intervenção nas regiões eleitas, para avaliação do grupo de conselheiros que davam voz à comunidade. Em seguida, juntamente com o poder executivo e os conselheiros, eram discutidas as ações prioritárias e encaminhadas ao poder legislativo para ciência e aprovação. Esse modo de governo de Orçamento Participativo constitui-se como uma alternativa para uma nova cultura de gestão pública, diminuindo a distância entre poder público e cidadãos, possibilitando aos munícipes o controle dos serviços prestados pela Prefeitura.

Outro eixo igualmente importante praticado e fomentado no município de Santo André são os conselhos e fóruns, que são canais de participação cidadã, nos quais são levantadas questões de políticas públicas em defesa do direito à cidadania. Cada secretaria possui seus conselhos e fóruns que são responsáveis pelo acompanhamento de discussões, deliberações e encaminhamentos. São de natureza consultiva, deliberativa, opinativa ou fiscalizadora das ações do município e têm geralmente uma representação paritária de representantes do poder público e sociedade civil.

Hoje, o município de Santo André conta com os seguintes conselhos municipais: educação, saúde, cultura, habitação, desenvolvimento urbano, patrimônio histórico e arquitetônico, auxílios e subvenções, gestão ambiental, desenvolvimento econômico, assistência social, direitos da criança e do adolescente, direitos da pessoa com deficiência, tutelares, orçamentário. Além disso, há os conselhos gestores de unidades prestadoras de serviços, sendo 30 conselhos diretores de unidades de saúde e 60 conselhos de gestão de escolas. O município ainda possui fóruns: de educação e cidadania.

Como foi demonstrado, o município de Santo André tem uma forte atuação cidadã incorporada à gestão e, mesmo com a mudança partidária, os conselhos permanecem atuantes. Vejamos agora as singularidades dos conselhos de escola no município andreense.

4.2.1 Implantação dos conselhos escolares andreenses: histórico e leis de fomento

Como vimos anteriormente, o município de Santo André é marcado pela politização e grandes feitos conquistados pelos movimentos populares, e com a educação não foi diferente. Até meados de 1997, não existiam conselhos escolares implantados nas escolas, apenas comissões de pais que atuavam em pequenas ações, como festas e passeios das unidades escolares. Foi então que a Secretaria de Educação, em parceria com o Departamento de Gestão Democrática, tornou possível o início de um processo de construção e de decisões coletivas sobre as políticas educacionais.

Ainda em 1997, ocorreu a primeira eleição não formal de uma comissão provisória dos conselhos de escola visando instituir futuramente os conselhos escolares (CEs) como órgão de regulação das atividades das unidades escolares. Essa comissão passou a atuar nas escolas municipais de educação infantil (EMEI), pois Santo André era restrito a essa modalidade de ensino. A comissão de conselho era composta de forma paritária, 50% de docentes e 50% integrantes da comunidade. Em continuidade às ações, nesse mesmo período foi criado o Fórum Municipal de Educação, em que os componentes foram convidados a discutir e criar

uma legislação municipal pertinente aos conselhos escolares.

Após inúmeras discussões, foi sancionada a Lei n.º 7.854, de 30 de junho de 1999, com o objetivo de instituir o CE como órgão regulador nas unidades escolares, o que descentralizou a gestão de recursos financeiros e resultou em autonomia. Contudo ainda não se constituía como uma entidade jurídica, o que impossibilitava a busca e a gestão de recursos externos, de modo que sua função era apenas deliberativa de caráter pedagógico. As discussões continuaram por mais de dois anos através do Fórum Municipal de Educação, e tomaram vulto, contando com a participação de várias diretoras representantes das unidades escolares, convocadas pela Secretaria Municipal de Educação para a discussão de tornar o conselho escolar um órgão jurídico fomentado pela Gestão administrativa do Prefeito Celso Augusto Daniel.

Nesta perspectiva, foi sancionada a Lei n.º 8.376, de 27 de junho de 2002, como um complemento, alterando a anterior e dando destaque para a autonomia da gestão de recursos financeiros, tornando-se uma entidade jurídica, assim foi possível estabelecer convênios e parcerias com o Governo Federal através de Programas como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação, entre outros. Foram estabelecidas as quais fins a verba poderia ser destinada, como materiais de uso para pequenos consertos, e ficou definido que nunca seria usada para compra de alimentos por se tratar de uma responsabilidade da Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (CRAISA), que faz e gerencia toda a distribuição de alimentos para os aparelhos do município. Ainda no ano de 2002, um grupo de quatro gerentes se uniu para cuidar da organização jurídica dos conselhos e houve a necessidade de um empenho extra para gerir e implantar esse órgão jurídico. Através de muito estudo e assessoria externa foram implementados com êxito os conselhos escolares como órgão jurídico.

Em 2004, foi publicado no jornal Diário do Grande ABC, um jornal de grande circulação na região, no dia 14 de fevereiro, o ato de tornar público aos funcionários e membros do magistério a abertura das inscrições para a eleição dos componentes do conselho de escola das EMEIEFs e creches. Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação passou a ter autonomia sobre o ensino fundamental I, porém, ainda sob supervisão do Estado, o que gerou muita divergência na construção de documentos oficiais das unidades escolares, já que o Estado trabalhava com concepções de educação diferente do município. Foi então que a Secretaria de Educação passou a ter supervisão própria, sendo exercida pelas coordenadoras de serviços educacionais; conseqüentemente, sentiu-se a necessidade de uma gerência de supervisão sob os cuidados da professora Vânia Cristina Selarin naquele período, que também

recebeu a incumbência de gerir os conselhos escolares do município.

Todas as ações passaram a ser supervisionadas e acompanhadas com reuniões focadas nas questões pedagógicas, trocas de experiências entre conselhos de outras regiões, e o trabalho tomou um grande vulto, pois começaram a receber e gerenciar as parcerias externas de convênios, surgindo então a necessidade de se criar um núcleo para as demandas administrativas e financeiras dos conselhos. Esse núcleo passou a ser composto por profissionais da área de economia, contabilidade e administração. Foi nesse período que foi sancionado o Decreto de Lei n.º 5.034, de 24 de novembro de 2005, instituindo e regulamentando o conselho de escola nas unidades escolares do município. Através do corpo técnico, conseguiram-se muitos convênios em muitas escolas, além do apoio do governo federal; todo esse trâmite, naturalmente, demanda uma prestação de contas muito minuciosa.

Em meados de 2006, as formações dos grupos de conselheiros passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação em geral. Para as formações através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com material impresso e aulas na modalidade de educação a distância (EAD), contava-se também com o apoio da gerência de Coordenação de Serviços Educacionais para aulas e formações presenciais. No período de 2009 a 2013, as formações permaneceram pelo sistema de EAD e a gerência técnica também, e criou-se nesse período a Gerência de Gestão Democrática ligada à Secretaria da Educação.

Dessa forma, criou-se um novo modelo de gestão das escolas e de elaboração das políticas educacionais, adequando-as às necessidades do principal foco que é uma educação de qualidade.

Art. 1º Fica instituído o Conselho de Escola, sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, vinculado a cada unidade escolar municipal, como espaço supremo de decisões, de acordo com o que dispõe o art. 257 da Lei Orgânica do Município, o art. 45 da Lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991 - o Estatuto do Magistério Municipal, art. 205 da Constituição Federal e art.14, inc. II, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SANTO ANDRÉ, 2015a).

Foi em continuidade a esse processo de democratização que, no ano de 2015, foi sancionada a Lei que trata das competências do conselho de escola andreense, baseado na Lei n.º 9.669/2015, do Município de Santo André, que contempla no Capítulo V:

Art. 7º São competências do Conselho de Escola:
I - participar da formulação de prioridades e metas de ação da escola, que deverão orientar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP;

- II - deliberar, acompanhar e fiscalizar a execução do Projeto Político-Pedagógico - PPP;
- III - participar da elaboração dos planos de trabalho relativos a convênios firmados pela Prefeitura de Santo André, ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, entre outros que porventura possam ser constituídos;
- IV - debater e deliberar sobre os problemas não previstos no Projeto Político-Pedagógico - PPP para execução de recursos recebidos pela escola e que envolvam a unidade escolar;
- V - avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico - PPP, a partir das normas da Secretaria de Educação consubstanciadas nas diretrizes do Plano Municipal de Educação;
- VI - decidir a organização e funcionamento da escola;
- VII - aprovar normas de convivência;
- VIII - analisar os problemas relacionados com a demanda, frequência e evasão escolar, bem como contribuir para a sua superação;
- IX - discutir e definir critérios e procedimentos de avaliação relativos ao trabalho educativo e de todos os envolvidos nas ações educacionais;
- X - estabelecer normas para a participação de pais e alunos nos Conselhos de Ciclos;
- XI - deliberar sobre utilização e priorização de recursos sob responsabilidade da escola;
- XII - decidir sobre os procedimentos relativos à integração com outros equipamentos públicos, instituições, organizações da sociedade em seu âmbito local, em conformidade com a política da Secretaria de Educação;
- XIII - garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das do ensino, de acordo com as normas de convivência da escola e da Secretaria de Educação;
- XIV - indicar ou sugerir nomes de seus integrantes que participarão do Fórum Municipal de Educação;
- XV - elaborar e aprovar normas próprias de funcionamento, um calendário de reuniões e delegar atribuições às comissões, com finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar sua organização;
- XVI - debater o Regimento da Escola em consonância com normatização ou orientações advindas da Secretaria de Educação;
- XVII – promover reuniões mensais para abordar assuntos relativos à escola e trimestralmente para analisar a prestação de contas dos recursos financeiros, analisar a qualidade dos serviços prestados e os resultados obtidos, bem como divulgar essas informações à comunidade;
- XVIII - tornar pública e divulgar imediatamente para prestação de contas todas as suas ações, deliberações, reuniões e assembleias, por meio de murais, boletins, jornais locais, rádios comunitárias, redes sociais ou qualquer outro meio impresso ou digital;
- XIX - convocar Assembleias Gerais Ordinárias, no mínimo, 02 (duas) vezes ao ano e Assembleias Extraordinárias, quando necessárias para:
 - a) apresentação ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico;
 - b) prestação de contas dos trabalhos do Conselho;
 - c) tratar de assuntos gerais necessários;
 - d) debater temas polêmicos e importantes para a comunidade escolar, antes de deliberação pelo Conselho;
 - e) eleger a Diretoria Executiva, o Conselho Fiscal e o Conselho Deliberativo, responsáveis pela gerência dos recursos financeiros.
- XX – divulgar, com antecedência de 07 (sete) dias, a data, horário e a pauta das reuniões e assembleias;
- XXI - buscar intercâmbio e integração com outros conselhos existentes no

Município, escolares ou não, especialmente com o Conselho Municipal de Educação;

XXII - analisar a substituição de conselheiros em casos de perda de mandato abuso de poder ou renúncia, de acordo com o previsto no Regimento Interno;

XXIII - providenciar, por intermédio da diretoria eleita, o registro do Conselho de Escola como sociedade civil com personalidade jurídica própria;

XXIV - elaborar o seu Regimento Interno.

Parágrafo único. Os casos de substituição e perda de mandato dos conselheiros deverão estar previstos no Regimento Interno do Conselho de Escola. (SANTO ANDRÉ, 2015a)

Antunes (2002a) relata a experiência de Paulo Freire na implantação dos colegiados escolares na Secretaria da Educação de São Paulo (SME) no período em que esteve à frente como secretário municipal de educação. O conselho de escola constituiu-se na base da proposta de gestão democrática de Paulo Freire à frente da SME. Consolidou-o como órgão deliberativo, ampliando seu poder de decisão sobre as questões estruturais e pedagógicas para que pudessem interferir organizadamente nos destinos do ensino municipal (SÃO PAULO, 1989, p. 9).

Para Freire, o sistema de relações sociais dominantes cria uma cultura do silêncio, que infunde uma alta imagem negativa silenciada e suprimida aos oprimidos. A comunidade escolar deve desenvolver uma consciência crítica, a fim de reconhecer que essa cultura do silêncio é criada para oprimi-lo. A dominação social de raça e classe é entrelaçada no sistema de ensino convencional, por meio do qual a cultura do silêncio elimina os caminhos do pensamento que levam a uma linguagem crítica. Romão (2003) reafirma que “[...] um dos pressupostos mais importantes da viabilidade e eficácia política do Projeto está baseada na gestão colegiada dos sistemas e das escolas”.

Quadro 3 – Leis e documentos de fomento dos conselhos escolares em Santo André

DOCUMENTOS ANALISADOS	
Lei n.	Especificação
Lei n.º 7.854, de 30 de junho de 1999.	Institui o conselho de escola nas unidades escolares de Santo André
Lei n.º 8.376, de 27 de junho de 2002.	Altera a Lei n.º 7854, dando destaque para a gestão de recursos financeiros.
Publicação no jornal Diário do Grande ABC, 14 de fevereiro de 2004.	Torna público aos funcionários e membros do magistério a abertura das inscrições para a eleição dos componentes do conselho de escola das EMEIEFs e creches
Decreto n.º 5.304, de 24 de novembro de 2005	Institui e regulamenta o conselho de escolas nas unidades escolares do município de Santo André
Lei n.º 8.805, de 16 de dezembro de 2005	Autoriza o poder executivo a celebrar convênios com os conselhos de escolas, objetivando a gestão de recursos financeiros repassados para o atendimento

	de despesas de pequeno vulto.
Lei n.º 9.669/2015 do Município de Santo André	Dispõe sobre a instituição do conselho de escola nas unidades escolares do município de Santo André

Fonte: Elaborado pela autora

Esta lei foi um marco no encontro pela democracia das instituições escolares no município de Santo André. Nessa perspectiva, segundo Antunes (2002a, p. 35), “[...] é necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade”. É imprescindível que esse discurso seja associado à vivência e participação dos envolvidos e disseminado num maior número de espaços possíveis. Antunes (2002a, p. 35) completa afirmando que:

Pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Eles têm muito a contribuir na definição e controle das políticas educacionais adotadas nos municípios e estados. O primeiro grande passo é se predispor a participar. Depois, todos estarão juntos no longo caminho de aprendizagem que será percorrido.

Um dos grandes desafios é lidar com a descrença da população da sociedade civil para com os governantes, que representam aqui a classe política. Afinal, muitas famílias acreditam que a voz do conselho escolar é pequena e não surte efeito perante os governantes, mas como educadores é necessário reagir diante dessas situações adversas, a fim de encontrar meios facilitadores e assuntos de entendimento para tratar nas reuniões de colegiado. Com base nas dificuldades concretas vivenciadas pela comunidade, a escola pode mobilizar-se e com os pais e alunos compreender os problemas e melhorar a qualidade do seu trabalho.

Em seu livro *Poder local e Educação*, Romão (1992) cita um dos impasses, principalmente no setor educacional, de “modismos pedagógicos”, que nada mais são do que a descontinuidade do trabalho pedagógico mudado gestão após gestão, sem uma avaliação dos aspectos positivos e negativos. Nesse mesmo livro, o autor cita que,

Diante desse quadro, uma das saídas pode estar na constituição de colegiados, com ampla participação da sociedade, cujos interesses substantivos – defesa da concretização efetiva de metas e objetivos – e forma de atuação – despersonalização das políticas – são capazes de evitar as soluções de continuidade. (ROMÃO, 1992, p. 93).

Sendo assim, vale ressaltar que tentar resolver problemas associados à educação de

forma autoritária e tecnoburocrática sem participação cidadã é um grande retrocesso fadado ao fracasso. A tarefa de se engajar na busca de meios para a transformação de uma educação simplista para alcançar a qualidade torna-se o cerne dos colegiados escolares que veremos mais amplamente no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Compreender o mundo e as pessoas, decifrar os processos que engendram as relações definidas entre os sujeitos no mundo é sempre um desafio gerador de uma série de perguntas, inseguranças, questionamentos sobre a nossa permissão para entender aquilo que não fizemos; invadir a interpretação do que não nos pertence, mas que, de alguma forma, nos envolve, porque apreciamos, porque nos atrai para um olhar interpretativo, investigativo e questionador sobre o fenômeno. (GOUVEA, 2012, p. 122).

Figura 10 – IDEB da EMEIEF pesquisada

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
JOSE DO PRADO SILVEIRA PROF EMEIEF	4.1	3.7	4.7	4.8	4.9	5.5	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3

Fonte: Site INEP⁶

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises dos dados das entrevistas realizadas com os segmentos do colegiado escolar da escola designada, relacionando-as com os autores utilizados nos capítulos 1, 2, 3 e 4 desta dissertação e de outros que fundamentam as categorias que emergiram no decorrer das análises, além dos documentos oficiais, teses, dissertações e artigos encontrados sobre o objeto pesquisado. Será abordado, também, o percurso da pesquisa-ação, destacando como se deram os procedimentos de coleta e de análise. Em seguida, teremos o círculo de cultura, através do qual é possível viabilizar o protagonismo dos sujeitos. Por fim, trataremos de maneira mais aprofundada sobre a participação dos colegiados no processo de descentralização da gestão.

A escola eleita para a realização desta pesquisa-intervenção, utilizando como método de coleta de dados o círculo de cultura ora citado atende a alunos com faixa etária que abrange dos 3 aos 10 anos de idade, com ciclos que iniciam desde a educação infantil até 5º ano do ensino fundamental I. A unidade escolar atende atualmente 487 alunos, sendo 173 alunos da educação infantil, 252 do ensino fundamental e 19 alunos da educação de jovens e adultos (EJA).

A unidade escolar dispõe de uma equipe gestora composta de uma diretora, uma vice-diretora e uma assessora pedagógica, orientadas pela coordenadora de serviços pedagógicos

⁶ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>

que está ligada à Secretaria da Educação. A equipe docente é composta de 28 professores.

Possui um prédio novo, em bom estado de conservação, com nove salas de aula, um laboratório de informática, uma quadra descoberta, banheiros para funcionários, alunos e professores, uma cozinha equipada e com depósito, um pátio coberto, secretaria, sala dos professores, diretoria e sala de coordenação. Segundo a coordenadora, a escola necessita de um espaço para biblioteca, uma quadra coberta e uma sala de recursos multifuncionais.

Percebe-se que a escola é valorizada, enquanto um lugar seguro para os alunos, um espaço de aprendizagem, porém a comunidade mostra-se bastante dividida, em termos de participação na escola e acompanhamento efetivo da vida escolar dos seus filhos: uma parte menor, bem atuante, crítica, questionadora e participativa, outra apática, sem envolvimento, que não valoriza a educação na vida de seus filhos. Portanto, temos um grande desafio no sentido de subsidiar essas famílias na busca da conscientização.

5.1 CONTEXTUALIZANDO O APARELHO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Santo André tem em funcionamento 271 escolas (2012), dividida entre as redes pública e privada. Na rede privada há, aproximadamente, 201 escolas, o restante centra-se na gestão pública. Embora a oferta concentra-se em maior parte na esfera privada, é a escola pública que detêm o maior número de matrículas.

Em relação às matrículas, 8.771 alunos com idade para frequentar a educação infantil estão na rede pública, os demais (6.720) estão na rede privada. Conforme o Anuário de Santo André (2014), a cidade possui 31 creches, destas 18 são conveniadas e 1 filantrópica.

A rede pública oferece educação escolar nas etapas – educação infantil (creches – 0 a 3 anos), ensino infantil – (4 a 5 anos) e fundamental (6 a 10 anos), além da educação para jovens e adultos (EJA) oferecida nas EMEIEFs e Centros Públicos.

Em relação às matrículas, 6.800 estão matriculadas nas 31 creches da cidade, 2600 estão matriculadas nas EMEIEFs. A nota oficial no Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), para a maioria das escolas da rede Municipal é 6,0, ou seja, está acima da média nacional que é 4,5.

5.1.1 Organicidade da Secretaria de Educação de Santo André

A gestão da cidade por 16 anos foi comandada por dirigentes do Partido dos Trabalhadores (PT), atualmente, está sob a administração de Carlos Grana (2013- 2016). A atual gestão investiu na rede educacional, ampliando os programas e aumentando o número de ofertas para atender o disposto da LDB, que prevê educação infantil de zero a três anos, com obrigatoriedade a partir dos quatro anos. Além disso, as ações públicas em relação à educação visam a atender com qualidade social à demanda.

Para iniciar a função pública na área educacional, ao docente é ofertado concurso público, para os demais cargos não há concurso, supervisores, diretores, assistentes pedagógicos, coordenadores e gerentes do setor são *a priori* graduados em pedagogia e ocupam essas funções por designação (cargos de confiança). Esse fato é importante por que permite que toda a gestão siga a mesma diretriz; por outro lado, a cada troca de gestão, podem ocorrer mudanças drásticas na organização dessas funções, há uma desvalorização e desestruturação do que foi efetivado no mandato anterior e reinicia-se outro processo. A falta de concurso para essas áreas restringe a participação nestas funções, já que condiciona as ações para, somente, o que deseja a Secretaria de Educação.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Município atende, de modo abrangente, desde bebês com 4 meses até os alunos da EJA, por isso está dividida em dois setores o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF) e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

Até o final da década de 1980, as escolas da rede atendiam só o público que compreende a demanda da educação básica, restringindo o atendimento à educação infantil; com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), a rede ampliou a oferta de forma gradual para atender as crianças do fundamental I. Para adequar-se ao Plano de Educação Nacional, e com a vigência do Fundeb, a rede amplia de modo gradual o atendimento da educação infantil de zero a cinco anos, tanto quanto das crianças de seis a dez anos.

No que tange aos espaços escolares, a Secretaria de Educação preceitua que estes sejam multidisciplinares, democráticos, emancipatórios e inclusivos. De acordo com o Anuário 2015 de Santo André (p. 15), o ensino na cidade visa a “[...] tornar a escola um lugar de conversa, curiosidade, troca, dúvidas, perguntas, experimentação e construção de conhecimentos e não apenas de reprodução de informações e procedimentos de negação das experiências dos estudantes”.

Neste contexto, as ações promovidas em sala de aula via planejamento devem

propiciar aos sujeitos desafios que promovam a construção crítica/reflexiva da leitura de mundo e do entorno da escola.

5.1.2 Os colegiados escolares da EMEIEF José do Prado Silveira: início do movimento contado pelos sujeitos da pesquisa

O Conselho de Escola, como Colegiado Escolar, é indispensável para que a escola possa construir coletivamente seu projeto político-pedagógico e seja significativa para a vida da comunidade. (ANTUNES, 2002a, p. 14).

Para que a atuação dos conselhos escolares possa ampliar seu exercício de cidadania, faz-se necessário a busca do contexto histórico global, pois é nesse contexto em que se norteiam as ações, entendendo o passado e o presente e projetando o futuro, pois a realidade é variante, somos sujeitos históricos.

Antunes (2002a, p. 16) reafirma que

É necessário tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos ‘fios’ que vinculam às estruturas macrossociais, ampliando a dimensão da atuação do Conselho de Escola. Os grupos de formação do conselho de escola podem contribuir para ampliar a compreensão do nosso estar sendo no cotidiano escolar e revelando a importância de as ações locais de cada conselho não estarem isoladas das de outros conselhos da região e do município ou estado.

De acordo com o PPP da escola (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 8-10), o início do bairro Sacadura data do século XVIII, quando surgiram, simultaneamente, os loteamentos de Príncipe de Gales, Sacadura Cabral de Palmares do Quilombo. Consta que uma estrada cortava a região dos loteamentos, conhecida por estrada da Boa Vista, que ligava os municípios de Santo André, São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo. A estrada cortava o sítio Boa Vista, comprado pelo Mosteiro de São Bento, no começo do século XIX, anexada à fazenda de São Caetano do Sul que produzia tijolos e outros artefatos de cerâmica, em inúmeras olarias da região. Em 1935, a rua Catequese foi estendida, ligando o bairro ao Centro. O primeiro loteamento diretamente privilegiado foi o da Vila Príncipe de Gales, que recebe esse nome em homenagem ao príncipe Eduardo, filho do Rei da Inglaterra, que visitou o Brasil na década de 1920. No final da avenida Príncipe de Gales, que deu continuidade à rua Catequese, estava o sítio Tangará de propriedade de Charles Murray, que se tornou, na década de 1960, a Fundação Santo André. O bairro Sacadura Cabral que se integrou ao sítio Boa Vista, teve início na década de 1930, mas só alcançou maior desenvolvimento na década de 1950, com a industrialização da região do ABC. No bairro, através das residências, observa-se

um grande contraste social, dividido entre casas e sobrados bem acabados, com toda infraestrutura e casas mais simples com tijolos à vista, sem reboque. Estes últimos são antigos barracos que foram substituídos por casas de alvenaria, num projeto de reurbanização no bairro. O projeto de reurbanização do bairro, a reforma do prédio intitulado *Professor José do Prado Silveira*, a inauguração da creche e a construção de um posto são conquistas da comunidade. Alguns moradores ilustres lutaram por isso, como é o caso da senhora Angelina Nunes, cujo depoimento de vida, dado à escola em 2009, virou um livro.

Confeccionado pelos alunos do final do 2º ciclo, do ensino fundamental, sob orientação da professora Adriana Soares, o livro *Memórias Costuradas* esclarece bem como foi este processo de urbanização. Segue abaixo o relato de uma moradora que ajudou a melhorar a estrutura do bairro, extraído do referido livro confeccionado pela professora:

[...] Além de lutar pelo sustento e educação dos filhos, Angelina também lutou pelas melhorias locais e pela vida das pessoas da comunidade do bairro Sacadura Cabral. [...] Anos atrás este bairro e mediações (Rudge Ramos) eram cheios de mato e brejos, mesmo assim as pessoas começaram a construir seus barracos. O aspecto do bairro era rural. Onde é atualmente a Faculdade Fundação Santo André, era um sítio chamado Tangará, com árvores frutíferas (manga, laranja entre outras). No local hoje chamado Corintinha (próxima à gráfica do diário do Grande ABC) havia um córrego e uma vasta plantação de eucaliptos. Também não havia luz elétrica, a população usava lampião e não havia água encanada. Em cada casa se abria um poço e retirava água com corda e balde. Com o passar do tempo, mais famílias foram chegando ao bairro.

Graças a Angelina (moradora) e aos demais moradores, o bairro vem se urbanizando a cada dia. Os barracos estão sendo substituídos por casas e sobrados de alvenaria e hoje há uma infraestrutura, com luz elétrica, esgoto e água encanada. Aqui no bairro, foi construída a Escola Estadual José do Prado, a princípio sobre estacas de madeira e, depois com uma base de concreto, mais sólida. Esta escola atendia as crianças de sete a dez anos. Onde é hoje a EMEIEF Maria Delphina de Carvalho Neves, escola na qual os alunos, autores deste livro estudam, era um campo de futebol. Nesta época as crianças menores de sete anos estudavam fora do bairro, pois aqui no Sacadura Cabral não havia escola de Educação Infantil. Então, as famílias lutaram muito pela construção de uma unidade e acabaram utilizando o único espaço de diversão da garotada – o campinho de futebol [...].

Angelina ajudou a fundar o Centro Comunitário e chegou a ser presidente da Associação dos Moradores de bairro, pois foi uma pessoa que lutou muito pela urbanização do local [...]. Até hoje continua a lutar pela melhoria do bairro, como por exemplo, a continuação e finalização da urbanização, que é um processo demorado e delicado. Junto com os demais moradores visa à transformação do antigo prédio da Escola Estadual José do Prado, em um espaço de cidadania [...]: proporcionar às famílias locais: acesso a creche, ao lazer, ao atendimento médico, ao esporte e à cultura. Muitos dos sonhos da Angelina e da comunidade estão sendo concretizados. Falta agora lutar por maiores opções de lazer no bairro, atendendo crianças e jovens, como às senhoras moradoras do bairro que necessitam de atividades físicas e culturais.

5.1.3 Os colegiados escolares da EMEIEF José do Prado Silveira: composição do conselho de escola e ações na descentralização da gestão

A descentralização da gestão educacional, evidente nas políticas de gestão democrática, determina a construção da autonomia e os colegiados escolares assumem um importante papel, visto que sua representação é o órgão máximo decisório na gestão da escola e sua função, além de promover a desconcentração, tem como papel prioritário a formação do indivíduo consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

[...] para se realizar a descentralização é necessário várias condições, porque ela, na verdade, “é um ponto de equilíbrio instável e frágil resultante de um compromisso dinâmico entre forças centrípetas que tendem ao reforço da unidade estatal e de forças centrífugas que estimulam o desenvolvimento da diversidade local [...]”. (BAGUENARD, 1980, p. 7 apud ROMÃO, 2002, p. 189).

Este exercício presente nas ações de políticas e gestão na educação no processo de descentralização da EMEIEF José do Prado Silveira, pode tanto estimular e promover um salto na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino como pode gerar impasses e comodismo do poder central. Os movimentos de luta em prol da gestão democrática pressupõem o enfrentamento em busca pela garantia da autonomia e promoção de implementações dos colegiados escolares, financiamentos advindos de instancias públicas e que os sujeitos sociais participantes das questões educacionais possam envolver-se nas ações de tomadas de decisões referentes ao planejamento e ao controle dos projetos a serem desenvolvidos na sua unidade escolar.

Art. 5º O Conselho de Escola será constituído de acordo com o número de alunos matriculados em cada unidade escolar com, no mínimo, 12 (doze) e, no máximo, 24 (vinte e quatro) integrantes, respeitadas as características da escola, obedecida a paridade e assegurada à proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para representantes da população usuária, distribuídos entre os segmentos de pais e responsáveis, alunos e comunidade local, e 50% (cinquenta por cento) para o Poder Público, distribuído entre os membros do magistério, demais funcionários e direção da escola. (SANTO ANDRÉ, 2015a).

No que tange à normativa contida na Lei n.º 9.669/2015 de Santo André, que estabelece, no artigo 5º, parâmetros para a eleição de membros que compõem o conselho de escola, verifica-se que o quadro de componentes encontra-se completo, com uns membros

mais atuantes e outros nem tanto devido às rotinas diárias de cada um. (cf. anexo A).

E é nessa luta que o conselho de escola da EMEIEF José do Prado Silveira vem atuando em meio a desafios e possibilidades em busca da autonomia. Nesse exercício diário de descentralização existem, entretanto, conflitos nesse processo, pois o exercício de democracia exige uma sistematização de divisão de responsabilidades que está diretamente relacionada com as atribuições de cada sujeito e seu papel no coletivo organizacional.

Exponho aqui, por meio de fotos, ações que os colegiados escolares desenvolvem junto à unidade escolar e à comunidade.

Figura 11 – Ações políticas e de cidadania



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 12 – Ações de apoio às festas e datas comemorativas



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 13 – Ações de apoio pedagógico

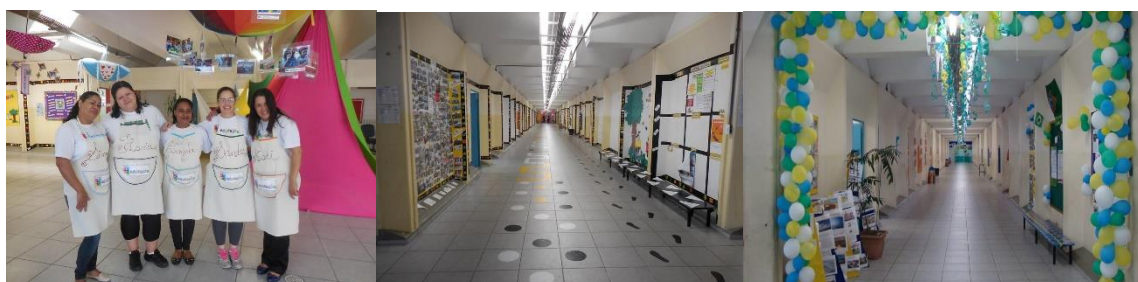


Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 14 – Ações de planejamento do projeto político-pedagógico

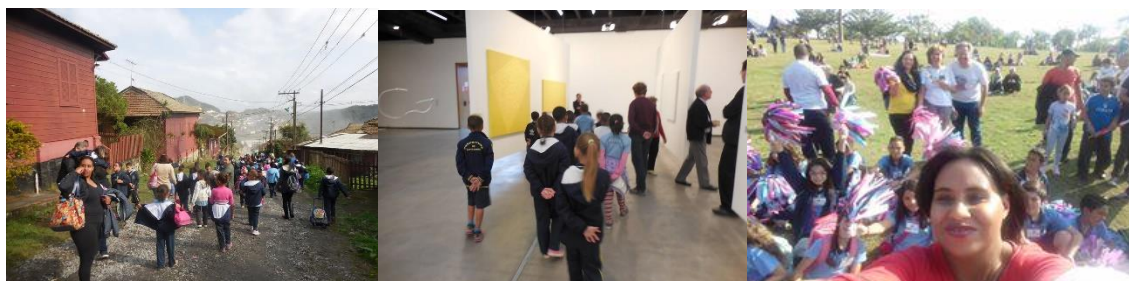


Figura 15 – Ações de organização dos espaços



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 16 – Ações de apoio a atividades pedagógicas externas



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 17 – Ações de promoção de oficinas artesanais



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 18 – Ações de manifestações artísticas



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 19 – Ações que promovem a sustentabilidade



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 20 – Ações de apoio a esporte e cultura



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Figura 21 – Ações de intervenção no bairro



Fonte: Emeief José do Prado Silveira.

Em alguns depoimentos em momentos do círculo de cultura mostraram que existem tensões nesse processo democrático entre os diferentes segmentos da unidade de ensino nas situações do cotidiano. Nesta conversa busquei saber quais eram as dificuldades e desafios enfrentados pelos colegiados dessa unidade. A Elisangela (mãe), no círculo de cultura com o conselho escolar (2016), afirma:

Tivemos muitos problemas no começo de aceitação de professoras, não gostavam de nos ver circulando pela escola, ainda pode ter ainda mas é mais disfarçado; outro é os pais entenderem nossa importância lá dentro. Outra dificuldade é trazer mais pessoas pra participar e falta de interesse do poder público e falta interesse da comunidade.

A Flávia (mãe) ressaltou nesta conversa (2016) que “[...] Ainda os Professores não aceitaram completamente [...] a Comunidade e Pais não entenderam a importância do Conselho”. No círculo de cultura com o conselho escolar (2016), também foi ressaltado pela Tania (mãe) que “[...] o nosso maior problema é mesmo a aceitação principalmente por parte dos professores, pois são profissionais da área da educação e sabem bem a necessidade e a força do conselho na escola, pois sabem que estamos sempre de olho”.

Para Vasconcellos (2013, p. 62), o conselho de escola é uma das formas mais avançadas de participação efetiva na instituição, porém também traz situações do cotidiano que reafirma os depoimentos acima:

Para alguns diretores, e mesmo para certos professores, no entanto, o Conselho ainda representa “uma ameaça”, por limitar ou controlar seu poder. Em determinadas escolas, percebemos claramente que os pais são muito bem vindos enquanto é para organizar a festa junina, colaborar na formatura, ajudar a preparar a excursão ou coisas do gênero; quando se toca no pedagógico, nas questões do currículo, há uma forte reação, como se se tratasse de campo proibido, onde “só especialistas” poderiam circular e palpitar.

Para a diretora da unidade escolar Rejane, a atuação do conselho escolar é algo extremamente importante no que tange a essa participação no ambiente escolar. Isso acontece desde as decisões financeiras perpassando pela elaboração do projeto político-pedagógico, organização dos espaços, eventos e ações na comunidade. Em meio à observação de campo foi possível constatar que, mesmo com uma demanda administrativa exacerbada e situações burocráticas que impossibilitam algumas ações, é possível dispender tempo para acompanhar o cotidiano da escola.

Nos momentos que passei, como pesquisadora, junto aos colegiados, notei situações de reflexão sobre o pedagógico, encaminhamentos, solicitações, para cada segmento, que posteriormente foram expostos à comunidade escolar. Mas ainda existem muitos desafios, como completa Rejane:

O maior desafio tem sido em possibilitar que os representantes eleitos para o conselho sejam realmente representantes de todo o contexto escolar, organizando um ciclo crítico em que as reivindicações postas pela equipe escolar para o conselho voltam para a equipe ressignificadas mediante a representação do colegiado. Outro grande impasse tem sido em relação às famílias, de como agregar mais representantes e fazê-los compreender esse espaço de representação que ocupam.

5.1.4 Conselho mirim: caracterização e composição

O conselho mirim é um grupo representativo, eleito pelos próprios alunos que atuam em grupo, delineando os caminhos para deliberações de assuntos pertinentes à comunidade escolar. Trata-se de um momento privilegiado permeado de discussões e encaminhamentos de demandas da unidade escolar oportunizando a inserção dos alunos na cultura da gestão democrática. Os eleitos têm a atribuição de trazer para a equipe gestora questões observadas no cotidiano escolar que podem ser melhoradas e levar para os colegas os devidos encaminhamentos. Incentivar no corpo discente o desenvolvimento de posturas solidárias, críticas e criativas e propiciar a organização de situações que induzam o estudante a lutar pelos seus sonhos são tarefas de uma escola comprometida com a formação cidadã. É nesse movimento que o conselho mirim da EMEIEF José do Prado Silveira gradativamente vem se constituindo; e no ano de 2015 conseguiu-se ampliar o número de representantes.

A atuação maior destes alunos foi no Orçamento Participativo Criança, principalmente os alunos dos quintos anos que participaram no ano passado, quando tiveram uma grande atuação, dando sugestões já com certo grau de maturidade e criticidade. Fizeram esta colocação uma vez que não viram melhorias em relação ao proposto no passado. Entendem que não podem desanimar. Hoje, o conselho mirim é composto por crianças de faixa etária diversificada e de atuação igualmente importante nas decisões colegiadas.

Quadro 4 – Composição do conselho mirim

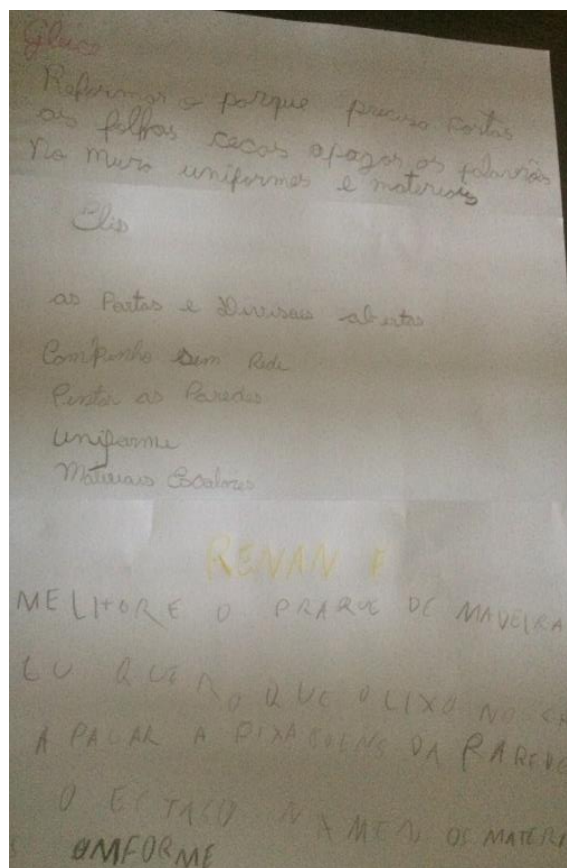
NOME	MODALIDADE	CICLO/ANO	PERÍODO	INÍCIO DO MANDATO
Maiara de Jesus Lima	Ensino Fundamental I	4º ano	Manhã	19/03/2015
Elis Bryce dos Santos	Ensino Fundamental I	2º ano	Tarde	19/03/2015
Karina Suhadolnik Araújo	Ensino Fundamental I	3º ano	Manhã	19/03/2015
Rafael Leonardo Soares	Ensino Fundamental I	3º ano	Tarde	19/03/2015
Evellyn Gabrielly Alves	Ensino Fundamental I	2º ano	Manhã	19/03/2015
Júlia Oliveira Colella	Ensino Fundamental I	5º ano	Manhã	19/03/2015
Carlos Daniel de Souza Macedo	Ensino Fundamental I	4º ano	Manhã	19/03/2015
Emanuel Victor Lira de Santana	Ensino Fundamental I	3º ano	Manhã	19/03/2015
Tayron Santos Honorato	Ensino Fundamental I	3º ano	Manhã	19/03/2015
Jalisson Rodrigues de Souza	Ensino Fundamental I	2º ano	Manhã	19/03/2015
Dandara Saraí Mota Marinho Alosilla	Ensino Fundamental I	1º ano	Manhã	19/03/2015
Maria Rafaella Araújo Silva	Ensino Fundamental I	1º ano	Manhã	19/03/2015
Sophia Novais Barbosa	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Manhã	19/03/2015
Rafaela Oriente do Nascimento	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Manhã	19/03/2015
Isabela de Macena	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Manhã	19/03/2015
Beatriz Barros da Silva	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Manhã	19/03/2015
Gabrielly Maria Marques	Educação Infantil	1º Ciclo Inicial	Manhã	19/03/2015
Andrey Henrique Angelo Siqueira	Ensino Fundamental I	5º ano	Tarde	19/03/2015
Fernanda Tavares Veloso	Ensino Fundamental I	5º ano	Tarde	19/03/2015
Victor Hugo de Melo Santos	Ensino Fundamental I	4º ano	Tarde	19/03/2015
Gleice Mariana Ananias da Silva	Ensino Fundamental I	3º ano	Tarde	19/03/2015
Fernando José da Silva	Ensino Fundamental I	2º ano	Tarde	19/03/2015
Ludmila Maria Jales de Souza	Ensino Fundamental I	1º ano	Tarde	19/03/2015
Nicolly Aparecida Bandeira	Ensino Fundamental I	1º ano	Tarde	19/03/2015
Renan Freitas	Ensino Fundamental I	2º ano	Tarde	19/03/2015
Ana Beatriz Araújo Cruz	Ensino Fundamental I	1º ano	Tarde	19/03/2015
Pietro Silvestre de Melo	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Tarde	19/03/2015
Isabelle Figueiredo Fonseca	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Tarde	19/03/2015
Natalia Pereira da Rocha	Educação Infantil	2º Ciclo Inicial	Tarde	19/03/2015
Arthur Henrique Santos Costa	Educação Infantil	1º Ciclo Inicial	Tarde	19/03/2015

Fonte: Projeto político-pedagógico da Emeief Prof. José do Prado Silveira.

Diante do exposto em círculos de cultura direcionados para o conselho mirim, como os traduzidos pela foto abaixo, discutimos uma proposta de intervenção que atingisse as demandas trazidas pelas crianças que foi uma peça teatral com o objetivo de incentivar e conscientizar do papel que cada um tem na escola e na comunidade e que a criança tem direitos e deveres. Direito a condições dignas para aprender, com o dever de zelar pelo

aparelho público escola.

Figura 22 – Contribuição do conselho mirim



Fonte: Alunos X, participantes do conselho mirim.

O meu papel enquanto pesquisadora foi viabilizar a ideia das crianças em várias etapas como:

A conversa no círculo de cultura: Assistimos a um vídeo sobre o livro *Se a criança governasse o mundo*, do autor Marcelo Xavier, proposto como leitura deleite pelo PNLD-SP/2004. Após o vídeo, as crianças desenharam o que elas fariam se governassem o mundo.

Figura 23 – Atividade do círculo de cultura



Fonte: Aluno Y, participante do conselho mirim.

Figura 24 – Atividade do círculo de cultura



Fonte: Aluno Z, participante do conselho mirim.

Figura 25 – Atividade do círculo de cultura



Fonte: Aluno M, participante do conselho mirim.

Elaboração do roteiro e técnica teatral, com a finalidade de transmitir as necessidades expostas pelas crianças. Para tanto, fizemos uso da técnica teatral de Augusto Pinto Boal, que foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, de maneira notável nas três últimas décadas do século XX, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional. (HOUAISS, 2016).

Escolha da temática: Para não perder o *ethos* freiriano da pesquisa, buscamos uma temática que estivesse de acordo, foi então que buscamos no dicionário a etimologia da palavra círculo advindo do círculo de cultura. Encontramos então que círculo advém do latim *circulus*, “pequeno circo”, de *circus*, “local para demonstrações ou espetáculos”; do grego *kyklos*, “curvado, redondo”, já que as pessoas se dispunham desse modo ao redor da atração para acompanhar o que estava acontecendo. (HOUAISS, 2016).

Partindo desse pressuposto, optamos pela temática circo e dentre os personagens as crianças pediram a presença de palhaços e malabarista. Na ausência da personagem malabarista, por falta de tempo hábil, contatei a ginasta andreense Marcela Chacon Guadagni da Silva, que

participou da abertura das Olimpíadas aqui no Brasil em 2016. A técnica do Teatro do Oprimido com as crianças trouxe elementos que contribuirão para o primeiro ato de cidadania na nova gestão administrativa da cidade de Santo André para o próximo quadriênio 2017-2020.

Figura 26 – Proposta do conselho mirim – visita ao Circo



Fonte: Fotos de Arturo Dinardo.

5.2 O PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO

A concepção de percurso metodológico em que se baseia a pesquisa-ação busca aportes no processo de leitura de mundo e conscientização da práxis da comunidade escolar pertencente ao contexto do conselho de escola. Segundo Barbier (2002, p. 54),

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Fundada nesses pressupostos da pesquisa-ação, foram buscados outros aportes que, segundo Mafra (2013, p. 203), no campo do mestrado profissional, apresentam como foco principal as práticas, voltando-se para o enfrentamento e reflexão do cotidiano escolar e propondo a “[...] intervenção da realidade, quanto à apresentação de subsídios teórico-práticos para melhor qualificar a ação educativa [...]”. Portanto, a pesquisa-ação colabora para a investigação das práticas e políticas educacionais. Nessa perspectiva, os círculos de cultura proporcionaram com o grupo do conselho o levantamento de questões a melhorar que contribuirão com a intervenção que a pesquisadora está propondo fazer, de acordo com os temas geradores propostos. As entrevistas semiestruturadas vieram fortalecer a participação democrática, dando voz a quem por motivo de apatia ou timidez se calou no momento das ações propostas. Esse percurso possibilitou o delineamento de novos caminhos para formação de um colegiado forte e atuante em prol de uma educação pública de qualidade. Para esta pesquisa práxis libertadora, buscou-se como princípio a leitura de mundo dos pesquisandos em parceria com as ações dialógicas, refletindo e ressignificando o cotidiano dos colegiados da EMEIEF José do Prado Silveira.

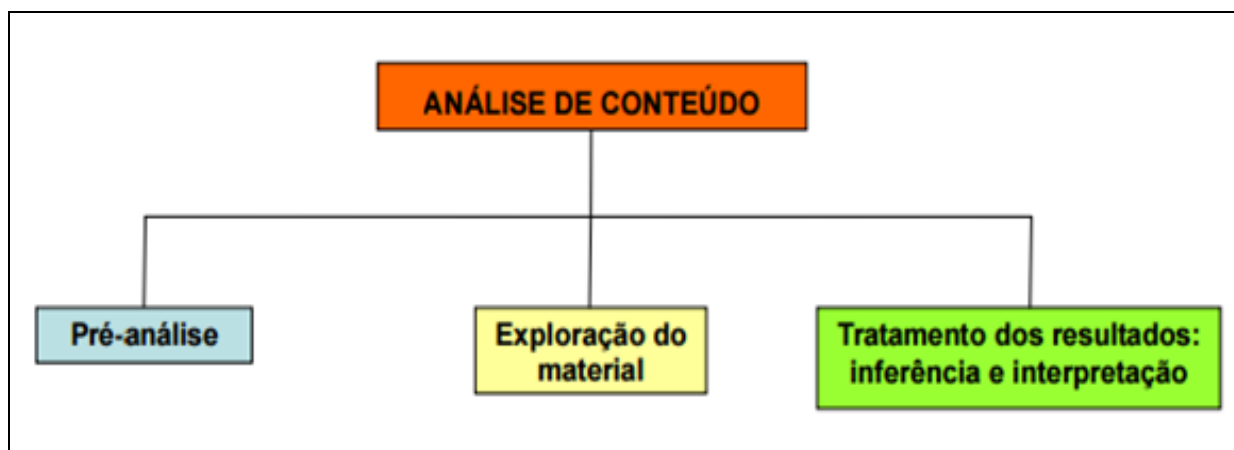
Com essa intervenção, almeja-se contribuir para o processo de conscientização dos pesquisandos e sua elevação do senso comum ao bom senso que permeia as relações escolares, provocando uma revolução intelectual no âmbito da escola. Como consequência, são criadas condições para a tomada de posição contra a hegemonia neoliberal. Dadas as condições de contexto mundial complexo em que os próprios cidadãos (norte-americanos), que almejam democracia, elegem um representante conservador (vitória de Trump), sem sombra de dúvidas, vivemos momentos em que as relações hegemônicas e contra-hegemônicas serão tensionadas, com as concepções direitistas/fascistas sendo vitoriosas nas eleições.

Durante o tempo em que observei e estive em contato com o cotidiano dos colegiados da EMEIEF José do Prado Silveira, recolhi elementos sobre a real participação e protagonismo dos sujeitos. Esse processo de coleta de dados foi de suma importância para intervir de modo consciente nesta pesquisa.

O grupo de pessoas, convidado para a coleta de dados, foi composto por três elementos da equipe gestora, três professores, três pais e três crianças do conselho mirim, com a finalidade de auxiliar na escolha de conceitos analíticos que possam contribuir para o cotejamento dos resultados da pesquisa realizada entre os demais sujeitos da comunidade escolar. O quadro de caracterização dos sujeitos encontra-se discriminado no início desta pesquisa.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

No primeiro momento, com a coleta de dados, efetuei a investigação documental reunindo: Documentos oficiais do MEC e da Secretaria de Educação de Santo André pertinentes à educação e aos colegiados, fotografias de ações do conselho e depoimentos de participantes dos colegiados. Segundo Severino A (2010), “[...] no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Já para os autores Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “[...] representam uma fonte natural de informação [...]” de um contexto a ser analisado, partindo das hipóteses previamente traçadas. A análise documental teve como ponto de partida uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), com o objetivo de ter o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise e, na sequência, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Figura 27 – Esquema de análise de conteúdo

Fonte: Adaptada de Bardin, 2011.

Isto posto, estipulamos algumas categorias de análises identificadas a partir desse levantamento documental e através das entrevistas semiestruturadas e círculos de cultura como: ideologia, hegemonia, contra-hegemonia, leitura de mundo, conscientização e ação dialógica. Essas categorias destacadas são impregnadas em todos os capítulos desta dissertação, estabelecendo uma comunicação entre a teoria dos autores e determinações oficiais e as vivências históricas e práticas dos colegiados escolares. Os círculos de cultura foram realizados com todos os segmentos que compõem os colegiados, como: equipe gestora e funcionários, professores, pais e alunos do conselho mirim, que já é uma prática corriqueira como forma de descentralização da gestão. Freire nos traz que, no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FIORI apud FREIRE, 2005b, p. 10).

Dessa forma, proporcionamos cinco círculos de cultura no decorrer do ano de 2016, sendo um com equipe gestora e pais, um com professores, dois com conselho mirim e um com o coletivo da escola, com duração de 1 hora e 30 minutos em média, e a mesma proposta foi apresentada para os participantes do círculo de cultura, mantendo a especificidade de cada um.

No primeiro encontro foi usada, para abertura do círculo de cultura, uma leitura deleite do livro *O Direito e os Deveres das Crianças*, de Ruth Rocha, que guiou as discussões com o grupo e que trouxe reflexões sobre o trabalho do conselho escolar que busca a qualidade na educação. Depois, foram apresentadas fotos que retratavam ações do grupo de conselho

escolar no cotidiano da escola, que ocorreram entre 2013 e 2015, para relembrar o quanto as ações contribuíram e refletiram na escola. No momento da passagem das fotos, os integrantes esboçaram reações de satisfação pela contribuição dada. Conforme destacou Freire (1997, p. 117):

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. [...] Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

Esse esforço comum de consciência de que fala Freire (2006) é o exercício que o pesquisador deve fazer para superar os achismos do senso comum em direção ao núcleo de bom senso. A partir das primeiras reações que os integrantes da pesquisa tiveram em relação a relembrar as ações na escola, Elisangela (mãe) diz: “Fico muito feliz em ver o orgulho que minhas filhas sentem em me ver ajudando na escola”.

As imagens foram o disparador de retomada da importância do trabalho coletivo como braço da gestão democrática. O papel da pesquisadora/mediadora foi de investigação sobre as falas que emergiram por meio das práticas do conselho.

Em continuidade às atividades propostas no círculo de cultura, disparei alguns trechos de autores que falam sobre as categorias como: colegiados escolares, escola cidadã, gestão democrática, que foram propositalmente selecionados para nortear as discussões. Na medida em que iam sendo apresentadas as palavras geradoras, as conversas tomavam vulto e entendimento.

Quadro 5 – Conceitos levantados em círculo de cultura

Colegiados escolares/ Paulo Freire	O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (ANTUNES, 2002a, p. 21).
Escola cidadã	O Projeto da Escola Básica Cidadã inscreve-se na perspectiva de descentralização da gestão escolar e pretende se apresentar não só como instrumento da universalização do acesso, da permanência e da conclusão do Ensino Fundamental pelas crianças e adolescentes, especialmente os das camadas mais pobres da população brasileira, mas também como uma das estratégias de auto capacitação das camadas populares para o exercício da democracia, por meio da participação na administração das escolas públicas desse grau, para chegarem ao controle dos meios de construção da hegemonia de seu projeto social. (ROMÃO, 2000, p. 53).

Gestão democrática	É necessário, para a democratização do ensino em nosso país, que haja uma profunda revolução educacional, que leve a mudanças de mentalidade e de cultura pedagógica, que redefina o uso social da educação através de novas concepções educacionais e de que estas correspondam às exigências educacionais de nossa época. É fundamental uma mudança qualitativa nas políticas educacionais, contrariando os mitos que impedem uma educação que efetivamente beneficie a população como um todo e não reforce o privilégio de alguns grupos. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 2).
Projeto político-pedagógico	As atuais reformas do sistema educativo falam em conselho escolar e de classe que visam atender a várias questões prévias, especificamente técnico-políticas, imprescindíveis para delinear o projeto político-pedagógico. Nesta ótica, abrem-se conceitos importantes para serem trabalhados: empoderamento e participação. Eles são os pilares que fundamentam a possibilidade de empoderamento da comunidade escolar na perspectiva da instituição educativa pública e de qualidade social. O conselho escolar, o conselho de classe e o projeto político-pedagógico são instrumentos para a organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2009, p. 1).

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo momento do círculo de cultura foi proposta uma entrevista semiestruturada como aporte às palavras geradoras que permeiam esta pesquisa. Desta forma, após a análise inicial das informações já coletadas, foi possível levantar observações que reforçam a leitura de mundo de cada participante, dando elementos que apontaram o caminho para o próximo passo que foi trabalhar com os segmentos, reafirmando as categorias já apontadas, com o objetivo de não dispersar as discussões por se tratar de um assunto tão amplo e de como eles se veem como sujeitos participantes desse processo de descentralização da gestão.

As entrevistas semiestruturadas trouxeram características específicas sobre cada assunto levantado, de acordo com cada segmento. Considerando a contribuição de Romão (2006, p. 179), de que “Ambos os sujeitos, pesquisador e pesquisandos, produzem verdades parciais devido a seu inacabamento, inconclusão e incompletude.[...]”, por este motivo, alio a prática do círculo de cultura à entrevista semiestruturada, pois o que não se diz em público pode dizer-se através da escrita. Deste modo, por meio desses dois procedimentos, foi possível perceber como a equipe pensa e expõe (mesmo que equivocada) suas opiniões. Romão (2006), da mesma forma, fala sobre a importância do diálogo, por mais equivocado que seja, respeitando sempre a leitura de mundo de cada um.

O diálogo, para Freire, implica a demarcação de um espaço democrático e não de subordinação e dependência do conhecimento de um em relação ao conhecimento do outro. O diálogo é o processo de construção transindividual do conhecimento, na medida em que a perspectiva de todos é levada, crítica e dialeticamente, em consideração. (ROMÃO, 2006, p. 182).

Cabe esclarecer que as categorias foram trabalhadas e articuladas ao longo dos

capítulos e as conversas no círculo de cultura e entrevistas foram transcritas na íntegra, convergindo à luz do referencial teórico e pesquisa documental.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A fase inicial de análise de conteúdo se deu primeiramente com uma seleção de documentos oficiais do MEC e da Prefeitura de Santo André, o projeto político-pedagógico de 2015 da unidade escolar, o banco de teses e dissertações, livros de autores à luz do referencial teórico, além da transcrição desses cinco encontros para o círculo de cultura com a equipe dos colegiados.

A leitura de todos os materiais designados para análise se deu partindo das categorias preestabelecidas e de acordo com a sua significância, norteadas pelas falas dos integrantes e textos relacionados.

5.5 O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS DA EMEIEF JOSÉ DO PRADO SILVEIRA

A metodologia do círculo de cultura já é prática cotidiana dos colegiados escolares da EMEIEF José do Prado Silveira onde todos os componentes contribuem e aprende-se uns com os outros. Essas experiências foram de grande valia para o movimento da Educação Popular com o objetivo da emancipação das classes populares, inspirado no trabalho de Paulo Freire.

A concepção humanista dos círculos de cultura vem de encontro com sua visão epistemológica, que se constitui no princípio de que uma educação de significados requer um projeto político-pedagógico construído com os sujeitos e não para os sujeitos. O trabalho educativo desta unidade escolar tem como propósito inserir a todos os segmentos eleitos pelos colegiados escolares. Associado aos círculos de cultura, foi utilizado o recurso de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de promover um outro caminho para os sujeitos exporem suas ideias.

O levantamento de dados da pesquisa foi organizado conforme a análise de Bardin (1994), que propicia a percepção e o entendimento das mensagens quando segmentado pelas ideias contidas nas respostas das entrevistas. Nessa etapa introdutória de análise, buscou-se a organização dos dados levantados de forma que pudesse identificar e agregar por categorizações⁷ as perguntas feitas aos sujeitos que participaram da pesquisa.

As categorias de análise, que se apresentam, surgiram do levantamento prévio do

⁷ “[...] são operações de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2011, p. 117).

material coletado, após aplicação e organização, partindo das respostas dadas pelos entrevistados. Foram aplicados a nove integrantes do conselho escolar, incluindo todos os segmentos. Para resolver as problemáticas da pesquisa, foram desenvolvidas questões objetivando atender aos anseios do problema de pesquisa e, após a aplicação das entrevistas, círculos de cultura e observações em campo, surgiram seis agrupamentos temáticos: no primeiro, foram levantadas informações a fim de caracterizar os sujeitos pesquisados; no segundo, foi apontado o que os sujeitos participantes entendem sobre projeto político-pedagógico; no terceiro, foram assinaladas, em escala crescente de 1 a 5,⁸ a postura do pesquisado em relação aos colegas, às crianças e aos pais, sua motivação para o exercício da função, e o grau de importância que ele atribui ao papel do gestor; no quarto, foram levantadas informações quanto à frequência dos pais em reuniões na unidade, sua atuação conjunta no processo de gestão, e suas dificuldades, se não consegue participar; no quinto, numa escala crescente de 1 a 5, foi avaliado o andamento da unidade escolar na perspectiva dos pesquisados e, no sexto grupo, foram levantadas as características essenciais ao gestor. Ressalta-se que, por vezes, as respostas apresentadas podem estar relacionadas a mais de uma categoria, o que dá mais completude à pesquisa.

Tabela 2 – Organização dos grupos temáticos da entrevista

Grupo	Respostas relacionadas à(ao):
1	Caracterização dos sujeitos
2	Projeto político-pedagógico
3	Participação dos pais na unidade escolar
4	Avaliação da unidade
5	Características essenciais do gestor

Fonte: Elaborada pela autora.

Após os agrupamentos de temas, foram criadas unidades de registros para cada sujeito pesquisado. Na organização dos quadros, o gestor, os professores e pais foram designados pelo número de seu questionário. Observando os primeiros resultados, constatou-se:

Quadro 6 – Tema: caracterização dos sujeitos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Caracterização dos sujeitos	Professores (E) Gestor (D)

⁸ A pontuação referência, em escala crescente, atribuída nesta pesquisa é: 1 (péssima); 2 (ruim); 3 (satisfatória); 4 (boa); 5 (muito boa).

Unidade de Registro	Tempo de serviço na Unidade (anos)	Escolaridade	Forma de Admissão	Função
1 (EGF)	8	Pós-graduação	Concursada	Gestora
2 (EGF)	4	Pós-graduação	Concursada Concursada ADAA	Vice-gestora
3 (EGF)	13	Ensino Médio	Concursada	Secretaria
4 (PR)	11	Graduação	Concursada	Professor
5 (PR)	19	Pós-graduação	Concursada	Professor
6 (PR)	3	Pós-graduação	Concursada	Professor
7 (PA)	5	Graduação	Voluntária	Voluntária
8 (PA)	4	Ensino Médio In	Voluntária	Voluntária
9 (PA)	3	Ensino Médio	Voluntária A	Voluntária

Fonte: Elaborada pela autora.

Baseado nos princípios da legislação vigente, trabalhado em capítulos anteriores, a formação do gestor e dos professores constitui-se num processo continuado, que abrange aperfeiçoamentos, atualizações, trocas de experiências, o que de fato ocorre na rede educacional de Santo André. Através do indicador de escolaridades, foi possível constatar que a gestora da unidade pesquisada apresenta escolaridade em nível de graduação com habilitação exigida para exercício do cargo e pós-graduação lato sensu, e a vice-gestora também apresenta o mesmo grau de escolaridade. No que diz respeito aos professores, o grau de escolaridade exigido para o exercício é de nível superior em Pedagogia e a referida unidade de pesquisa, cumpre a exigência. Um dado importante característico do município de Santo André são as contratações e o processo seletivo para a admissão da equipe gestora, que geralmente acontece a cada mudança na gestão pública da cidade. No que tange a gênero, no grupo de pesquisados temos oito mulheres e um homem.

Como visto em capítulos anteriores, a gestão democrática em organizações educacionais é uma tendência que incentiva o envolvimento de todos os sujeitos na administração e organização do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, e os colegiados escolares são órgãos que delineiam essas ações e têm como principal articulador o papel do gestor.

É nessa perspectiva que foi observado o cotidiano da unidade escolar, a fim de analisar sua dinâmica de gestão, numa tentativa de reflexão sobre as relações de convivência do gestor com os colegiados escolares e o seu impacto na qualidade do ensino.

Segundo Barroso (1998), “Uma gestão democrática, participativa e comunicativa

constitui-se como resultado da participação, dialogicidade na construção social do projeto político-pedagógico e de gestão dos sujeitos envolvidos no processo”. Sendo o projeto político-pedagógico instrumento estabelecido na legislação educacional vigente, que promove o norte da gestão democrática nas unidades públicas de educação, é preciso que ele seja uma expressão de ações e objetivos propostos por todo o grupo. Assim, seguem sistematizadas as respostas do grupo 2: projeto político-pedagógico.

Tabela 3 – Tema: projeto político-pedagógico

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Participação na elaboração	Pais	Pais	7;9	22,22%
		Equipe gestora e funcionários	7;9	22,22%
		Professores	7;8;9	33,33%
	Professores	Pais	4;5;6	33,33%
		Equipe gestora e funcionários	4;5;6	33,33%
		Professores	4;5;6	33,33%
	Equipe gestora e funcionários	Pais	1;2;3	33,33%
		Equipe gestora e funcionários	1;2;3	33,33%
		Professores	1;2;3	33,33%

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que, nessa categoria, foi possível perceber um desafio a ser vencido quanto ao esclarecimento da proposta do projeto político-pedagógico, visto que uma pesquisanda do grupo de pais não respondeu a esta questão, o que pode ser também um desvio de atenção, visto que em observações de campo, em reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico, estava presente o grupo de pais do conselho como se pode constatar nas fotos das ações desenvolvidas pelo colegiado.

Uma gestão participativa necessita do envolvimento dos diversos segmentos nas atividades da organização social escolar nos processos coletivos de decisão, como nos orienta Alves e Garcia (2006), não permitindo que o ambiente político-cultural da hegemonia neoliberal bloqueie a capacidade de resolver questões.

É como se a hegemonia neoliberal estivesse direcionada para bloquear a capacidade coletiva de resolver problemas: homenageia o mercado e o indivíduo, que formam o terreno da livre competição e do descompromisso social, e se derrama em elogios à sociedade civil despojada de política, que é o terreno dos interesses organizados concebidos em si mesmos [...] numa versão mais à direita, como uma

espécie de brinquedo nas mãos do mercado e, numa versão mais à esquerda, como um instrumento que não atrapalhe a livre vontade individual e as “organizações sociais” (ALVES; GARCIA, 2006, p. 167).

A categoria apontada na Tabela 3, no que tange à participação dos pais na formulação e elaboração do projeto político-pedagógico; também verifica-se que a unidade caminha num exercício constante e diário nesse processo de inserção de toda comunidade escolar.

Com relação à participação dos pais na unidade escolar, os professores e o gestor tratam, no grupo 4, de questões concernentes também às dificuldades do não comparecimento. Quanto à frequência dos pais em reuniões, cinco entrevistas indicam pontuação 5, equivalente a ótimo comparecimento; uma entrevista pontuação 4, equivalente a frequência boa; e três pesquisados indicam pontuação 3, equivalente a um comparecimento satisfatório dos pais às reuniões. Dos entrevistados verificados, a maioria apresenta como dificuldade ao comparecimento dos pais à reunião o desinteresse e o trabalho; entretanto, apontam que são realizadas reuniões em horários diversificados de modo a facilitar a presença dos responsáveis à unidade escolar.

Tabela 4 – Tema: participação dos pais em reuniões

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Participação	Frequência – pontuação 5	5;6;7;8;9	55,55%
	Frequência – pontuação 4	4	11,11%
	Frequência – pontuação 3	1;2;3	33,33%
Dificuldades	Motivos pessoais	1;4;8	33,33%
	Horário de Trabalho	2;3;5	33,33%
	Desinteresse	6;9	22,22%
	Falta de envolvimento	7	11,11%

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5 – Tema: participação dos pais na unidade escolar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Vida escolar dos filhos	Participa	1;2;3;4;5;7	66,66%
	Não participa	6;8;9	33,33%
Processo de gestão	Cooperação – participa	1;2;3;6;7;8;9	77,77%
	Cooperação – não participa	4;5	22,22%
	Decisões coletivas pontuação 5	4;5;6	33,33%
	Decisões coletivas pontuação 4	1;7;8;9	44,44%
	Decisões coletivas pontuação 3	2;3	22,22%

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante das dificuldades apontadas nas tabelas anteriores, a participação de todos os sujeitos em geral apresenta-se favorável à sistematização organizacional instituída pelo grupo gestor da unidade escolar observada. Sobre a autonomia, cerne da gestão democrática, conclui-se que o respeito à organização do processo pedagógico, nesse aspecto, propicia melhores condições nas relações de trabalho e processo de gestão, o que se obtém por meio da interação entre todos os sujeitos.

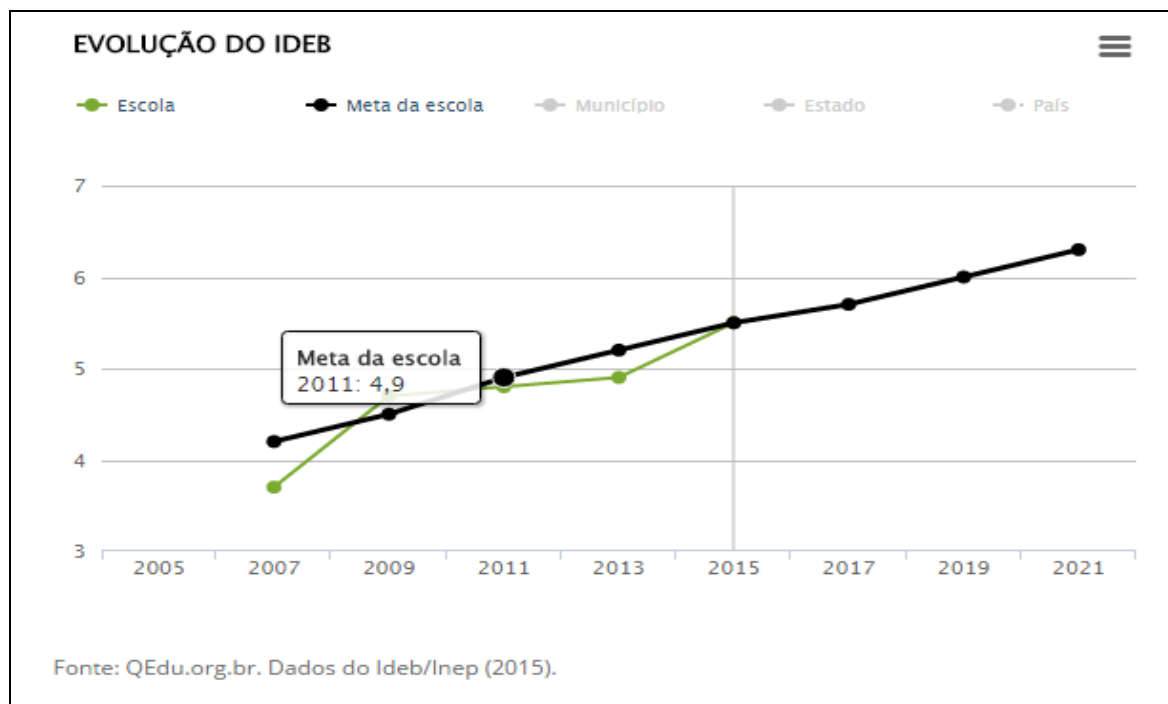
À luz do pensamento de Gadotti e Romão (2001a), podem ser percebidas dificuldades para a construção da autonomia pela escola, embora, no estudo posto, tenham sido observadas, no cotidiano, ações que propiciam o exercício da autonomia e o papel da gestão exerce influência sobre a organização do trabalho educacional. Diante disso, entende-se que o cotidiano escolar reflete as apropriações, construções e reconstruções do coletivo num olhar participativo dialogado entre os sujeitos. Desse modo, uma das maneiras da comunidade se posicionar e expressar-se é por meio da avaliação sobre a unidade escolar. Sob o olhar de Gadotti (2001a, p. 35), para que haja uma verdadeira gestão democrática é necessário que a comunidade esteja envolvida em seu cotidiano: “Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da instituição”.

Na temática “avaliação da unidade escolar”, os segmentos pesquisados trouxeram o Ideb como um dos parâmetros de avaliação, reconhecendo que houve um salto significativo no último ano. Pontuaram também o trabalho pedagógico e o comprometimento dos profissionais como parâmetro positivo, o que resulta no bom desenvolvimento das crianças, mesmo aquelas com dificuldades de aprendizagem. Já como ponto negativo, foi levantada a questão de materiais, tanto de uso pessoal do aluno quanto do professor, que não foram enviados às unidades escolares este ano, mas que mesmo diante dessa dificuldade o trabalho não deixou de ter qualidade.

Tabela 6 – Tema: avaliação da unidade escolar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Prática cotidiana	IDEB	1;2;6	33,33%
Parâmetros	Desenvolvimento da criança	1;3;7;8;9	55,55%
	Recursos materiais	3;7;8;9	44,44%
	Comprometimento dos profissionais – pontuação 5	2;3;4;5	44,44%

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB EMEIEF José do Prado Silveira

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando por base o pressuposto, já expresso anteriormente, de que uma gestão democrática, participativa e comunicativa se constitui por meio de um trabalho cooperativo, verificou-se, na sistematização da tabela 7, que se trata da temática das expectativas do conselho escolar em relação ao gestor, no que se refere às seguintes categorias: relações interpessoais, processo de gestão e motivação para o trabalho, apontando-se as respostas para as questões do grupo 3 do questionário informativo.

Tabela 7 – Tema: expectativas do conselho escolar em relação às atitudes do gestor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Relações interpessoais	Individual – pontuação 5	3;4;5;6;7;8;9	77,77%
	Individual – pontuação 4	1;2	22,22%
	Crianças – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;9	100%
	País – pontuação 5	2;3;4;5;6;	55,55%
	País – pontuação 4	1;7;8;9	44,44%

Processo de gestão	Planejamento – pontuação 5	2;3;4;5;7;8;9	77,77%
	Planejamento – pontuação 4	1;6	22,22%
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 5	2;3;4;7;8;9	66,66%
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 4	1;5;6	33,33%
	Ingerências normativas – pontuação 5	3;5;9	33,33%
	Ingerências normativas – pontuação 4	7	11,11%
	Ingerências normativas – pontuação 3	1;2;6;8	44,44%
	Ingerências normativas – pontuação 2	4	11,11%
Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 5	2;3;4;5;6;8	66,66%
	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 4	1;9	22,22%
	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 3	7	11,11%
	Reconhecimento – pontuação 5	1;2;3;4;7;8;9	77,77%
	Reconhecimento – pontuação 4	5;6	22,22%

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto na sistematização, um número significativo, mostra-se satisfeito com o processo de gestão encaminhado na unidade e, pelas observações de campo no período de pesquisa, foi vivenciado um clima de confiança entre as partes, o que é apontado como um diferencial, e a motivação por parte do gestor. No que se refere às questões de ingerência, aponta-se um alto nível de ingerência normativa, também percebida em campo em relação às diretrizes advindas da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, é apresentado a tabela que traz a sistematização dos desafios do gestor.

Tabela 8 – Tema: desafios do cotidiano do gestor

Categoria	Subcategoria	Unidade de categoria
Relações interpessoais com sujeitos	Individual – pontuação 4	1
	Colegas – pontuação 3	1
	Crianças – pontuação 5	1
	Pais – pontuação 4	1
Processo de gestão	Planejamento – pontuação 5	1
	Trabalho cooperativo – pontuação 5	1

	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 5	1
	Envolvimento – pontuação 5	1
	Divisão de responsabilidades – pontuação 5	1
	Ingerências normativas – pontuação 3	1
	Participação dos pais em reuniões – pontuação 4	1
	Reuniões de pais sobre vida escolar – pontuação 4	1
Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 5	1
	Reconhecimento – pontuação 5	1
	Confiança no trabalho realizado – pontuação 5	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, diante dos resultados coletados nas observações, círculos de cultura e entrevistas, é possível apontar que as relações interpessoais são fator importante nas expectativas do conselho escolar frente às atitudes do gestor, sejam elas realizadas por ele, individualmente, em relação aos colegas ou com relação aos pais, pois à medida que se considera a unidade escolar como organização social, as interações entre os sujeitos ganham amplitude no processo de gestão.

Conclui-se, portanto, que, nessa ordem de considerações, as relações entre os sujeitos dos vários segmentos devem ocorrer a partir de ações dialógicas entre as partes.

Nas entrevistas respondidas nas temáticas constantes nas tabelas 6, 7 e 8, os elementos que deram sentido em relação ao processo de gestão foram o planejamento e a consulta antecipada à tomada de decisões, principalmente financeiras, aparecendo a ingerência com frequência um pouco menor. Contudo, não parece que se esteja diante de uma contradição com o que se registra nas respostas dos entrevistados, haja vista as ações observadas no decorrer do período da pesquisa de campo.

Segundo os resultados trazidos pelas ações de coleta de dados, foi possível averiguar que o conselho escolar é instigado por seu gestor a pôr em prática o entendimento apresentado nos capítulos anteriores em relação à gestão democrática, à construção de uma identidade de escola cidadã pautada nas contribuições e leitura de mundo de cada sujeito envolvido.

Na tabela 9, são apresentadas as respostas dadas às perguntas do questionário informativo pertencentes ao grupo 6, nas quais o pesquisado identifica as características que ele considera essenciais ao gestor.

Tabela 9 – Tema: perfil do gestor de acordo com os pesquisados

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Características essenciais ao gestor	Liderança	1;6	22,22%
	Diálogo/comunicação	1;6;8;9	44,44%
	Coerência	1	11,11%
	Carismático	2	11,11%
	Mediador	2	11,11%
	Conhecer a comunidade escolar	2;4;5	33,33%
	Olhar para a criança	3;4	22,22%
	Espírito de equipe	2;3;8	33,33%
	Força de vontade	3	11,11%
	Transparente	6	11,11%
	Atitude	7	11,11%
	Comprometimento	8	11,11%
	Parceria	8	11,11%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em conformidade com os dados levantados e apontados nas entrevistas, podemos averiguar treze subcategorias como características essenciais ao gestor. Das treze subcategorias dessa temática, os resultados da investigação demonstram que 44,44% das unidades de registro apresentam como características essenciais ao gestor, diálogo/comunicação, conhecimento da comunidade com que trabalha e espírito de equipe, com maior incidência. Em seguida, aparece a subcategoria conhecer a comunidade e espírito de equipe, com uma representação de 33,33% dos entrevistados, e olhar para a criança, com 22,22%. Num terceiro patamar, seguem outras subcategorias que foram pontuadas, mas com menos expressividade.

O grande desafio do gestor será manter em seu processo de atuação a consolidação do processo de gestão democrática em parceria com a comunidade.

O papel do gestor é contraditório e ambíguo nesse processo de gestão democrática, até porque conforme sua atuação, espaços coletivos de aprendizagem podem emergir na gestão da organização social de educação, pois, de acordo com Sander (2007), a função do gestor educacional é a de facilitar o processo de desenvolvimento humano.

Contudo, esta construção também “deve prestar contas” ao modelo imposto pelas instituições governamentais. Não se pode esquecer que o papel do gestor permeia a tensão existente entre os interesses da educação imposta pela gestão capitalista e os interesses da gestão democrática. É assim que cabe, também, à comunidade organizada a

participação nessa gestão, de tal forma que o gestor possa sentir sua presença crítica e criativa promovendo essa articulação.

O ponto crucial do papel do gestor é estabelecer o encadeamento entre os ordenamentos oriundos do pensamento hegemônico sem se deixar contaminar por ações que podem estar a serviço da reiteração do *status quo* social, mas travar ações transformadoras de humanização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo a atuação dos colegiados escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação. Foram avaliadas as estratégias consumadas pela equipe gestora com o fim de promover meios para que a escola se consolide num espaço plenamente democrático, mesmo apresentando em sua trajetória movimentos de avanços e recuos.

Nela buscamos responder às seguintes problemáticas: O colegiado escolar, como órgão de apoio, é capaz de articular a comunidade como um todo? O perfil do gestor contribui para o sucesso dos colegiados escolares? Essa articulação implica na qualidade de ensino dos discentes?

Após reflexão e análise dos dados coletados em círculos de cultura, entrevistas e observações de campo, os integrantes dos colegiados demonstraram entender o valor de seu protagonismo no âmbito da democratização. Esses resultados surgiram da relação e diálogo entre teoria e prática, intervindo na rotina diária dos integrantes, que passaram a refletir sobre suas condutas. Nesse período, foi possível constatar que os colegiados, como órgão de apoio à gestão democrática e projeto notável dentro de uma concepção de escola cidadã, ainda perpassam entre avanços e recuos no percurso histórico, considerando assim o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

Nesse processo foi possível constatar a presença de um processo de aprendizagem política, o que motivou muitas ações e resoluções de problemas. Situações do cotidiano que transpõem os muros da escola foram levadas pelos integrantes dos colegiados a instâncias políticas na Câmara Legislativa do município de Santo André. Várias lutas travaram-se em prol da conquista do aparelho educacional e sua melhoria; a maior e mais significativa foi a mobilização da comunidade escolar na troca da implantação da Fundação Casa pela escola. A repercussão foi tão grande que atraiu os olhares da mídia, tornando-se uma manchete intitulada: “Pais nota 10 na Rede Globo”, pelo telejornalismo Fantástico (reportagens sobre o protagonismo da comunidade, Anexo B).

Outro exemplo desse empenho do colegiado foi a mobilização da comunidade escolar quando, em virtude da troca de governo em 2013, a equipe gestora da unidade foi também trocada pela nova administração, o que provocou a desaprovação da comunidade, que lutou pelo retorno da equipe gestora anterior, com resultado positivo. Por esse fato ocorrido, ficou delineada a problemática sobre o perfil do gestor e suas atribuições como condutor e mediador no processo de democratização.

O papel do gestor e seu perfil contribuem para o sucesso e insucesso dos colegiados. Na pesquisa, destacaram-se as seguintes atribuições que compõem o perfil de uma gestão de sucesso, que são: liderança, diálogo/comunicação, coerência, carisma, mediador, conhecedor da comunidade escolar, olhar para a criança, espírito de equipe, força de vontade, transparência, atitude, comprometimento e parceria são condições subjetivas na ação da equipe gestora.

Esses resultados apontam que um gestor com perfil que atende as expectativas subjetivas e objetivas do colegiado promove a integração e sua permanência. Esse profissional precisa conhecer o cotidiano da comunidade escolar com o intuito de colaborar e conscientizar, buscando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. No processo educativo dialético, todos ensinam e aprendem mutuamente numa construção coletiva. Faz-se necessário entender que fatores políticos, sociais e econômicos influem na rotina escolar para proporcionar a inserção de todos os segmentos dos colegiados estabelecendo relações de participação promovendo aprendizagens mútuas de acordo com a cultura do entorno escolar.

A pesquisa mostrou que a gestão deve promover o fortalecimento dos colegiados, pensado na melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, articulando políticas educacionais no papel de líder mediador com a proposta pedagógica da unidade escolar construída em parceria, reconhecendo também a importância de constante formação dos sujeitos que compõem esse colegiado.

Já no que tange à problemática sobre o impacto dessa articulação escola-comunidade pudemos constatar, através de pesquisas do Ideb escolar de 2016, que esta unidade escolar vem num processo constante a partir do momento em que o colegiado se mostrou mais presente nas ações (a partir de 2011), que foi o marco histórico de uma longa luta da comunidade com a reabertura desta unidade de ensino.

Mas de acordo com o ranking das unidades do município de Santo André em 2016 (cf. Figura 11) ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca da qualidade de ensino desta unidade, visto que ainda ocupa o décimo sétimo lugar. Para Gadotti, o *ethos* freiriano não está presente nas escolas hoje. “Estaria se tivéssemos uma educação participativa, democrática, em que a escola formasse para a cidadania, como está na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).” O que o autor reforça ainda a importância de não apenas formar para o trabalho, mas formar para a cidadania, sujeitos conscientes de seu papel, só assim, o povo terá condições de participar da construção de uma nação mais igualitária e segue dizendo: “Ao invés de ‘basta de Paulo Freire’, precisamos de mais Paulo Freire para um país mais decente”, reforça.

Esta pesquisa conclui que, para uma educação emancipadora, o princípio de qualidade não está pautado apenas em números (isto é concepção de educação como mercadoria), mas avaliar principalmente situações decorrentes das relações sociais e seu impacto na comunidade.

Com as reflexões trazidas por esta pesquisa e a sua contribuição para conceituar a qualidade da educação pública, entende-se muito mais a relevância dos colegiados escolares como promotores da gestão democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio de. *Movimentos Sociais e História Popular: Santo André nos anos 70 e 80*. São Paulo: Marco Zero, 1992.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

ALVES, Maria Leila; GARCIA, Teise de O. Guaranha. Gestão democrática da escola: os obstáculos que as políticas neoliberais impõem à sua implantação. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 9, n. 13, p. 154-172, jan./jun. 2006.

ANDRADE, Paulo Roberto. Os 20 anos da Constituição Brasileira: um balanço do passado, presente e futuro. *Agência Universitária de Notícias: Faculdade de Direito da USP*, São Paulo, ano 41, n.º 47, 5 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/aun/exibir?id=2135>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?: como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002a. (Guia da Escola Cidadã, v. 8).

_____. *Leitura do mundo em Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002b.

Disponível em:

<http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1277/mod_resource/content/1/Leitura%20do%20Mundo%20em%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

ANTUNES, José Adilson Santos. Gestão democrática do ensino público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

AZEVEDO, Fernando de et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto, Portugal: Porto, 1993.

_____. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2002.

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

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Disponível em:

<http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

_____. *Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação / elaboração* Lauro Carlos Wittmann et al. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. *Marco de referência de educação popular para as políticas públicas*. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014b.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica*: documento final. Brasília, DF, 2008a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica*: documento referência. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, DF: MEC, SEED, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>> Acesso em: 17 maio 2016.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

CHAVES, Luiza Maria Martins. *Conselhos escolares nas escolas municipais de Duque de Caxias: tensões e perspectivas*. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHINAGLIA, Arlindo. *Discurso 2008: ano da Constituição Cidadã*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/fiquePorDentro/constituicao20anos/integra-em-audio-e-texto-do-discurso-do-presidente>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

COSTA, Amanda Cristina Bastos. A participação social expressa na política educacional brasileira na primeira década do século XXI: uma análise das novas estratégias de educação para o consenso. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURY, Jamil Carlos Roberto. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papius, 2001.

_____. *Saber pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v. 6).

DIAS, Josiane Moreira. Conselhos escolares: instrumentos de gestão democrática? Uma experiência em duas escolas públicas do Distrito Federal. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

DOURADO, Luís Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Nauria Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 28-30.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FELIX, Maria de Fátima. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FELIX, Robson Gonçalves. Políticas de gestão educacional no Brasil: o programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares (2004-2010). 2012. 287 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

FERRARI, Márcio. Antonio Gramsci: O filósofo italiano atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos. *Educar para crescer*, São Paulo, 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/antonio-gramsci-307895.shtml>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

FERREIRA, Nauria Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTES, Virgínia. Intelectuais e mídia – quem dita à pauta? In: COUTINHO, Eduardo Granja (Org.). *Comunicação e contra hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 145-161.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Carta de Porto Alegre para a Educação Pública de todos. Porto Alegre, outubro 2001. Disponível em: <http://www.forummundialeducacao.org/?page_id=852>. Acesso em: 31 maio 2016.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005a. (Guia da Escola Cidadã, v. 5). cap. 1.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (1992).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época, v. 24).

_____. *Escola Cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Questões da nossa época, v. 24).

_____. *Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. (Org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4_paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

_____; ABRÃO, Paulo (Org.). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Comissão de Anistia, 2012.

_____; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVÊA, Maria Helena de. Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema – SP. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-140944/pt-br.php>>.
Acesso em: 30 out. 2016.

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

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Etimologia das palavras*, 2016. Disponível em:
<<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#0>>. Acesso em: 28. Nov. 2016.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo: enxada e voto*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/360813/mod_resource/content/1/LEAL%2C%20Victor%20Nunes.%20Coronelismo%20Enxada%20e%20Voto.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

LEITE, Lilian Ianke. Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 240 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Iagrici Maria de. Os conselhos escolares na construção da gestão democrática nas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 4).

_____. *Paulo Freire e a governação democrática da escola: organização, participação e autonomia*. Disponível em:
<<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/arq05.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Waldisia Rodrigues de. Conselhos escolares e resultados de avaliação em larga escala (Ideb): uma interlocução possível sobre qualidade de educação escolar? 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Edue, 2003. p. 11-25.

MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. *Revista Educação e Contexto*, Ijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

MATA-MACHADO, Bernardo Novais da. A instituição conselho e a democracia: Na história do Brasil e no conselho nacional de política cultural. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6., 16 a 18 de abril de 2013, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: Consad, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/handle/123456789/830?mode=full>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MENDONÇA, Erastos Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 2010.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris; HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930)*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A idéia de império e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824). *Tempo*, Niterói, v. 9, n. 18, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042005000100003>. Acesso em: 21 jul. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o Projeto político-pedagógico*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

PAIVA, Vanilda Paiva. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. Introdução Crítica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERONI, Vera Maria Vidal. A redefinição do Papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos Anos 90. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

PERRUSI, Arthur. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 21, p. 415-442, 2015.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. Florestan Fernandes e o conceito de patrimonialismo na compreensão do Brasil. *PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 9-27, 2012.

RIBEIRO, Querino. Introdução à Administração Escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Espínola et al. *Administração Escolar*. Brasília, DF: ANPAE, 1968. p. 18-40.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

_____. *Sistemas municipais de educação: a lei de diretrizes e bases (LDB) e a educação no município*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

_____ et al. *Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. Educação e Linguagem: Globalização*, São Paulo, n. 13, 2006.

SANDER, Benno. *A genealogia do conhecimento da administração da educação do Brasil e o papel da Anpae como entidade da sociedade civil*. Niterói: ANPAE, 2007. (Cadernos ANPAE, 4). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf> Acesso em: 11. Ago. 2016.

SANTO ANDRÉ. *Decreto n.º 5.034, de 24 de novembro de 2005*. Disponível em: <<http://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699572/lei-7854-99>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Emeief Prof. José do Prado Silveira. *Projeto político pedagógico Emeief Prof. José do Prado Silveira*. Santo André, 2015.

_____. *Lei n.º 8.376, de 27 de junho de 2002*: complemento alterando a anterior e dando destaque para a autonomia da gestão de recursos financeiros no município. Santo André: Prefeitura Municipal, 2002.

_____. *Lei n.º 9.669/2015*: institui as competências do Conselho de Escola nas Unidades de Ensino do Município. Santo André: Prefeitura Municipal, 2015a.

_____. *Lei n.º 9.723, de 20 de julho de 2015*: apresenta o Plano Municipal de Santo André (PME 2015-2025). Santo André: Prefeitura Municipal, 2015b.

SANTOS, José Paulino Sousa. Atuação dos conselhos escolares e a gestão das políticas educacionais: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré MA. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SANTOS, Sérgio dos. Projeto político-pedagógico: professores, funcionários e comunidades debatem a escola. *e-Educação*: Boletim Eletrônico da Secretaria de Educação de Santo André, n. 20, 1 a 15 abr. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem educação conosco em São Paulo. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, v. 34, n. 021, 1 fev. 1989 - suplemento. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1027>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *As implicações do Novo PNE para o Brasil*. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/256271-1>>. Acesso em: 27 out. 2016

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB*: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Educação contemporânea).

_____. *Entrevista* [abr. 2014]. Entrevistador: Portal ANPED. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Memória da educação).

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo* [online], v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 17 mar. 2016.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão da Educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. Gramsci e Freire: convergências e divergências no pensamento político pedagógico brasileiro. *Revista Itinerários da Filosofia da Educação*,

Porto, Portugal, n. 13, p. 128-137, 2015. Disponível em:
<<http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/issue/view/46/showToc>>. Acesso em: 31 out. 2016.

SILVA, Nadja Fonseca da. A gestão da política educacional no cotidiano da escola: perspectiva democrática da atuação do conselho escolar no município de São Luís – MA. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SOUSA, Regina Lúcia Maciel de. Gestão participativa: estudo nos conselhos escolares do ensino fundamental em uma capital do Nordeste. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado profissional em administração) – Universidade Potiguar, Natal, 2012.

TEIXEIRA, Cristina Santos. Conselhos escolares do Paranoá/DF: a participação dos atores sociais negros. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Júlio. *História do SINPRO-ABC*. Santo André, 2012. Disponível em:
<<http://www.sinpro-abc.org.br/index.php/sinpro-abc/historia.html>>. Acesso em: 07. Ago. 2016.

VASCONCELLOS, Celso et al. *A quem interessa a democratização da escola?* Reflexão sobre a formação dos gestores. Rio de Janeiro: Outras letras, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109/298>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola-Função Social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WENDLER, Cintia Caldonazo. Conselhos escolares na educação infantil: a experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ANEXO A - Quadro qualitativo do conselho de escola



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



QUADRO QUALIFICATIVO DO CONSELHO DE ESCOLA

Quadro Qualitativo do Conselho de Escola Emeief Prof. José do Prado Silveira

QUADRO QUALIFICATIVO											
Quantidade de alunos:		Quantidade de membros:16			CNPJ n.º: 06.697.541/0001-05		Data da posse: 15/04/2015				
Cargo	Nome do Conselheiro	Estado Civil	Nacionalidade	RG		CPF	Endereço completo com CEP	Telefones	E-mail	nº	
				Número	Órgão Exp UF	(Semelhante números)					
Luzia Buarque de Lima	Presidente	Adriana Soares de Souza Dias	Casada	Brasileira	250531306	SSP - SP	19595587818	Rua Eng. Isaac Garcez, 487 – Rudge Ramos SBC - 09619-110	99872462 34142520	diasdrianas@gmail.com	3
	Tesoureiro	Sandra Garcia de Toledo Silva	Casada	Brasileira	20310330	SSP - SP	132626981	Rua Cambuci s/n bl. D Ap 09060-733 Sacadura Cabral – Santo André	44211739	s.toledo.silva@bol.com.br	6
	Vice-presidente	Tânia R. Suhadolnik Araújo	Casada	Brasileira	20297191	SSP - SP	09725551885	Rua Luiz de Camões, 59 – Sacadura Cabral – Santo André	49915795 971679854	tania.suhadolnik@hotmail.com	6



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



110

Conselho	Secretário	Flávia Nascimento Xavier	Casada	Brasileira	250531306	SSP - SP	19595587818	Rua Virgílio Di Cicco, 153 VL Palmares – Santo André – 09061-120	4421-3443 987459396	flavianascimento.xavier@gmail.com	6
	Presidente Diretor da UE	Rejane Marques da Silva Lins	Casada	Brasileira	375201932	SSP - SP	02933486857	Av. Ministro Oswaldo Aranha, 550 casa 01 – Rudge Ramos SBC – 09626-000	4365-1290 972050767	rejane.lins@terra.com.br	1
	Secretário Deliberativo	Sandra Regina Monforte	Viúva	Brasileira	14775096	SSP - SP	04267361843	Rua João Depolli, 35 – Paulicéia – SBC – 09691-040	41787185	sandramonforte2010@hotmail.com	2
	Membro Conselheiro	Julia Oliveira Colella	Solteira	Brasileira			1074326830	Virgílio Di Cicco, 225 VL Palmares – 09061-120 Santo André	44731212 49918965		5
	Membro Conselheiro	Karen Tavares	Solteira	Brasileira	419779760	SSP - SP	3058763421	Rua Fedeirneiras, 516 - Fundos VL Palmares – 09061-330	2677-5607 949553410		5

								Andre			
	Membro Conselheiro	Elis Bryce dos Santos	Solteira	Canadense			1127920443	Rua Capixingui, S/N Ap 53 - Sacadura Cabral - Santo Andre - 09060-735	29884088		5
Conselho Fiscal	Presidente	Cecilia Wachtler Pandolpho	Casada	Brasileira	173867182	SSP - SP	124.43097889	Rua Sérgio Melliet, 777 Bl 05 Ap 21 - B. Planalto - SBC - 09892-410	25349266 996076701	wpandas@ig.com.br	3
	Membro Conselheiro	Silmara Cristina Marques Rego Motta	Casada	Brasileira	404686631	SSP - SP	30082499810	Rua Embaubas, 90 BL 1 ap 47 Sacadura Cabral - 09060-728 Santo Andre	992581472	silmaracristinamotta@gmail.com	6
	Membro Conselheiro	Mariuce de M. Silva	Casada	Brasileira	342742255	SSP - SP	31259745856	Rua Livio dos Santos, 24 - Sacadura Cabral - 09060-750 Santo Andre	44733508 962885709	mariucevictor@hotmail.com	4



Cargo		Nome do Conselheiro	Estado Civil	Nacionalidade	RG		CPF	Endereço completo com CEP	Telefones	E-mail	#
					Número	Órgão Exp/UF	(Somente números)				
Conselho Fiscal	Membro Conselheiro	Gerda Engbuch Sobrinha	Solteira	Brasileira	14273505x	SSP – SP	04799651889	Av. Dom Pedro II, 1645 – Campestre – Santo Andre - 09080-111	49916953 972032738	ge.sobrinh@bol.com.br	3
	Membro Conselheiro	Sergio Carvalho de Oliveira	Casado	Brasileiro	184421330	SSP – SP	12725120888	Rua Frei Paulo da Conceição, 140 c 02	996952788 961482207	sco.massoterapeuta@hotmail.com	3
	Membro Conselheiro	Alessandra Nocetti Saraiva	Casada	Brasileira	19359889	SSP – SP	16777790802	Rua rosa Rosalén Daré, 40 ap 133 Rudge Ramos SBC – 09624-060	43683920 996996341	lelenocetti@hotmail.com	3
	Membro Conselheiro										
Conselho Fiscal	Membro Conselheiro	Erick dos Santos Niciolli	Solteiro	Brasileiro	428620073	SSP – SP	40349599831	Rua Juno, 140 – Jd do Estádio Santo Andre -	948030416	Erick.niciolli@hotmail.com	2
	Membro Conselheiro										
	Membro Conselheiro							Rua Julio			
	Membro Conselheiro	Simone Resende	Casada	Brasileira	244626376	SSP - SP		Ribeiro,11 QJ Sacadura	44217838	Mone.resende@hotmail.com	4



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



								Cabral – Santo André – 09060-760			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cargo	Nome do Conselheiro	Estado Civil	Nacionalidade	RG		CPF (Somente números)	Endereço completo com CEP	Telefones	E-mail	**
				Número	Órgão Exp/UF					
Membro Conselheiro	Ana Maria Maia Firmino	Casada	Brasileira	10.6945877	SSP – SP	85617881868	Rua Touro, 11 – V. Guioimar – Santo André – 09071-040	49906794 991287463	anamariamaiafirmiro@hotmail.com	3
	Kely Cristina de Andrade Schiavone	Casada	Brasileira	180562769	SSP – SP	12422998828	Rua José Operário, 161 ap 123 – Jd. Bela Vista – Santo André 09041-370	44276068	kelycas@ig.com.br	3
	Valéria Andrade Ferreira	Casada	Brasileira	549390091	SSP – SP	90513495649	Rua Solimões, 158 – Santa Maria – SCS – 09560-110	42271225	Valeria.procopio@hotmail.com	3
	Francisco Soares da Silva	Casado	Brasileiro	361693710	SSP - SP	3441045731	Rua Julio Ribeiro, 7 Q 7ª – Sacadura Cabral – Santo André – 09060-760	987891380 44210110		5



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Membro Conselheiro	Lucinda Maciel da Silva	Casada	Brasileira	362098372	SSP - SP	4217659084	Rua Julio Ribeiro, 7 Q7a – Sacadura Cabral – Santo André 09060-760	970501931		5
Membro Conselheiro	Sibele Lorenzon Barbosa	Casada	Brasileira	158098511	SSP - SP	15187848879	Rua Ilha Bela, 357 c2 – Sacadura Cabral – Santo André	959991406 943209745		6
Membro Conselheiro	Sarah Katharine Bryce	casada	canadense	V3799055		01745302697	Rua Capimxingui, S/N Ap 53 – Sacadura Cabral – Santo André – 09060-735	29884088	sarah@mddf.org.br	6

** SEGMENTO	
1	Diretor
2	Funcionários
3	Membros do magistério
4	Comunidade Local
5	Alunos
6	Fais e/ou Responsáveis

Fonte: Projeto político-pedagógico da Emeief Prof. José do Prado Silveira

ANEXO B – Reportagens do protagonismo da EMEIEF José do Prado Silveira

Reportagem 1 - Após 10 anos, alunos têm escola de volta



Natália Fernandjes

Do Diário do Grande ABC 08/12/2011

Após quase dez anos abandonado, o prédio onde funcionava a EE Professor José do Prado Silveira voltou a servir à comunidade carente do bairro Sacadura Cabral, em Santo André. Vitória do povo, já que o espaço foi motivo de imbróglio entre Prefeitura e governo do Estado, desde 2002, e poderia ter recebido unidade da Fundação Casa, não fosse a disposição dos moradores em lutar para impedir a construção, em 2007. Com capacidade para acolher 600 estudantes, a unidade liberará a Emeief Maria Delphina C. Neves, ao lado, para atender apenas crianças em idade de creche (zero a 3 anos) a partir de fevereiro.

Apesar de estar em funcionamento desde julho, quando recebeu os 415 alunos da Emeief, a unidade só foi inaugurada ontem. "Trouxemos os alunos para cá logo que a parte interna ficou pronta para liberar o prédio ao lado para reforma, mas só agora concluímos a parte externa", explica a secretária de Educação de Santo André, Cleide Bauab Eid Bochixio. Além de 14 salas de aula, a escola ganhou quadra coberta, playground, brinquedoteca, minicampo e árvores frutíferas, investimento de R\$ 2,6 milhões. O terreno foi cedido pelo governo do Estado, após a Prefeitura doar outra área, ao lado do Centro de Detenção Provisória, para construção da Fundação Casa. O clima que predominou no evento foi o de missão cumprida, principalmente por parte daqueles que lutaram para que o local não recebesse a ex-Febem, caso da professora aposentada Maria Marlene Garcia, 61 anos. "Nossa luta valeu a pena. Estou muito feliz", dizia a todos que a parabenizavam. Em 2006, a ex-diretora da escola pediu ao governador Geraldo Alckmin que o local fosse doado à Fundação do ABC, para instalação de centro comunitário.

Outro que comemorou a reabertura da Emeief José do Prado Silveira foi o ex-aluno Ronaldo Francisco de Oliveira, 37. "Nasci e fui criado aqui, então esse lugar tem valor inestimável para mim. Lutamos para ter esse espaço, que servirá para a volta da inclusão social", diz.

CRECHE

A previsão da secretária de Educação de Santo André é de que a creche Maria Delphina C. Neves abra as portas em fevereiro, com oferta de 200 vagas em tempo integral, após reforma que custou R\$ 1,2 milhão. A escola receberá apenas crianças com idades entre zero e 3 anos, por isso, a reformulação do prédio inclui lactário, fraldário, solário e playground apropriado.

UPA

O terreno contará ainda com Unidade de Pronto Atendimento 24 horas, com capacidade para 150 atendimentos por dia. O espaço tem entrega prevista para março e custará R\$ 1,4 milhão, sendo R\$ 297 mil contrapartida municipal e o restante do governo federal.

Reportagem 2 - Semasa entrega estação de coleta



Nelson Donato

Diário do Grande ABC

O Semasa (Serviço Municipal de Saneamento Ambiental de Santo André) entregou na manhã de ontem a reforma e ampliação da Estação de Coleta Sacadura Cabral, na Rua Lauro Muller, 400. A reinauguração contou com a presença do prefeito Carlos Grana (PT) e dos alunos da Emeief Professor José do Prado Silveira, que plantaram mudas no espaço.

Santo André contabiliza 99 pontos de descarte irregular e a meta para este ano é reduzir o número para 60. A Estação de Coleta Sacadura Cabral fica próxima a terreno na Rua Camilo Castelo Branco, conhecido por ser um local onde o lixo é jogado sem nenhum critério. Com frequência o espaço é alvo de reclamações da vizinhança.

Orçadas em R\$ 40 mil, as obras no espaço, que demoraram cerca de um mês, somam-se às outras nove readequações promovidas pela autarquia em ecopontos da cidade. As principais novidades são o piso de concreto, a guarita de alvenaria e o novo horário de funcionamento, de domingo a domingo, das 8h às 19h, que passa a vigorar a partir do dia 1º de abril.

Para Grana, as melhorias no equipamento farão com que a população se conscientize e jogue os detritos em locais adequados. “Aqui (no bairro Sacadura Cabral) tem muito descarte irregular. É por isso que trabalhamos para melhorar os ecopontos. Acredito que com o novo horário de atendimento ninguém terá desculpa para se desfazer do lixo em pontos inapropriados.”

“Sabiam que já estudei na escola de vocês?”, disse o prefeito aos alunos da Emeief Professor José do Prado Silveira. Para ele, conscientizar as crianças melhora o presente e garante o futuro. “Elas têm o poder de mudar o que fizemos de errado. Também podem contar para os pais tudo o que fazemos aqui e, consequentemente, mais pessoas jogarão o lixo no lugar certo”, acredita Grana.

Moradora do Sacadura Cabral há 43 anos, a líder comunitária Angelina Nunes de Oliveira, 63, critica a postura dos vizinhos, que insistem em poluir o bairro. “Esse sempre foi um problema daqui. As pessoas descartam vários objetos pelas ruas, não respeitam nada. Espero que com essa estação a situação mude.”

O Semasa, em parceria com a Secretaria de Educação de Santo André, leva a questão ambiental para dentro das salas de aula, conforme explica o diretor de resíduos sólidos da autarquia, Edi Ferreira dos Santos. “É um tema que já se tornou disciplina dentro das escolas. O assunto dos resíduos também é amplamente abordado. Temos que preparar os alunos para um futuro com mais consciência ecológica.”

A hora mais divertida da reinauguração foi quando os estudantes plantaram várias mudas no terreno. Ansiosas, as crianças logo formaram fila para realizar o plantio. O pequeno Cauã Sena, 7, ficou feliz em participar da brincadeira ecológica. “Foi muito legal (plantar) e conhecer o prefeito. Sempre jogo o lixo no lugar certo.”

Reportagem 3 - Prédio no Sacadura Cabral servirá à Educação



André Vieira

Do Diário do Grande ABC

A Prefeitura de Santo André vai reativar a escola Professor José do Prado Silveira, que funcionou durante 30 anos no bairro Sacadura Cabral e está fechada desde 2004.

O terreno e a estrutura da unidade de ensino, que pertenciam ao governo do Estado, foram repassados para a administração municipal.

Nos últimos anos, a área, na Rua Lauro Muller, foi alvo de disputa entre as autoridades, que tinham projetos diferentes para o local.

No espaço, a Prefeitura irá montar uma Emeief (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) com capacidade para cerca de 700 alunos.

Os estudantes que estão hoje na Emeief Maria Delphina Neves, que funciona ao lado, serão transferidos para essa nova escola.

No prédio da Maria Delphina Neves, a Prefeitura irá construir creche para atender entre 200 e 220 crianças de zero a 3 anos.

"Com isso, atendemos a demanda do bairro", afirmou a secretária de Educação Cleide Bochixio.

Para a titular da Pasta, que trabalhou na antiga escola estadual na década de 1990, a reativação tem também caráter simbólico.

"A escola tem um sentido histórico para o bairro, muita gente da comunidade estudou nela, inclusive um dos engenheiros que vai participar agora da reforma."

O nome da unidade, que homenageia educador de Santo André, será mantido, assim como a futura creche será Maria Delphina Neves. Segundo a secretária de Educação, o esqueleto da escola está conservado, mas será preciso fazer reformas elétricas e hidráulicas.

O espaço terá 14 salas de aulas e uma quadra poliesportiva coberta. A primeira fase da reforma custará R\$ 1,138 milhão. A segunda metade dos trabalhos será iniciada no ano que vem, o orçamento complementar ainda não foi definido. A expectativa é de reabrir a unidade de ensino no segundo semestre de 2011. Aos fins de semana, a escola ficará aberta para comunidade utilizar as instalações em atividades de educação e lazer.

Ex-diretora liderou movimento contra derrubada

A escola Professor José do Prado Silveira já foi cotada para abrigar unidade da Fundação Casa. Tudo começou em 2007, quando o governo do Estado tentou demolir o que restou do prédio para construir os internatos. Contra o projeto, a vizinhança se manifestou e conseguiu barrar a obra, que foi parar na Justiça.

À frente dos movimentos para a reativação da escola, esteve a educadora Maria Marlene Garcia, 60 anos, ex-professora e diretora da unidade.

"Na época era proibido abrir sábado e domingo, mas eu fazia contra a lei. Quando o governo reclamava, eu dizia: 'Façam leis que prestem que eu cumprio.'" Emocionada com a notícia, a professora falou que não passa um dia sem se lembrar dos velhos tempos. "Acho, na verdade, que minha alma continua por ali."

Reportagem 4 - Alunos de Pedagogia criam Museu Comunitário do Núcleo Sacadura Cabral



Centro Universitário de Santo André

No último dia 17, sábado, o curso de Pedagogia da Fundação Santo André promoveu a inauguração do Museu Comunitário do Núcleo Sacadura Cabral - 57 Anos de Luta (Da favela ao núcleo, a história de seus moradores), dentro do prédio da FAFIL. O Museu Comunitário do Núcleo Sacadura Cabral foi concebido e concretizado por moradores do Núcleo, alunos e a professora Diana Rodrigues, do 5º ano do ensino fundamental da EMEIEF José do Prado Silveira, e alunos e professores do curso de Pedagogia.

Após a inauguração no prédio da FAFIL, o museu foi transferido para a EMEIF José do Prado Silveira. A professora de pedagogia, Marilena Nakano, conta que a montagem do museu se deu a partir do encontro entre alunos e professores do curso de pedagogia e moradores desta comunidade.

"Em primeiro lugar, considero que este encontro é extremamente importante para a formação dos nossos alunos, futuros professores, pois é uma forma deles poderem conhecer melhor a população que frequenta a escola pública em nossa cidade, dado que os alunos de muitas escolas públicas têm características similares às das crianças do Sacadura. Em segundo, penso que os moradores que participaram desta montagem puderam se re-apropriar da própria história em que eles foram os atores principais, resgatando assim a sua capacidade de agir. Finalmente, para nós, professores do curso de Pedagogia, esta relação com os moradores do Sacadura significa fazer da universidade uma instituição aberta ao outro, que neste caso é nosso vizinho, cumprindo assim o nosso papel social", completa a professora.

Elaboração do projeto

A pesquisa realizada no Núcleo, entre 2011 e 2014, revelou que, entre outras coisas, muitas das crianças de 0 a 6 anos deste território, quando não estão na escola, ficam confinadas dentro da própria casa, assistindo televisão e dormindo, ou vão para a rua brincar.

"Numa primeira análise feita sobre esses e outros dados, verificou-se que é importante e necessário alargar as relações dessas crianças com outros grupos e equipamentos, para além da família, da escola e da rua, de forma a possibilitar a elas experiências mais diversificadas, contribuindo para o aumento do seu capital cultural" conta o coordenador do curso de Pedagogia, professor Sebastião Porto.

A partir daí, nasceram as atividades dos alunos de pedagogia para conhecer um pouco das histórias de vida e do território, por meio do desenvolvimento de um conjunto de atividades realizadas nas praças, no espaço do Centro Comunitário e nas casas de alguns moradores. Neste ano, os alunos e professores voltaram ao território do Núcleo para a realização de um mutirão e de pesquisa. Alguns moradores se dispuseram a participar dessas duas atividades e, assim, contribuíram para a criação do museu.

Museu

O Museu Comunitário do Núcleo Sacadura Cabral - 57 Anos de Luta (Da favela ao núcleo, a história de seus moradores) fica na EMEIEF José do Prado Silveira - Rua Lauro Müller, 354 - Vila Palmares, Santo André - SP. Telefone (11) 3356-8130.



Site Oficial de Santo André

A EMEIEF José do Prado Silveira, a Creche Maria Delphina e o Movimento de Defesa dos Direitos de Moradores em Favelas realizaram na última semana um mutirão de pintura dos muros externos das escolas, com participação de toda a comunidade escolar. Fizemos a nossa parte para cuidar do que é nosso! Agradecemos a tod@s pais, mães, familiares, funcionários e voluntários pelo empenho nesta atividade. Também agradecemos ao Semasa Santo André pela doação de parte da tinta, proveniente de descarte nas estações de coleta, e à Petrobras pelo patrocínio do projeto Nossas Vilas, Vieiras e Quintais!

Reportagem 6 - Prefeitura inaugura escola que abrigaria Fundação Casa



ABC Ligado em Você

Nesta quarta-feira, dia 7, a inauguração da Emeief José do Prado Silveira, em Sacadura Cabral, marcou a celebração de uma grande vitória da mobilização da comunidade em parceria com o poder público. A Escola Estadual José do Prado Silveira estava abandonada há cerca de 10 anos, até que se tornou uma opção para a construção de uma unidade da Fundação Casa (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

Atendendo à solicitação da população, em outubro de 2009, a Prefeitura de Santo André liberou à instituição uma área de 7.735 m², na Sacadura Cabral, próximo ao Centro de Detenção Provisória (CDP) para a nova unidade da Fundação Casa. E a escola estadual foi integrada à rede municipal de ensino.

Hoje a escola José do Prado retorna à comunidade local totalmente reconstruída pelo município, oferecendo 600 vagas para crianças de 5 a 10 anos, em 14 salas de aula, além de quadra coberta, parquinho com brinquedos novos e piso emborrachado, sala de aula, biblioteca, brinquedoteca e árvores frutíferas. “Estou muito satisfeito por termos conseguido resgatar esta escola. E tenho certeza que os pais dos alunos que já estudam aqui estão muito felizes com o resultado”, afirmou o prefeito, Dr. Aidan Ravin. O investimento na nova escola está estimado em cerca de R\$ 2,6 milhões.

Atualmente, 415 alunos já estudam na nova unidade, transferidos do prédio vizinho, a Emeief Maria Delphina, que será transformada em creche, para atender a demanda reprimida da região. Na Emeief José do Prado Silveira, são 81 alunos da educação infantil; 275 no ensino fundamental, e 59 de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda há vagas para o ano de 2012.

Creche

A Creche Maria Delphina C. Neves passou por uma grande reforma com investimento de aproximadamente R\$ 1,2 milhão. A entrega está prevista para o ano que vem. O espaço, que abrigava alunos de

educação infantil (entre 4 e 5 anos) e de ensino fundamental (de 6 a 10 anos), agora será exclusivamente dedicado a crianças de até 3 anos. Para isso, o prédio ganhou lactário, fraldário, solário para os bebês, parquinho apropriado para a faixa etária, além de pintura completa, cobertura da entrada e estrutura para atendimento em tempo integral. Com a iniciativa, foram criadas cerca de 200 vagas para esta faixa etária. “A inauguração da Emeief José do Prado representa mais uma meta cumprida e ainda nos permite a ampliação no número de vagas nas nossas creches”, destacou a secretária de Educação, Cleide Bochixio.

Saúde

Parte do terreno da antiga escola estadual abrigará uma nova Unidade de Pronto Atendimento (UPA), com capacidade para cerca de 150 atendimentos por dia. A nova instalação, que adiciona mais um serviço da administração ao bairro, tem entrega prevista para março. Esta UPA está sendo executada parcialmente com recurso federal da ordem de R\$ 1,4 milhão. A diferença necessária para a construção será custeada pelos cofres municipais, cerca de R\$ 297 mil reais.

Reportagem 7 - Aidan entrega escola no Sacadura Cabral reformada



Diário Regional

Em meio a atividades circenses, pipoca e Papai Noel, o prefeito de Santo André, Aidan Ravin, entregou ontem (07) a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (Emeief) José do Prado Silveira, no Bairro Sacadura Cabral.

“Batalhamos para devolver à população uma escola tradicional na cidade e que seria transformada em Fundação Casa”, disse o chefe do Executivo, atendendo à solicitação de moradores do entorno.

Para a secretária de Educação de Santo André, Cleide Bochixio, essa foi mais uma conquista do município. “Venceu o diálogo. Esse era um anseio do bairro e de Santo André”, pontuou. Também contente com a reativação do espaço, Luiz Zacarias comentou: “O local estava abandonado há mais de 10 anos. Havia virado lugar para encontro da bandidagem. Hoje estamos felizes”.

Atualmente a escola oferece 600 vagas para crianças de 5 a 10 anos, em 14 salas de aula, além de quadra, parquinho com brinquedos novos e piso emborrachado e biblioteca, entre outros espaços. O valor do investimento foi de R\$ 2,6 milhões. Hoje 415 alunos já estudam na escola, transferidos do prédio vizinho da Emeif Maria Delphina, que será transformada em creche para atender crianças de até 3 anos.

UPA ao lado – Parte do terreno da antiga escola estadual abrigará nova Unidade de Pronto Atendimento (UPA), com capacidade para cerca de 150 atendimentos por dia, com entrega prevista para março. “A unidade funcionará 24 horas, com oito leitos de observação e emergência”, disse o secretário de Saúde do município, Antonio de Giovanni Neto.

Reportagem 8 – Parque escola orienta sobre o plantio de árvores e a biodiversidade no meio ambiente



Clique ABC

Da Redação – Melhorar a qualidade do ar, aumentar pontos de sombra ou deixar a paisagem mais bonita. Apontar os motivos para plantar uma árvore parece fácil, mas a escolha das espécies precisa de cuidado para preservar a biodiversidade do ambiente. Pensando nisso, o Parque Escola, dentro das comemorações do mês do Meio Ambiente, realizou na tarde da última quarta-feira (15), uma ação de educação ambiental com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental da Emeief José do Prado Silveira.

Com personagens feitos de material reciclado, a professora e contadora de história, Nelci Marques, iniciou a visita prendendo a atenção do grupo de crianças com a leitura de ‘A árvore generosa’, uma adaptação de Fernando Sabino. Por meio do enredo, os alunos são estimulados a pensar em suas relações com o meio ambiente.

Na sequência, o engenheiro agrônomo do Departamento de Parques e Áreas Verdes (DPAV), Jês Neves dos Santos, explicou aos alunos as várias funções que uma árvore pode ter para o funcionamento do ecossistema e que, além dos seres humanos, outros seres vivos são beneficiados por elas. “Não é só uma questão de plantar, se trata de plantar para o meio ambiente. A maioria das espécies utilizadas na arborização urbana dá belas flores, mas depois da floração geram um fruto seco, que os pássaros não comem.”

Para que os alunos estabelecessem uma relação entre o que foi dito e a realidade, o engenheiro escolheu uma espécie para ser plantada pela equipe de Manejo e Plantio, concluindo a programação. Nativa da região, a Capororoca Branca (*Rapanea Guianensis*), além da floração, proporciona um fruto apreciado por uma grande variedade de pássaros. “Muitos pássaros que comem esses frutos também se alimentam de insetos. Atrair esses animais é importante no controle de pragas e para a fertilização”, concluiu. A estudante Danielle Lopes, 9 anos, aprendeu rapidamente a lição. “Não podemos maltratar as árvores, senão o passarinho fica sem ter o que comer”, comentou. A professora Nelci concluiu que as mudanças para conscientização em relação ao meio ambiente devem começar pelos pequenos. “Assim como na história, tudo começa com uma semente. Se quisermos mudar este cenário, temos que começar a trabalhar a questão com as crianças”, finalizou.

Reportagem 9 – Música é ferramenta de conscientização em escola da Vila Curuçá



Natália Scarabotto

Nelson Donato

Diário do Grande ABC

Alunos da Emeief (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Maria da Penha Manfredi, localizada na Vila Curuçá, em Santo André, utilizam a música como uma das principais maneiras de conscientizar a população sobre o mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, febre chikungunya e zika vírus. Com pandeiros, tambores e muita potência na voz para cantar as letras inventadas durante as aulas, cerca de 200 crianças, estudantes da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, fizeram passeata pelas ruas da Vila Curuçá, na quinta-feira.

A ação é parte do projeto Santo André & Os Agentes Contra o Aedes, fruto de parceria entre as secretarias municipais de Educação e Saúde que conta com apoio do Diário. A empolgação da criançada era tão grande que nem o calor daquela tarde a desanimou. “Está muito divertido. As músicas ajudam a deixar mais legal e as pessoas prestam mais atenção na mensagem que queremos passar”, contou Isabela Siqueira, 7 anos.

Além da cantoria, os estudantes levaram faixas e cartazes e distribuíram panfletos para orientar os moradores do bairro. “É muito importante falar de como prevenir o mosquito para as pessoas. As doenças que ele passa são tristes e atingem até os bebês (no caso da microcefalia, que pode ter ligação com o zika vírus)”, afirmou João Victor Borges, 10. Antes de ir para a rua, os estudantes realizaram atividades de pesquisa, seminário e mural durante as aulas. Todo o conhecimento adquirido nessa fase foi importante para conscientizar os vizinhos. “O mais legal de aprender foi sobre as doenças e que é o mosquito fêmea quem pica. Também aprendi que alguns sintomas da dengue são dores de cabeça e no corpo”, afirmou Letícia Marsoli de Moura, 10.

“Foi a primeira grande mobilização do tipo realizada pela instituição de ensino e os alunos aderiram à causa. Eles mergulharam de cabeça no projeto. Todas as salas de aula se envolveram nas atividades”, afirmou a assistente pedagógica da Emeief, Patrícia Mazur de Lucca.

Que ações seriam realizadas foi uma decisão dos próprios alunos, de acordo com a educadora. “Os representantes de cada sala se reuniram no conselho-mirim e, junto com as professoras, discutiram as atividades que queriam fazer e passaram para os demais colegas.”

Ainda de acordo com Patrícia, ações de combate à dengue são importantes porque “muitas crianças são de outras comunidades e eles acabam espalhando as informações sobre os riscos e também da prevenção para a família e amigos de lá”.

Apostila ajuda alunos a ter mais informações sobre a dengue

Em tempos em que a internet é vista pelos alunos como uma das principais fontes de conteúdo didático, as tradicionais apostilas demonstram que podem ajudar no ensino e na conscientização. É assim que os estudantes da Emeief José do Prado Silveira, no bairro Sacadura Cabral, em Santo André, têm estudado as maneiras mais eficazes de combater a proliferação do *Aedes aegypti*, mosquito transmissor da dengue, febre chikungunya e zika vírus. O material foi desenvolvido graças a pesquisa feita pelos estudantes que, após levantarem informações a respeito do vetor das doenças, levaram até a professora Karla Grazielle Garcia Casanova, que montou a sequência de atividades.

Segundo a educadora, o resultado não poderia ter sido melhor. Além do bom desempenho na resolução dos questionamentos, as crianças desenvolveram senso crítico e propagaram o que aprenderam em suas vizinhanças. “Os alunos estão engajados. Eles têm muito interesse e vontade de colaborar e se informar sobre o assunto.”

O próximo passo da iniciativa é sintetizar as principais informações contidas na apostila em um panfleto, que será distribuído pelas ruas do Sacadura Cabral. “Quando tivermos este material em mãos, minha turma e eu sairemos pelas ruas do entorno da escola para fazer a panfletagem. Se tudo der certo, iremos até a feira que acontece no bairro para conscientizar as pessoas e também para comer pastel.” Além das atividades realizadas na escola, os estudantes têm aplicado o conhecimento assimilado onde moram. A aluna Maiara de Jesus Lima, 10 anos, conta que, junto com suas amigas, produziu folheto que distribuiu nas redondezas de sua casa. “Decidimos ajudar a vizinhança, então, junto com panfleto, entregamos a semente de uma espécie de flor que atrai libélulas, que são predadoras do *Aedes aegypti*.”

Apesar da boa vontade, Maiara conta que sofreu represálias dos vizinhos. “Depois que distribuimos (os panfletos), jogaram água e frutas em nós. Mas não vamos desistir.”

O estudante Rick Jerônimo, 10, detalha que precisou improvisar para destruir um possível foco do mosquito. “Em frente à minha casa tem uma caixa-d’água destampada. Como a tampa é muito pesada para empurrar, joguei cloro na água que tem ali para não deixar o *Aedes (aegypti)* colocar os ovos. Estou gostando muito de participar deste projeto.”

Reportagem 10 – Prefeitura de Santo André assume escola na Vila Sacadura Cabral



ABC Ligado em Você

A Prefeitura de Santo André investirá cerca de R\$ 1,5 milhão na reforma da Escola Estadual Professor José do Prado Silveira, na Vila Sacadura Cabral, oficialmente doado à Secretaria de Educação do município como contrapartida ao terreno cedido ao governo do Estado para construção de unidade da Fundação Casa, próximo ao CDP (Centro de Detenção Provisória), na Vila Palmares.

A intenção da secretária de Educação, Cleide Bauab Eid Bochixio, que esteve no local na tarde de quarta-feira (15) com sua equipe para verificar as condições da escola, é começar as obras o mais rapidamente possível. “Já reservamos a verba no orçamento, pois sabíamos que a qualquer momento receberíamos o prédio. Também temos a empreiteira contratada”, esclareceu. A previsão é que nesta sexta-feira (17) equipe da Prefeitura inicie a retirada de entulho no local.

O prédio, abandonado há mais de 10 anos, possui 14 salas de aula que serão reformadas, com capacidade para abrigar, em média, 25 alunos cada. A escola terá capacidade para atender 700 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A nova unidade deve estar em funcionamento até março de 2011.

A Emeief (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Maria Delfina, vizinha ao prédio da escola, oferece atualmente 220 vagas. A unidade será transformada em creche de período integral para atender a demanda da região. “Hoje, temos apenas 30% de nossas creches com funcionamento em período integral”, explicou a secretária.

Segundo Cleide, parte do terreno, onde se localiza uma das quadras da escola, será doado à Secretaria de Saúde. Está em estudo a possibilidade de construção de uma UPA (Unidade de Pronto Atendimento) ou uma unidade do PSF (Programa de Saúde da Família). “Existe este espaço anexo e será ótimo termos equipamento de saúde para os moradores desta região”, disse a secretária.

A ideia é implementar na unidade, após sua inauguração, o programa Escola Aberta, com atividades de esporte e lazer, além de cursos para a comunidade, aos fins de semana.