



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**KARLA GRAZIELLE GARCIA CASANOVA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INFÂNCIA: O ORÇAMENTO  
PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO ANDRÉ**

**São Paulo**

**2021**

**KARLA GRAZIELLE GARCIA CASANOVA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INFÂNCIA:  
O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO ANDRÉ**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

**São Paulo**

**2021**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Casanova, Karla Grazielle Garcia.

Gestão democrática e infância: O orçamento participativo criança em Santo André. / Karla Grazielle Garcia Casanova. 2021.

117 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Professor Doutor Jason Ferreira Mafra

1. Gestão democrática. 2. Orçamento Participativo Criança. 3. OP-Criança. 4. Administração Escolar. 5. Santo André.

I. Mafra, Jason Ferreira.

II. Título

CDU 372

**KARLA GRAZIELLE GARCIA CASANOVA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INFÂNCIA:  
O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO ANDRÉ**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Paulo, \_\_ de março de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

**Membros titulares:**

---

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

Examinadora 1: Professora Dra. Marta Regina P. da Silva (USCS)

---

Professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

**Membros suplentes:**

---

Examinadora 2: Professora Dra. Patrícia A. Bioto-Cavalcanti (UNINOVE)

---

Professor Dr. Edgar Pereira Coelho (PPGE-UFV)

**São Paulo**

**2021**

## AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.”  
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)

*Caminhos do Coração*, do nosso estimado Gonzaguinha, expressa diversas coisas que tenho sentido em minha trajetória.

A força que vem da Luz Divina diariamente e me faz prosseguir e superar cada obstáculo é a mesma que me dá serenidade para pensar e entender que só não somos nada e que a vitória na luta por uma sociedade justa e harmoniosa depende de união e empatia.

Então meus agradecimentos são:

A Deus.

À minha mãe, hoje anjo da guarda.

À minha filha que torceu por mim e com maturidade superou minha ausência em tantos momentos.

Ao meu pai, tão generoso, por todo apoio nas atividades cotidianas.

Ao meu marido, pela paciência.

Às minhas irmãs, por toda colaboração emocional e material.

Aos colegas de trabalho, de todo meu percurso.

Aos professores, da pré-escola ao mestrado, pela contribuição e pela inspiração!

Às participantes da pesquisa.

Aos estimados João Wagner Sussai e Denise Ap. R. Castellani, pelas ações do OP-Criança e por toda colaboração com esta pesquisa.

Ao meu querido orientador Jason.

A todas essas pessoas, com quem tenho convivido e que contribuíram de modo significativo em minha formação, ofereço minha eterna gratidão.

## RESUMO

CASANOVA, Karla Grazielle Garcia. **Gestão democrática e infância: o Orçamento Participativo Criança em Santo André.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

O objetivo desta pesquisa é verificar os aspectos teórico-práticos que contribuem para o desenvolvimento da gestão democrática, tendo como foco de análise a experiência do Programa Orçamento Participativo Criança ocorrida num município da Grande São Paulo. Para tanto, o trabalho tomou como objeto a experiência gestora e docente durante o Orçamento Participativo Criança (OP-Criança), ocorrida em um setor da Secretaria de Educação, que compreende duas escolas do Município de Santo André. O universo da pesquisa restringiu-se ao exame dessas experiências, no período de 2013 a 2016. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos de coleta de dados utilizaram-se da pesquisa bibliográfica e do questionário realizado junto a três gestoras, que participaram do Orçamento Participativo Criança em Santo André, e quatro professoras da Rede Municipal de Educação da cidade em questão. A problemática deste trabalho pode ser explicitada na seguinte questão: “A partir da análise da experiência do OP-Criança em Santo André, quais são os elementos fundantes para se promover a participação efetiva das crianças nos processos da gestão e da prática pedagógica?”. O referencial teórico deste trabalho está amparado na concepção educacional de Paulo Freire e de outros autores que seguem a tradição das pedagogias libertadoras e da gestão democrática da educação. O exame da realidade em questão revelou o que o OP-Criança contribuiu para a formação democrática na rede municipal de Santo André, especialmente no que diz respeito à ampliação da participação das crianças nas decisões da escola. Mostrou, por outro lado, que a formação docente necessita de uma maior proximidade com a realidade escolar, e, ao mesmo tempo, de maior aprofundamento das reflexões teóricas baseadas em autores e conceitos educacionais de abordagem crítica e democrática. Assim, embora o Orçamento Participativo não tenha conseguido solucionar todos os principais problemas das escolas, ele pode ser considerado um marco importante na rede municipal de Santo André, contribuindo para a promoção do ensino democrático, reflexivo e participativo, de forma que nossas crianças possam se tornar agentes conscientes da leitura de mundo e da realidade social cotidiana.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Orçamento Participativo Criança. OP-Criança. Administração escolar. Santo André.

## ABSTRACT

CASANOVA, Karla Grazielle Garcia. **Democratic management and childhood: The Child-Participatory Budgeting in Santo André.** 2021. 117 f. Dissertation (Master) – Nove de Julho University, São Paulo, 2021.

The objective of this research is to verify the theoretical and practical aspects that contribute to the development of democratic management, focusing on the experience of the Child Participatory Budgeting Program that took place in a municipality in Greater São Paulo. To this end, the work took as its object the managerial and teaching experience during the Child-Participatory Budgeting (OP-Criança), which took place in a sector of the Education Department, which comprises two schools in the municipality of Santo André. The research universe was restricted to the examination of these experiences, in the period from 2013 to 2016. It is a qualitative research, whose methodological data collection procedures used the bibliographic research and the questionnaire carried out with three managers, who participated in the Child-Participatory Budgeting in Santo André, and four teachers from the Municipal Education Network of the city in question. The problematic of this work can be explained in the following question: “From the analysis of the Child-Participatory Budgeting experience in Santo André, what are the founding elements to promote the effective participation of children in the processes of management and pedagogical practice?”. The theoretical framework of this work is supported by the educational conception of Paulo Freire and other authors who follow the tradition of liberating pedagogies and the democratic management of education. The examination of the reality in question revealed what the Child-Participatory Budgeting contributed to the democratic formation in the municipal network of Santo André, especially with regard to the expansion of children's participation in school decisions. It showed, on the other hand, that teacher training needs to be closer to the school reality, and, at the same time, to deepen the theoretical reflections based on authors and educational concepts with a critical and democratic approach. Thus, although the Participatory Budget has not managed to solve all the main problems of schools, it can be considered an important milestone in the municipal network of Santo André, contributing to the promotion of democratic, reflective and participatory education, so that our children can become involved. make agents aware of the reading of the world and of everyday social reality.

**Keywords:** Democratic management. Child-Participatory Budgeting. OP-Criança. School administration. Santo André.

## RESUMEN

CASANOVA, Karla Grazielle Garcia. **Gestión democrática e infancia:** El Presupuesto Participativo Infantil en Santo André. 2021. 117 f. Disertación (Maestría) – Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2021.

El objetivo de esta investigación es verificar los aspectos teóricos y prácticos que contribuyen al desarrollo de la gestión democrática, centrándose en la experiencia del Programa de Presupuesto Participativo Infantil que se llevó a cabo en un municipio del Gran São Paulo. Para ello, el trabajo tuvo como objeto la experiencia gerencial y docente durante el Presupuesto Participativo Infantil (OP-Niño), que se llevó a cabo en un sector de la Secretaría de Educación, que comprende dos escuelas del municipio de Santo André. El universo de investigación se restringió al examen de estas experiencias, en el período de 2013 a 2016. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos procedimientos de recolección de datos metodológicos utilizaron la investigación bibliográfica y el cuestionario realizado con tres gestores, quienes participaron en el Programa Participativo Infantil. Presupuesto en Santo André, y cuatro docentes de la Red Municipal de Educación de la ciudad en cuestión. La problemática de este trabajo se puede explicar en la siguiente pregunta: “A partir del análisis de la experiencia OP-Criança en Santo André, ¿cuáles son los elementos fundacionales para promover la participación efectiva de los niños en los procesos de gestión y práctica pedagógica?”. El marco teórico de este trabajo se sustenta en la concepción educativa de Paulo Freire y otros autores que siguen la tradición de las pedagogías liberadoras y la gestión democrática de la educación. El examen de la realidad en cuestión reveló lo que el OP-Criança aportó a la formación democrática en la red municipal de Santo André, especialmente en lo que respecta a la ampliación de la participación de los niños en las decisiones escolares. Demostró, por otro lado, que la formación docente debe acercarse a la realidad escolar y, al mismo tiempo, profundizar las reflexiones teóricas a partir de autores y conceptos educativos con enfoque crítico y democrático. Así, si bien el Presupuesto Participativo no ha logrado resolver todos los principales problemas de las escuelas, puede considerarse un hito importante en la red municipal de Santo André, contribuyendo a la promoción de la educación democrática, reflexiva y participativa, para que nuestros hijos puedan involucrarse, concienciar a los agentes de la lectura del mundo y de la realidad social cotidiana.

**Palabras-clave:** Gestión democrática. Presupuesto participativo infantil. OP-Criança. Administración escolar. Santo André.



## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CM	Conselho Mirim
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GDE	Gestão Democrática da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
OP	Orçamento Participativo
PIB	Produto Interno Bruto
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSA	Prefeitura de Santo André
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ESTRUTURA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Objeto e universo da pesquisa .....	19
2.2 Justificativa .....	19
2.3 Problema da pesquisa .....	21
2.4 Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa .....	22
2.4.1 Pesquisa qualitativa.....	23
2.4.2 Procedimentos de coleta .....	26
2.5 Referências teóricas.....	27
<b>3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>28</b>
3.1 História da educação no Brasil: breve contexto .....	29
3.2 A gestão democrática e a prática pedagógica.....	32
3.3 Educação democrática .....	38
<b>4 ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR..</b>	<b>43</b>
4.1 O contexto do Orçamento Participativo Criança.....	44
4.2 A criança e a importância do brincar.....	49
<b>5 ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO ANDRÉ .....</b>	<b>57</b>
5.1 Breve história do município de Santo André .....	58
5.2 Gênese e história do Orçamento Participativo no município de Santo André.....	61
5.3 O Conselho Mirim.....	62
5.4 A experiência .....	63
5.5 Desafios e possibilidades do Orçamento Participativo Criança .....	65
5.6 O Orçamento Participativo Criança na realidade de Santo André .....	71
5.6.1 Motivações para o OP-Criança.....	73
5.6.2 Fundamentação teórica.....	74
5.6.3 Objetivos do OP-Criança .....	75
5.6.4 Acolhida da comunidade.....	76
5.6.5 O OP-Criança na efetiva participação das crianças .....	77
5.6.6 Democracia e autoritarismo .....	79
5.6.7 Avanços político-pedagógicos .....	79

<b>5.6.8 Limites da experiência .....</b>	<b>80</b>
<b>5.6.9 Viabilidade da experiência hoje.....</b>	<b>81</b>
<b>5.6.10 Que fazer para a melhor participação na infância.....</b>	<b>82</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevistas com gestoras .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevistas com docentes .....</b>	<b>107</b>

## APRESENTAÇÃO

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade, o gosto de pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1995, p. 91).

Nasci em São Paulo (SP), em 1977; minhas três irmãs nos anos seguintes. Mudamos para Piacatu (SP), no começo da década de 1980. Retornamos para a capital no final da década de 1990.

Minha mãe era aspirante a freira, mas se casou; formou-se professora e atuou na rede estadual desde que concluiu o Curso do Magistério até se aposentar em seus dois cargos. Também era membro expressivo no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Meu pai, imigrante espanhol, formado em Estudos Sociais, foi integrante do grupo que inicialmente idealizou o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB).

Vivíamos no meio de muitas conversas sobre política, fim de um período de ditadura, permeadas de discordância de ideias.

Lá em casa havia crianças suficientes para formação de grupo no desenvolvimento de algumas atividades cotidianas que se tornavam brincadeiras, como ocorre nas escolas. Banho, alimentação, atividades recreativas, lição de casa... Sempre em grupo. Minha mãe trabalhava no mesmo período em que estudávamos, portanto quando estávamos em casa ela estava também. Era muito alegre e dinâmica, mas hoje acho que, providencialmente, para evitar conflitos, propunha-nos teatralizar, pintar, brincar, desenhar, cantar, dançar, saltar, correr, montar quebra-cabeça, assistir filmes, compor, fazer atividades domésticas, cuidar coletivamente dos animais de estimação, passear, ler e contar histórias, ouvi-la tocando violão, participar de missas, entre outras tantas coisas após a aula.

Eu a observava muito e notava que, sobre todos os assuntos, tinha algo a dizer, a mostrar. Lembro até de certa vez ter questionado como se chama a profissão de quem sabe a resposta de todas as perguntas. Ela riu e disse que ninguém saberia tudo; obviamente não sabia que hoje existiria algo chamado Google.

Admirava também o relacionamento dela com seus alunos e com as outras professoras. Eu as via como a alta sociedade da cidade, na mesma potência que a primeira-

dama. Inconscientemente, sabia que elas eram quem, de fato, faziam a diferença naquele local e naquele momento.

Quando finalizei o primeiro grau, hoje Ensino Fundamental II, queria fazer magistério, mas meu pai não permitiu. Assim fez também quando eu ia ingressar na faculdade. Ele e eu travamos muitas brigas por conta disso. Para ele, ser professora era uma profissão árdua e pouco remunerada. Ele vivia criticando minha mãe por isso.

Após iniciar os cursos de Direito e de Fisioterapia, sem sucesso, arrumei um emprego em uma creche conveniada, em 1999. Fui contratada como pajem, mas exercia função de professora, mesmo sem diploma de magistério ou pedagogia.

Com a independência financeira, cursei Pedagogia. Conheci algumas teorias, autores, práticas. Fiz Psicopedagogia e especialização em Educação Infantil.

Desde então, trabalhei em diversos lugares, como na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em escolas particulares que se autodenominavam construtivistas. Aventurei-me em abrir uma pequena escola (não fui feliz na sociedade), fiz trabalhos esporádicos como consultora de um sistema de ensino e em um momento de cansaço pensei em mudar de profissão.

Eis que um dia fui convidada a conhecer a Sabina Escola Parque do Conhecimento, em Santo André. A proposta deste estabelecimento se adequava ao lazer e ao ensino-aprendizagem. Espantou-me muito, no sentido mais positivo da palavra.

Até então minhas ideias, pensamentos e participação em agremiação política eram praticamente nulos. Mas, como ninguém é absolutamente apolítico, comecei a refletir sobre algumas inquietações: a) Como o poder público pode disponibilizar um equipamento para os municípios, ao público externo e assessorar a educação? b) O que tem de relevante numa escola pública, e o que se sobressai das escolas particulares ou vice-versa?

Surgiu em mim um conflito interno. Id, ego e superego gritando: Educação é pai ou mãe?

Bem próximo disto, em 2013, houve concurso de professor lá em Santo André. Prestei o exame, passei e me integrei à Rede de Ensino Municipal daquela cidade.

Fiquei três anos como professora, dois como assistente pedagógica (cargo de função gratificada, similar ao de coordenador pedagógico em outras redes), e retornei à sala de aula no período matutino, para, com mais tempo livre, poder cursar as disciplinas do mestrado que viria a realizar. Atualmente, atuo na Gerência de Educação Inclusiva, como Professora

Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), da Secretaria Municipal de Educação de Santo André.

Impulsionada por algumas inquietações e curiosidades, prestei o processo seletivo no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove) a fim de aprofundar meus conhecimentos, para que eu possa agregá-los em minha prática e buscar alternativas de trabalho que proporcionem às crianças momentos de aprendizagem lúdicos e prazerosos, sempre considerando suas necessidades e as auxiliando a protagonizar em suas histórias e na sociedade.

Almejo poder contribuir para o desenvolvimento de pesquisas significativas aos professores e suas respectivas práticas, podendo melhorar a educação do nosso país e tornar a sociedade mais adequada, bonita e alegre para se viver, onde ideologias não oprimam os sujeitos, onde o individualismo não prevaleça sobre o coletivo integrado.

Penso que a minha trajetória de vida e profissional se constituiu a partir do currículo dos lugares por onde passei e das pessoas com quem convivi. E sei que este currículo que me constitui e está se constituindo, aprimorando-se e aprendendo com estudos e pesquisas irá ser agregado aos que formarei. Todas essas vivências pessoais e profissionais pautam minha prática e fortalecem meu desejo de melhorar a educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade na qual a pessoa humana, cada vez mais, depara-se com uma fragmentação sociocultural constante, advinda de um desencadeamento pós-moderno e neocapitalista, com tendências voltadas mais ao âmbito individual e cosmopolita que ao comunitário e democrático, toda alternativa e possibilidade educacional de resgate da capacidade humana de congregar seus talentos, em prol de um ambiente mais justo e digno, merece ser compreendida e valorizada.

Assim, apesar de a gestão democrática estar prevista nas leis, configurando-se em instrumentos que poderiam beneficiar a escola e a comunidade na construção de uma gestão colegiada, tal via não é, na maioria dos casos (pensando-se na realidade da escola pública), apropriada pelo segmento diretivo da escola e muito menos pela comunidade como forma de participação legítima no direcionamento da instituição.

A temática geral desta pesquisa, no âmbito educacional, perpassa pelo entrelaçamento do Orçamento Participativo implementado na Secretaria de Educação de Santo André, no período de 2013-2016, com a prática pedagógica ministrada na escola. Trata-se de uma política de gestão pública que, iniciada no Rio Grande do Sul, foi adotada por alguns municípios de São Paulo.

Segundo Gomes *et al.* (2004), entre os anos de 2001 a 2004, a prefeitura de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, organizou sua política educacional a partir de três grandes eixos, a saber: a) democratização do acesso à escola e garantia da permanência do(a) aluno(a); b) qualidade social da educação; c) gestão democrática da escola. Estas importantes diretrizes estão presentes no documento Orçamento Participativo Criança (OP-Criança<sup>1</sup>). É válido dizer que este documento traz questões centrais que se posicionam contra a estrutura de poder que está inserida em alguns modelos educacionais, principalmente aquelas iniciativas supostamente apoiadas em bases tradicionais e autoritárias, fato que desconsidera o diálogo e o ensino democrático.

Uma das características que limitam a construção de uma gestão colegiada é a presença marcante de características da administração empresarial no espaço escolar, que acabam se sobrepondo aos aspectos gestores e pedagógicos da escola. Por sua vez, as

---

<sup>1</sup> O Orçamento Participativo Criança é uma política educacional que visa qualificar a educação pública e seus investimentos nos espaços educacionais. Trata-se da definição de critérios para escolha das prioridades e dos delegados mirins, além da escolha dos delegados e das prioridades por classe, juntamente com a escolha das prioridades por ano/ciclo de acordo com as EMEI/EMEF/CEU da rede municipal de São Paulo.

exigências burocráticas dificultam a introdução de algo que seja diferente dessa tendência organizacional. Por isso, a dificuldade de se discutir um modo diferenciado de gestão educacional nos espaços públicos, especialmente a gestão democrática. Neste caso particular, recorreremos aos escritos de Paulo Freire (2011, p. 34), segundo o qual,

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. [...] É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. (FREIRE, 2011, p. 34).

A iniciativa político-educacional, objeto das reflexões desta pesquisa, diz respeito à gestão democrática, mais particularmente ao Orçamento Participativo Criança, implementado na cidade de Santo André. Esta política educacional é um ramo do Orçamento Participativo do Município, vinculado ao Plano Plurianual Participativo 2014-2017 daquela cidade, cuja proposta visa ao aperfeiçoamento e efetivação do processo democrático, a partir do envolvimento e participação da população nas formulações e decisões de interesse público, sobretudo no que diz respeito ao encaminhamento dos gastos públicos.

O universo da pesquisa se restringe, portanto, ao exame dessa experiência em duas unidades de ensino da rede municipal de Santo André. Contou com a participação de professoras e gestoras que possuem visão peculiar a respeito do OP-Criança e suas possíveis contribuições. Tal perspectiva permitiu envolver os diferentes segmentos que participaram das decisões que ocorrem na escola, dentre eles os que se envolveram nas decisões do OP-Criança durante o período letivo de 2013. Tais escolas foram escolhidas para esta pesquisa por razões de distinções geográficas, sociais e culturais. Uma delas se situa na região central da cidade, onde, tradicionalmente, a participação social e a condição sociocultural apresentam condicionantes sociais mais abastados. Outra se localiza na periferia da cidade, lugar em que os espaços de participação e acesso aos bens culturais e econômicos são mais restritos. A partir desse critério, pretendeu-se identificar experiências dos docentes e das gestoras diante da gestão democrática, do desenvolvimento da prática pedagógica e principalmente da participação das crianças nas vivências escolares do OP-Criança. Em ambas as escolas, a faixa etária das crianças atendidas é de 3 a 10 anos.

O OP-Criança é tributário, historicamente, da experiência do Orçamento Participativo (OP) que, em Santo André, foi implementado, pela primeira vez, na gestão do prefeito Celso Daniel (PT), em 1989. O processo funcionava, sinteticamente, com um plano inicial,



elaborado pela prefeitura e profissionais associados, sobre o processo de distribuição do orçamento da cidade conforme suas demandas. Em um segundo momento, colocava-se em pauta para discussão com a população participante nas reuniões temáticas que ocorriam nas diferentes regiões da cidade. Após ampla consulta, finalmente, era lançado um orçamento final possível, que considerasse as demandas anteriormente levantadas.

Tributário, também, da experiência desenvolvida na cidade de São Paulo (2001-2005), o OP-Criança faz parte de um Projeto Político-Pedagógico coordenado pela Secretaria de Educação. Trata-se, portanto, de uma ampliação do processo democrático, cujo propósito era mobilizar a participação daquelas e daqueles que nunca haviam sido consultados em suas necessidades, ou seja, as crianças. De forma sintética, na prática, na cidade de Santo André, as ações eram organizadas por meio de uma mobilização nas escolas, com a promoção de rodas de conversa e estudos associados, geradores de ideias (expressas em cartazes, desenhos e outros) pelos alunos, que ajudavam a enriquecer o plano administrativo para uma cidade melhor. Cada escola selecionava três das mais relevantes propostas. O fragmento a seguir revela um aspecto deste processo.

Também foram eleitos dois representantes por escola para participação nas plenárias organizadas por setor territorializado da Educação. Os resultados dessa primeira etapa foram a elaboração de 153 diretrizes e a eleição de 102 representantes.

Nas plenárias por setor, os/as representantes apresentaram as diretrizes ao Prefeito e tiveram a oportunidade de conhecer também o funcionamento da Câmara Municipal. A etapa final consistiu em uma plenária geral que priorizou 15 entre as 153 diretrizes divididas em propostas para a cidade e, especificamente, para a área de educação.

Esse conjunto passou a integrar as propostas de diretrizes que foram priorizadas nas Plenárias Regionais e consideradas na formulação dos Planos de governo. (SANTO ANDRÉ, 2013, p. 113).

Vitor Paro (1992), importante teórico que estuda gestão democrática na escola pública, enaltece a importância de mecanismos de ação coletiva, como no caso do OP-Criança, no sentido de representarem os interesses da comunidade. De acordo com o autor, a baixa escolaridade e o desconhecimento do funcionamento formal da unidade escolar não deveriam servir de argumento para afastar a comunidade da escola. Assim, Paro (1992, p. 270) ainda conclui:

Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos

usuários na gestão da escola. Para isso o importante não é o saber técnico, mas a eficácia com que os direitos deles são defendidos, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições para um ensino de qualidade.

A dissertação de Emillyn Rosa (2015), que versou sobre o Planejamento Democrático e Participativo construído com crianças de 0 a 3 anos, teve como objetivo analisar se é possível realizar um planejamento coletivo com crianças. O resultado deste importante trabalho apontou que é possível e necessário construir o planejamento utilizando os aspectos democráticos e participativos, comumente utilizados em perspectivas educacionais críticas e construtivistas. A partir da leitura desta dissertação fica mais amplo nosso entendimento sobre o assunto e principalmente nos dá apoio para seguir na investigação, na qual pretende entender melhor os mecanismos que estão presentes e que podem contribuir com o trabalho pedagógico de muitos educadores e educadoras que atuam na prefeitura de Santo André.

Nosso interesse em pesquisar o OP-Criança vai ao encontro do desejo de oportunizar participações efetivas e dinâmicas em prol da proatividade das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Esse propósito se assenta na convicção de que quando a educação não é democrática e libertadora existe um silenciamento da efetiva participação no período da infância. Por este motivo, identificamos no OP-Criança indícios concretos de organização política da prática pedagógica, justificados em preceitos que estimulam a participação das crianças nas decisões educativas e reflexivas, podendo favorecer uma formação no futuro em prol da justiça social e da emancipação.

Pensando em contribuições futuras que possam ajudar as crianças e os docentes que atuam com elas, pretendemos responder à seguinte pergunta: Em que medida o OP-Criança contribui para a qualificação da prática pedagógica dos docentes que atuam na rede municipal de Santo André (SP)?

Partindo desse princípio, apoiamo-nos em autores do campo educacional que estudam a temática gestão democrática e Orçamento Participativo Criança, que nos forneceram uma base teórico-prática para este estudo. Sendo assim, o objetivo deste estudo é Verificar os aspectos teórico-práticos que contribuem para o desenvolvimento da gestão democrática, tendo como foco de análise a experiência Orçamento Participativo Criança ocorrida no município de Santo André, visando a valorização do diálogo e da participação ativa das crianças no desenvolvimento da gestão e da prática pedagógica.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo é descrito o objeto e o universo da pesquisa, assim como a justificativa, o problema, a metodologia e o

referencial teórico. O segundo capítulo aborda o histórico da educação no Brasil, da gestão democrática. O terceiro capítulo explicita as diretrizes e os desdobramentos do OP-Criança em São Paulo, que pautaram as ações desta proposta em Santo André. Por fim, o quarto capítulo expõe a análise dos dados levantados sobre a realidade de Santo André, concluindo este estudo e as potencialidades do OP-Criança.

## **2 ESTRUTURA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

## 2 ESTRUTURA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

### 2.1 Objeto e universo da pesquisa

Este trabalho tem como objeto a experiência do Orçamento Participativo Criança (OP-Criança), ocorrida em escolas do Município de Santo André, cidade da região da Grande São Paulo. O universo da pesquisa se restringe ao exame dessa experiência com docentes e gestoras de duas diferentes unidades de ensino, envolvendo os diferentes segmentos que participaram da comunidade escolar, durante o período letivo de 2013-2016.

### 2.2 Justificativa

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo a partir da década de 1990, a globalização e o neoliberalismo acarretaram transformações em todo o mundo, não somente no campo cultural, econômico e artístico, mas também no campo educacional. Foram muitos os impactos e consequências para a educação. No que diz respeito à gestão escolar, nota-se a presença de características da administração empresarial se sobrepondo aos aspectos gestores e pedagógicos da escola. Portanto, a qualidade sociocultural do ensino passa a não ser mais prioridade, mas, em razão das demandas do mercado, valem muito mais os resultados obtidos a partir de uma concepção administrativa empresarial. Segundo Santos e Andrioli (2005, p. 5-10), essa presença pode ser explicada, entre outros, pelos seguintes fatores:

[...] ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total; [...]  
valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;  
O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência; [...]  
A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infraestrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;  
Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;  
Nova linguagem, com a utilização de termos com conotação política neoliberal na educação.

Portanto, a omissão das características pedagógicas, ou melhor, a distorção delas em relação ao seu significado originário, na administração escolar, deve-se em grande parte à racionalidade subjacente às políticas educacionais difundidas pelo neoliberalismo e

decorrentes da globalização: a racionalidade empresarial. “Os valores que ela prega são a eficiência como caminho para a competitividade, a produtividade e o lucro como recompensa e fins a serem auferidos” (SANTOS; ANDRIOLI, 2005, p. 11) E mesmo com tamanha dispersão contextual, a rigor, a gestão democrática, com suas possíveis ramificações como o OP-Criança, precisa ser cumprida, pois está prevista tanto na Constituição Federal de 1988 (artigo 206) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (artigos 3 e 14).

Como já mencionado no início deste trabalho, a legislação em vigor ainda não está garantindo a efetiva gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), salvo raras exceções. Tal afirmação provém de estudos realizados, sobretudo, por Vitor Henrique Paro (2002) e Adrião e Camargo (2003), os quais se posicionam declarando a necessidade da consolidação de uma gestão colegiada, que possa garantir, também, o correto encaminhamento de vias alternativas de uma escola mais democrática. Dentre as experiências reconhecidas como práticas de gestão democrática, situam-se os casos do Orçamento Participativo Criança (OP-Criança). Todavia, embora haja significativo material produzido por essas experiências, há escassos estudos de caráter acadêmico sobre o tema. Particularmente, no caso aqui em questão, o de Santo André, há apenas uma dissertação dedicada a esse tema.

Por este motivo, ressaltamos que este trabalho se justifica pela necessidade de apresentar e implementar as características do projeto educacional que entende ser os aspectos da gestão democrática fatores de importância para alcançarmos um modelo de ensino que contemple as características individuais de cada criança, bem como o coletivo delas, considerando suas vontades e anseios sobre a prática pedagógica, assim como nas atividades que envolvam as brincadeiras, o jogo e a ludicidade de forma essencial para o desenvolvimento das crianças.

Conforme já explicado na Introdução deste trabalho, para esta pesquisa, selecionamos duas escolas da rede municipal de Santo André, com o intuito de refletir sobre a diversidade e a realidade cultural e social das escolas. Dentre os motivos para esta escolha está o fato de que estas instituições escolares se encontram em distintas realidades. Uma está localizada na periferia do município; a outra na região central da cidade. Este aspecto não é apenas geográfico, mas também político, já que permite observar diferenças sociais, culturais, estruturais, pedagógicas e administrativas que, de uma forma ou de outra, impactam na gestão

democrática, particularmente no que diz respeito à maior ou menor participação das crianças e docentes no Orçamento Participativo.

Para essa meta em querer contribuir com o processo educacional e com a prática pedagógica ministrada por professoras e professores que atuam na prefeitura de Santo André e possivelmente docentes que atuam em outras prefeituras, é necessário investigar, pesquisar e estudar sobre o assunto que envolve a gestão democrática e o Orçamento Participativo Criança. Realizar esse diálogo entre o mundo micro, da escola, com o mundo macro, da organização da sociedade, possibilita-nos ampliar nossa visão de mundo enquanto educadores e educadoras, sobretudo pensando em conviver em uma sociedade que valoriza os preceitos educacionais.

Haja vista que entendemos que é possível melhorar o trabalho que acontece no chão da escola e, em específico, na prefeitura de Santo André, local que valoriza o trabalho pedagógico docente com estrutura física e material para que diversos educadores e educadoras desenvolvam em suas escolas um trabalho pedagógico de qualidade. Soma-se a isso a oportunidade de envolver os conhecimentos da Universidade com a escola. Esperamos que este trabalho possibilite contribuir com a reflexão sobre a prática e a gestão democrática, em prol de um princípio comum de favorecer as aprendizagens significativas e participativas das crianças na escola.

É por conta de todo esse esforço e luta que justificamos a presente dissertação, recorrendo à literatura que trata sobre a temática da democracia e da educação libertadora. Desta maneira, não poderíamos deixar de citar as grandes contribuições que as leituras de Paulo Freire têm colaborado no entendimento da leitura de mundo, emancipação e justiça social. Neste sentido, a criança, em sua condição de discente, nas vivências escolares democráticas e dialógicas, poderá ensinar muita coisa para a família e amigos, pois, como diria Freire (1996), aprende-se sempre quando ensina e ensina-se sempre quando aprende.

### **2.3 Problema da pesquisa**

Poderíamos listar vários tipos de problemas que identificamos na educação ou até mesmo na prefeitura de Santo André. No primeiro caso, entendemos que, se houvesse mais investimentos nas políticas públicas educacionais e da mesma forma no ensino público, muita coisa seria diferente, como, por exemplo, a alfabetização das crianças, jovens e adultos poderia ter mais sucesso no quesito conclusão dos estudos, além do término da educação

básica no momento de escolarização, ou seja, não necessitando ingressar na educação de jovens e adultos.

No segundo caso, na prefeitura de Santo André, não existe concurso para os cargos de diretor escolar, coordenador pedagógico e supervisor escolar. Uma problemática nesse sentido é que a equipe gestora fica à mercê das decisões governamentais sem poder argumentar contra os fatores que, de alguma maneira, prejudicam o desenvolvimento escolar de alunos e até mesmo no que concerne à formação continuada de docentes. Quando não existe concurso público para esses cargos, em nossa visão, pode ser que a gestão democrática seja difícil de ser efetivada, principalmente porque as decisões destes cargos dependem de decisões da política, e muitas vezes partidária.

Sobre o assunto democratização da escola pública, Souza (2019) discute em seu artigo os fatores que contribuem e limitam o desenvolvimento de ações que se referem aos elementos que contribuem sobremaneira para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas públicas. O autor diz que, para ocorrer de forma satisfatória o ensino baseado em relações dialógicas, é necessário construir um indicador para dimensionar o desenvolvimento deste importante princípio constitucional que se refere ao ensino democrático. Souza (2019, p. 273-274) traz essa explicação:

[...] a democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas. E isso demanda colocar a democracia em ação, vale dizer, para, além do princípio, implica considerá-la como procedimento. Mas, se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia. No universo escolar, isso é particularmente importante, na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura também pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania.

Nossa proposta inicial é enfrentar as problemáticas e, eventualmente, apresentar alternativas para propostas de soluções sobre o assunto que estamos nos propondo a investigar. Para tal, é necessário que o ensino seja antes de tudo democrático, em oposição ao ensino autoritário.

## **2.4 Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa**

Antes de explicar os procedimentos metodológicos escolhidos para este trabalho, pensamos ser necessário expor aqui a minha relação com a pesquisa. Ao ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais na



Universidade Nove de Julho, deparei-me<sup>2</sup> com a disciplina de metodologia científica. Até aquele momento não fazia ideia sobre o que era metodologia científica, tampouco como utilizar em um trabalho acadêmico. Nós que trabalhamos em escolas de educação básica, literalmente, associamos a pesquisa de forma restrita à teoria, ficando distante da prática pedagógica. É costumeiro ouvir na sala de docentes ou até mesmo em reuniões pedagógicas as respectivas frases: “Ficar passando esses vídeos não melhora nossa prática”; “Nós precisamos de algo mais prático que realmente irá ajudar em nosso trabalho”; “Já lemos esses autores na faculdade, agora precisamos de prática”. Todos esses depoimentos fazem parte dos bastidores dos locais por onde passei. São diversas escolas, pessoas diferentes, porém o discurso parece o mesmo.

É importante dizer que o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho, segundo Mafra (2013), consolidou-se graças ao entendimento da importância que existe entre a relação teoria e práticas atribuídas no mesmo conjunto, com a meta de garantir a relação dialética e dialógica em todas as pesquisas de investigação científica que fazem parte deste programa.

#### **2.4.1 Pesquisa qualitativa**

Sobre a leitura de Paulo Freire na pesquisa, o encontro com a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* possibilitou compreender a relação dialética entre pesquisa e prática pedagógica. Neste livro é possível identificar a relação profunda e dialógica que podemos estabelecer entre a teoria e a prática: a conhecida práxis. Freire (1996), nessa obra, mostra que, para além dos conhecimentos clássicos da ciência, existem diversos saberes que, produzidos na experiência do dia a dia, podem e devem ser incorporados no cotidiano escolar em âmbito participativo e crítico.

Esta nova perspectiva se construiu em nós, dentre outras coisas, pelo entendimento de algumas teses freirianas contidas naquela obra: “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Esta ideia, em nosso entendimento, é um importante princípio para se entender a importância do método e da teoria. Outro princípio freiriano relevante diz: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa descrição possibilita perceber que a gestão democrática e o Orçamento Participativo Criança fazem parte do ensino que considera o diálogo, respeitando o direito de fala das crianças, seus desejos e anseios e, especialmente, oportuniza aos docentes

---

<sup>2</sup> Neste contexto, escrevo na primeira pessoa do singular para relacionar a experiência com a disciplina de metodologia científica vivenciada na Universidade Nove de Julho.

aprender com elas. Outro fundamento da prática educativa freiriana, que nos move nesse universo investigativo, afirma que “Ensinar exige estética e ética”, sobretudo em tempos em que ensinar se torna uma tarefa muito difícil para os docentes, principalmente com a dificuldade de diálogo em alguns espaços educativos. A ética e a estética, para nós, podem ser o ato mais bonito da prática educativa, já que se relaciona com a arte e o saber das pessoas, especialmente quando se perde espaço para as inúmeras tarefas burocráticas que nos subtraem, como mostra Edina Castro de Oliveira (1996, p. 7):

Num momento de aviltamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Considerando o princípio da esperança, como condição do ser mais, é possível identificar que a educação se torna um princípio para a formação humana, especialmente nos aspectos de escuta a todas as pessoas, seja crianças, jovens ou adultos. Tendo em vista a natureza deste trabalho, optamos pela investigação qualitativa, realizando análises a partir de documentos e material empírico do estudo de caso, por meio de entrevistas e depoimentos.

Embora nossa investigação se pautar nos aspectos qualitativos da pesquisa que irá descrever a experiência, ela não se caracteriza rigorosamente como uma pesquisa-ação. Todavia, o tratamento da análise poderá indicar contribuições para o campo da prática pedagógica. Cabe ressaltar, porém, que o propósito inicial deste trabalho foi desenvolver uma pesquisa-intervenção. No entanto, dado o contexto da Pandemia da Covid-19, que assolou o mundo e, por sua vez, o Brasil, impossibilitando as atividades *in loco* e, em grande medida, dificultando outras formas de interação, isso não foi possível.

Severino (2007, p. 119) explica que “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas”. Nossa intenção é utilizar um formato que seja eficaz no entendimento das professoras que participarão da pesquisa, sendo que o importante nessa fase é deixar que elas falem sobre os acontecimentos e

como se sentem na relação dialógica e democrática da instituição escolar, se é que existe na escola de atuação delas a almejada gestão democrática.

#### 2.4.2 Procedimentos de coleta

Partindo desse pressuposto, realizamos um levantamento de informações, por meio de questionário, com três gestoras e quatro professoras que atuam em duas diferentes Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF), da prefeitura de Santo André, visando a comparar diferentes realidades dentro da mesma rede de ensino. Em razão do contexto de pandemia<sup>3</sup>, a atividade foi realizada via *e-mail* com todas as pessoas envolvidas, por medidas de segurança. Para ciência do trabalho e autorização, as participantes não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O questionário com o grupo se desenvolveu a partir de um roteiro com 11 questões previamente estruturadas.

As questões, no geral, foram relacionadas à gestão democrática, Orçamento Participativo Criança, diálogo entre a equipe escolar, concepção de educação e ensino e relação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a prática da escola.

Após respondidas as questões, as informações foram sistematizadas para o procedimento de análise. As análises do material coletado, como já mencionado, tiveram como suporte teórico, principalmente, as contribuições teóricas de Paulo Freire, particularmente contidas em *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia do oprimido* (2003a) e *Educação como prática da liberdade* (2011), além dos trabalhos de Vitor Paro, que tratam sobre a *Gestão democrática da escola pública* (1998), visando a entender e confrontar as respostas com o que esses autores sugerem para a educação e o ensino. Além desses, para tratar e discutir sobre Orçamento Participativo Criança, utilizamos a obra que foi organizada pelo Instituto Paulo Freire sobre as experiências daquela instituição com o programa Orçamento Participativo Criança (GOMES *et al.*, 2004), desenvolvido na cidade de São Paulo.

#### 2.5 Referências teóricas

---

<sup>3</sup> No ano de 2020, devido ao COVID 19, foi decretada pela ONU a pandemia, desde meados de março, a população se manteve em distanciamento social, fez uso de máscara facial, adotou medidas precisas de higiene com uso de álcool em gel e aferição de temperatura corporal, havendo assim restrição de pessoal em aglomerações e priorizando eventos da forma virtual.

As referências teóricas para análises neste trabalho se convergem em dois campos. Um se refere a autores propriamente da educação, que desenvolveram reflexões em torno da escola numa perspectiva democrática. Outro diz respeito a documentos normativos que estabelecem princípios e orientações sobre a educação e a participação da criança numa perspectiva democrática.

No campo dos autores de referência, cabe destacar o arcabouço deixado por Paulo Freire, que nos ensina a abrangência da atividade educacional, uma vez que nos aprimora a percepção do ato de ensinar, capaz de promover o indivíduo à cidadania e à conquista de espaços dignos de escuta e contribuição. Considerando o seu vasto trabalho bibliográfico, destacamos aqui três obras de Freire: *Educação como prática da Liberdade* (2011); *Pedagogia do oprimido* (2003a); e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Na direção da discussão sobre gestão democrática, elegemos, também para nosso aporte de reflexão, o livro de Vitor Paro, *Gestão Democrática na Escola Pública* (1998). Para tratar e discutir particularmente sobre Orçamento Participativo Criança, recorreremos à obra que foi organizada pela equipe do Instituto Paulo Freire, *Orçamento Participativo Criança* (GOMES *et al.*, 2004), trabalho resultante da experiência de assessoria daquela instituição à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no programa OP-Criança.

Em termos de legislação, no que se refere à gestão democrática (cuja amplitude está além do Orçamento Participativo, e precisa ser analisada em suas ramificações), recorreremos a três documentos básicos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990.

**3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**

### 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

#### 3.1 História da educação no Brasil: breve contexto

Segundo Saviani (2008), a disciplina *história da educação* passou a fazer parte do currículo do curso de pedagogia em 1949. Desta maneira, com a aprovação do decreto que ficou conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Normal*, essa disciplina se tornou um componente central na matriz dos estudos da área pedagógica. De acordo com o autor, esse ensino foi estruturado em âmbito nacional, tendo suas diretrizes deliberadas para todas as instituições de ensino, com um currículo que posteriormente modificou o nome da disciplina para *história e filosofia da educação*.

Nas aulas de licenciatura em pedagogia, o professor conta primeiramente sobre a história do Brasil. Nessa época, muito se falava sobre a colonização, a chegada dos portugueses no país e que fomos colonizados principalmente por Portugal, além do período colonial que envolveu a escravização do povo. Para Ribeiro (1993, p. 15),

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Segundo Ribeiro (1993), a história brasileira teve várias fases. Houve a fase do Brasil Império, que teve início no período de 1822, quando o Brasil se tornou independente, indo até o ano de 1889, quando foi proclamada a República. A história do país também diz que o Brasil deixou de ser colônia de Portugal depois do avanço das tropas napoleônicas sobre a península ibérica, fato que ocorreu entre os anos 1807 e 1808. Nesse momento, teve início no Brasil uma intensa disputa política, que foi instaurada nas divergências entre portugueses e brasileiros, assim como na disputa interna entre os próprios brasileiros, liberais e conservadores.

A fase conhecida como segundo reinado foi o período mais longo da história imperial, que se refere a 1839-1889. Nesse período, o Brasil passou por transformações de grande porte em todos os setores, desde o econômico até o cultural. Revoltas também ocorreram e exigiram uma habilidade de integração nacional muito forte por parte do imperador. Sendo assim, os movimentos republicano e abolicionista, associados às posições do exército, que também passaram a ser refratárias às do império, acabaram por gerar pressões múltiplas que resultaram no exílio de D. Pedro II e na conseqüente Proclamação da República.

Outro importante momento da história do país é o denominado Brasil República Velha, que vai de 1889 a 1930, período marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil se torna um país exportador de café e a indústria deu um significativo salto. No ano de 1889, aconteceu a Proclamação da República, liderada por Marechal Deodoro, que se tornou chefe do governo. No ano de 1930, Júlio Prestes vence as eleições, desta forma ficam sinalizados o período final da República Velha e o início da era Vargas.

Ribeiro (1993) diz que os primeiros anos, denominados de Brasil República, ficaram conhecidos como um período em que várias propostas educacionais foram apresentadas para a educação brasileira, tendo como meta principal a inovação do ensino. Segundo o autor, um desses exemplos foi a reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que, dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos, com o intuito de possibilitar maior organização dos vários níveis do sistema educacional; porém essa propositura não foi posta em prática (RIBEIRO, 1993).

Realizada esta descrição, de forma breve e sem a intenção de prolongar este assunto, o trabalho pretende apenas situar o período histórico do Brasil para relacioná-lo com outro período que é o da educação brasileira. Para tanto, encontramos explicações para entender esse período, através de um grande autor da educação brasileira, Dermeval Saviani. Segundo ele,

[...] o ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem. Talvez seja essa a principal coisa que a pesquisa histórico-educacional tem a nos dizer mesmo porque os cursos de formação de educadores parecem mover-se num “presente contínuo” em decorrência do esquecimento da história. Pelo trabalho historiográfico, cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós,

educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos. Busquemos, pois, recuperar os conhecimentos histórico-educativos já produzidos, num balanço que evidencie suas principais manifestações. (SAVIANI, 2008, p. 152-153).

Para Santos *et al.* (2012, p. 2-3), “O processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa”. O estudo ainda apresenta importantes reflexões sobre o modelo de ensino atual, principalmente quando diz que as escolas impõem aos estudantes desde muito cedo um determinado controle, estabelecendo desta forma uma cultura de hierarquia, a qual estabelece certas condições de silenciamento aos educandos que integram o processo de ensino e aprendizagem. Tais perspectivas de ensino, de cunho tradicional e tecnicista, pretendem fazer com que os alunos alcancem os primeiros lugares em vestibulares, colocando assim a escola em posição de destaque, fatores bem presentes no sistema capitalista.

Segundo o autor, é o comportamento de algumas instituições de ensino que visam apenas ao resultado de forma técnica e desconsideram que o aluno e a pessoa humana têm sentimentos que envolvem não apenas os resultados das provas e processos seletivos, mas, de forma contrária, necessitam de equilíbrio e de participação também em atividades de lazer, como, por exemplo, ir ao cinema, teatro, parques, clubes e qualquer outro local em que a pessoa possa usufruir das necessidades básicas da vida. É por isso que se torna mais do que urgente apresentar os estudos de Paulo Freire para os professores e professoras que atuam nas diversas escolas do Brasil, para entender que ensinar é necessário para a convivência em sociedade e para conseguir alcançar seus lugares nas profissões existentes, porém deve haver ensino com amorosidade, diálogo e respeito aos educandos, deixando de lado a visão capitalista que ronda os espaços do cotidiano.

É preciso repensar essa lógica de Educação, reflexo da lógica de vida, difundida diariamente pelo capitalismo. No mundo capitalista, as pessoas assumem uma posição no ranking de produção. As fábricas, as escolas, a sociedade como um todo assume a tarefa de controlar e punir aqueles que não se adéquam às normas estabelecidas. Na luta pela sobrevivência, quem pouco produz e pouco consome, é excluído pelo sistema. Ao iniciar essa escrita com essas reflexões, nos propomos a apresentar uma breve retrospectiva do processo educacional no Brasil, delimitado entre os períodos de 1960 a 2000, indicando alguns acontecimentos históricos, e suas implicações aos dias atuais. (SANTOS *et al.*, 2012, p. 1-2).

Nossa experiência como docentes e pesquisadores nos faz perceber quantas contradições vivemos no contexto educacional brasileiro mais amplo. É necessário muito



estudo e reflexão para perceber essas questões sociais e educacionais que estão por trás dos modelos de ensino vigentes no Brasil e até no mundo. Em se tratando de capitalismo, parece que muitas coisas estão em jogo. Tudo gira em torno da economia e da sobrevivência de um modo geral.

No ensino público, são muitas as tarefas que surgem no dia a dia, principalmente aquelas de cunho social. É triste ouvirmos as histórias de vida de algumas famílias que frequentam a escola pública. De outro modo, é importante investir no ensino e nas boas aulas e práticas cotidianas para que as crianças possam melhorar a vida e o futuro de uma forma integral. Essa é a contribuição que pretendemos levar para a prefeitura de Santo André, envolvendo e indicando a gestão democrática e o projeto Orçamento Participativo Criança, atualmente não apoiado pelo Conselho Mirim, como aporte teórico para a prática pedagógica.

### **3.2 A gestão democrática e a prática pedagógica**

Para contextualizar o processo da gestão democrática na escola brasileira, vale lembrar o que dizem os documentos de referência da nossa legislação. A Constituição Federal, de 1988, estabelece o referido princípio no ensino público, na forma da lei. Segundo o artigo 206, o ensino será ministrado com base na “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. É importante lembrar que o texto da Constituição foi escrito no contexto pós-ditadura militar, período em que vários setores da sociedade se organizavam no sentido de reivindicar maior participação na gestão pública, inclusive através do movimento pela instalação das eleições “Diretas” e de liberdade partidária.

A inclusão do princípio da gestão democrática no texto da Constituição, pelas contradições dos diferentes interesses da sociedade brasileira, foi alvo de conflitos. Alguns segmentos se posicionaram a respeito de como seria a composição do texto no que se referia à gestão democrática. De um lado, representantes de um grupo identificado com as posições do Fórum Nacional da Escola Pública defendiam o direito da população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados. De outro lado, o grupo ligado ao setor educacional privado, que se opunha a este posicionamento. Por fim, a redação do texto final restringiu a gestão democrática somente ao ensino público (excluindo seu alcance na rede privada de ensino) e foi inserida a expressão “na forma da lei”, delegando as especificidades de sua execução para leis complementares.

Mais de dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reafirmou o princípio da gestão democrática no ensino público (artigo 3, VIII), porém delegou para os sistemas de ensino específicos as suas formas de execução (artigo 14). É também garantida a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (artigo 14, I e II). Segundo determina o documento,

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).

Também em relação à participação da comunidade, o artigo 12, em seu inciso VI, aborda a necessidade da articulação entre comunidade e escola, sendo dever dos docentes colaborarem com esta articulação (artigo 13, VI). O artigo 15, da nova lei educacional, estabeleceu autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares públicas de educação básica, cabendo aos sistemas de ensino assegurar esta autonomia. Vale lembrar que a Lei Complementar nº 444, ainda de 1985, do Estatuto do Magistério, já regulamentava o Conselho de Escola como órgão de natureza deliberativa, presidido pelo diretor da escola, cujos membros deveriam ser eleitos anualmente. O seu número de componentes, segundo o documento, poderia variar entre 20 e 40 (artigo 95), sendo 40% docentes, 5% especialistas em educação (excluindo diretores de escola), 5% demais funcionários, 25% pais de alunos e 25% alunos (§ 1º, I, II, III, IV e V, respectivamente). São garantidos aos representantes dos alunos direito de voz e voto (§ 4º).

O texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1996, garante à criança e ao adolescente o direito de opinião e expressão, participação da vida política (artigo 16, II e IV, respectivamente); direito de contestar processos avaliativos, organização e participação em entidades estudantis (artigo 53, III e IV). E aos pais, reserva o direito de ter ciência do processo pedagógico e participação na definição de propostas educacionais (parágrafo único).

Apesar das determinações legais de diferentes documentos, nem sempre a prática reverberou o que a legislação propõe. Assim, para alguns autores, ainda há muito o que avançar sobre a cultura democrática na escola. Adrião e Camargo (2003, p. 38), a partir de análises da realidade escolar, utilizam-se da comparação entre a prática e o respaldo legal para se referir às relações de poder na escola como “[...] marcadamente hierarquizadas e

centralizadas na figura do diretor ou de seus superiores: Chefe de Departamento de Educação, Secretário de Educação, do Prefeito etc.". Eles também afirmam que a escola ainda se caracteriza, em geral, por uma "[...] visão técnica, 'clientelista', ou 'competitiva' da gestão escolar [que] ignora ou secundariza os aspectos essencialmente políticos inerentes a qualquer processo coletivo de decisão democrática" (ADRIÃO; CAMARGO, 2003, p. 59).

Vitor Paro (2002) recupera percepções que parecem confluir com Marques (2012), resgatando e apresentando informações sobre as ações que são realizadas no âmbito da participação dos alunos na condução da gestão escolar e administração pública, assim como a de seus respectivos responsáveis. Para a autora, a escola brasileira ainda está muito distante de cumprir os seus compromissos com a participação democrática. Isso resulta, em grande medida, do fato de que a natureza da educação brasileira se enquadra como uma célula institucional dependente do modo de produção capitalista particularmente periférico no Brasil.

Como se observa, a gestão democrática que faz parte da temática deste trabalho é um assunto que está presente em grande parte de discussões acadêmicas, formação docente e reuniões de professores de um modo geral. A partir disto, percebemos que este assunto pode contribuir e orientar práticas pedagógicas em sala de aula e até outros espaços. Em trabalhos junto a equipes gestoras que não percebem a importância do diálogo nas relações escolares com crianças e adultos, esse dilema nos encorajou a identificar a relação dos estudos que tratam das práticas pedagógicas juntamente com a gestão democrática.

As afirmações dos autores sobre a fragilidade democrática da escola pública, com exceções evidentemente, chocam-se com a demagogia de muitos discursos oficiais e extraoficiais. Por isso, desde muito tempo tem se falado sobre qualidade do ensino e da educação, como um imperativo, a ser visto em frases como "educação para todos e de qualidade", seja em documentos das secretarias de educação, seja em diferentes contextos, quando o assunto é o ensino. Nas discussões que envolveram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Município de Santo André, aconteceram debates nas próprias unidades escolares e até mesmo encontros entre todas as escolas da prefeitura em torno deste tema que também envolveu o país em seus diversos estados e municípios.

Ainda assim era possível perceber que, nos discursos governamentais proferidos por docentes e responsáveis técnicos educacionais, a gestão democrática e o ensino de qualidade eram os aspectos chaves dos encontros. Porém, nesses discursos não se percebe as questões relativas à formação humana para uma melhor convivência em sociedade. As preocupações

dos discursos das últimas décadas, como diz Paro (1998), têm se voltado muito mais para as questões de ordem econômica do que para as questões humanas da formação. Para ele,

Isso tudo tem implicações mais do que importantes para uma educação escolar que tenha por finalidade a formação humana. Em primeiro lugar, é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que vêm na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. (PARO, 1998, p. 2-3).

Paro (1998) traz em seu estudo importantes reflexões para nós, educadores e educadoras, sobre o sentido da educação. Segundo ele, “[...] se estamos interessados em soluções para nosso atraso educacional, é preciso, antes de mais nada, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade” (PARO, 1998, p. 2). Se estamos discutindo tanto nos encontros entre docentes sobre educação de qualidade, gestão democrática e melhoria do ensino, é válido que os órgãos governamentais estejam preparados para adequar e estruturar as escolas e os espaços públicos inicialmente. Da mesma maneira, é necessário que aconteça o diálogo e o debate entre os pares em um ambiente que seja democrático e reflexivo.

Por decorrentes acontecimentos que vivenciamos na escola pública, torna-se crucial estarmos envolvidos em ambientes que são democráticos, participativos e reflexivos com vistas a termos uma convivência mais harmoniosa e satisfatória em termos de ensino e respeito ao próximo. Como estamos lidando com formação humana e presamos pelo ensino de princípios como solidariedade, cooperação, democracia e respeito diante das diferenças, é neste caminho que mais uma vez identificamos a grande contribuição de Paulo Freire (2003a) na pedagogia do oprimido para a superação da opressão e do ódio em dias tão difíceis como estes que vivemos no Brasil e no mundo. Neste momento, temos a oportunidade de escrever este texto em tempos de pandemia mundial em que milhares de pessoas estão em casa para se proteger.

Trazendo à tona a gestão democrática como aspecto primordial do processo de ensino e aprendizagem que vai envolver a prática pedagógica e as relações entre educadores e

educandos, podemos dizer que já tivemos contato com os dois tipos de gestão, primeiramente em uma escola em que a diretora era receptiva, tratava todos os funcionários iguais e incentivava boas práticas em sala de aula, principalmente aquelas que envolviam a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino. Lembramos de vivências escolares de gestão democrática que, dentre outras maneiras, a equipe gestora informava a comunidade escolar sobre os acontecimentos ocorridos em todas as reuniões que aconteciam entre gestores e Secretaria de Educação, visando manter o diálogo e as informações de interesse macro na escola Garcia<sup>4</sup>, na gestão de sua equipe gestora do ano 2015.

Visto isso, pode ser que as crianças com as quais tivemos contato naquela experiência educativa possam ter um futuro mais digno e correr atrás das profissões de interesse, portanto só iremos saber o futuro de cada uma delas ao final do ciclo de escolarização, sendo válidos, de toda forma, nosso esforço e compromisso naquilo que nos propusemos. Assim, Paro (2010, p. 773) afirma:

Todavia, a escola pública fundamental de hoje, que, por dever constitucional, precisa receber as crianças e jovens de todas as camadas sociais, não pode se esconder atrás do sucesso de poucos; por isso, o seu fracasso aparece. A tendência generalizada, diante desse fracasso, tanto na academia quanto nas instâncias do Estado e da sociedade em geral, é lançar sua responsabilidade sobre os meios e sua utilização. Busca-se, então, a causa do mau ensino, ora na escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático etc.), ora na má qualidade do corpo docente (formação deficiente, falta de compromisso profissional etc.), ora em causas ligadas aos próprios usuários da escola (desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular seus filhos a aprender etc.).

É com esse entendimento, explicitado pelo autor, que percebemos a relação estreita da escola com a sociedade e a formação humana do educando. Assim, podemos identificar, a partir das leituras, que o futuro dos estudantes depende de vários fatores que vão além do ensino escolar, como, por exemplo, a ajuda da família nos estudos e no diálogo sobre a vida além das experiências dos próprios educandos em diversas atividades. No entanto, devemos fazer a nossa parte enquanto docentes. O que é certo, em toda essa relação professor-aluno-equipe escolar, é que o ambiente seja fraterno e respeitoso entre todas as pessoas.

Em outra experiência que vivenciamos na prefeitura de Santo André, especificamente no ano de 2017, tivemos a convivência com uma diretora que tinha comportamento autoritário

---

<sup>4</sup> Aqui citamos apenas o sobrenome fictício da escola da qual fizemos parte daquele ano de 2015, sem a intenção de citar nomes de equipes gestoras que fizeram parte daquele ano, visando a resguardar a identidade das pessoas.

no exercício de sua gestão, fato que parecia ser mais gerente de empresa do que diretora propriamente dita. Dentre suas principais funções, uma delas era ficar no portão da escola aguardando a chegada dos funcionários para conferir o horário de chegada e verificar se teriam atrasos. Não que isso seja uma prática ilegal. O papel do trabalhador é chegar no horário correto a seu trabalho, porém fazer essa verificação de forma pontual parecia muito com posturas autoritárias exercidas em muitos anos no Brasil, principalmente aqueles que ficaram conhecidos como período de ditadura.

Outra característica bem marcante desta diretora era em relação às informações, ao diálogo e ao tratamento dos funcionários. Dificilmente nós, professoras, recebíamos orientação referente ao acontecimento de reuniões externas entre equipe gestora e Secretaria de Educação. Não se perguntava sobre o trabalho pedagógico e, ao contrário, o que se buscava com prioridade eram as burocracias exigidas pela prefeitura. Papel e mais papel, sem a devida preocupação com a aprendizagem dos educandos. Nesses dois exemplos que citei de gestão autoritária e democrática, percebem-se grandes diferenças. Na gestão democrática, pela experiência que vivenciamos, alguns funcionários aparentavam ser mais envolvidos. Na gestão autoritária, o que predominava era o ambiente mais pesado e os funcionários com atitudes mais dispersas, revelando as consequências de uma gestão segregada. Evidentemente, a gestão escolar sofre os reflexos das contradições da sociedade capitalista. Muitas vezes, a gestão autoritária se oculta, também, numa gestão dita democrática. Ao tratar dessas contradições, Santos e Sales (2012, p. 174) afirmam:

No nosso contexto neoliberal capitalista, a discussão da gestão merece cuidados, pois sua essência tende a ser distorcida, ou seja, a ideia da gestão democrática passa, muitas vezes, a ser utilizada como mote à convocação e sensibilização dos sujeitos para o engajamento na realização de tarefas que se distanciam do objetivo central da gestão democrática, a descentralização de poder, haja vista que na divisão social do trabalho, a relação é de polarização entre os que planejam e os que executam. Assim, os sujeitos se sentem envolvidos por uma pseudodemocratização, a fim de alcançar a qualidade total, passam a ser chamados e se reconhecem como colaboradores, parceiros, voluntários ou sócios. A cautela na compreensão e na utilização do termo “gestão democrática” precisa estar presente não só no ambiente empresarial, mas também, e sobretudo, nas escolas, por serem instituições com finalidade educativa, mesmo na rede particular de ensino.

Como dizem as autoras, mesmo no sistema do capital, o contexto da gestão democrática deve estar inserido não só no discurso ou nas empresas, mas sobretudo nas escolas. Mesmo nesses limites de um sistema opressor, e talvez por isso mesmo, é imprescindível que as escolas se tornem espaços de discussão efetiva nos espaços educativos e que isso efetivamente afete positivamente a prática pedagógica que o docente ministra em

sala de aula. Sobre a prática pedagógica na escola, por sua vez, o modelo de gestão que seja democrática ou autoritária também será influenciado pelas características dos dois tipos de gestão, que também poderão interferir na autonomia da escola como um todo. Segundo Gadotti (1994 *apud* SANTOS; SALES, 2012, p. 175), os riscos apontados pelos críticos da autonomia escolar e da gestão dizem respeito à privatização e, ainda, ao localismo que dispersa os interesses coletivos, voltando-se apenas à preocupação individualizada e isolada em cada escola.

Reconhecemos que existem inúmeros desafios sobre a gestão democrática na escola pública, e até mesmo nas particulares; para tanto, deve existir um esforço em prol deste tipo de gestão, visto que existem benefícios para o processo educacional, pois, sem o diálogo e a participação de todos, fica difícil alcançar a melhoria da qualidade da educação que tanto se almeja, principalmente quando o assunto é a formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos. Assim tanto se ouve, em discursos de gestão autoritária ou democrática, esse mesmo tipo de formação como meta, sendo que a prática pedagógica é o principal meio e fim para esse objetivo.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos. (FRANCO, 2016, p. 536-537).

Franco (2016) nos traz a explicação sobre o que é prática pedagógica, definindo que se trata de uma organização que visa a atender às expectativas de escola dos educandos, solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse caso, elas enfrentam, em sua construção, diversos tipos de dilemas, através de sua representatividade, e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo.

A prática pedagógica na escola perpassa por um percurso que associa a formação docente, as características do entorno da escola e sua cultura, a autonomia da escola, o Projeto Político-Pedagógico e as questões que envolvem a gestão democrática. Todo esse suporte proporciona aos docentes promoverem aulas que sejam mais participativas e dialógicas ou mais tradicionais e excludentes, a partir de diversas concepções de ensino e teorias

curriculares que podem dar suporte para a prática pedagógica, juntamente com o pensamento político-pedagógico como um todo.

### **3.3 Educação democrática**

No campo da educação, é muito comum ouvir que existem diversas teorias curriculares e concepções pedagógicas que servem para orientar o trabalho desenvolvido pelos docentes na escola. Nos processos formativos, as teorias dos autores Piaget, Vygotsky, Wallon e Skinner são apresentadas com maior frequência, enquanto outros autores inclusive Paulo Freire são pouco requisitados em formações de docentes da rede municipal de Santo André.

A teoria educacional construtivista, incorporada no pensamento de diversos autores, encontra fundamentos, dentre outros, na proposta elaborada por Jean Piaget (1976). Segundo este teórico, a equilibração é o processo que explica sobre as possibilidades cognitivas do indivíduo ao interagir com outras pessoas e objetos. Foi a partir dos anos de 1970 que o construtivismo começou a ser utilizado no Brasil, em propostas curriculares dos sistemas de ensino, e acolhido por diversos Estados e municípios, além de projetos e reformas educacionais.

Macedo (1993), que também estuda a teoria construtivista, diz que a transformação e modificação da obra de Piaget são de extrema importância quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário estar atento para as orientações que os pressupostos de sua teoria indicam, para que sejam preservados os aspectos que valorizam a participação das crianças na prática, pois, de outra forma, o trabalho pedagógico não poderá mais se identificar com o construtivismo de Piaget. Para tanto, o construtivismo colocado em prática nas escolas e sala de aula de muitos docentes só pode estar baseado em Piaget se os preceitos de sua teoria educacional forem considerados adequadamente na hora de ensinar.

Referente ao construtivismo, conseguimos perceber que vem sendo bastante utilizado pelas professoras que trabalham em escolas da rede municipal de Santo André, mas, em alguns momentos, elas dizem que também utilizam a concepção tradicional no processo de alfabetização. Segundo Carraro e Andrade (2009, p. 262), “A concepção construtivista trouxe, por meio de grandes repercussões, modificações às ideias, às práticas pedagógicas dos educadores e ao cotidiano escolar”. Sobre essas modificações a que os autores se referem, ressalto que o construtivismo, em meu entendimento, refere-se à construção do conhecimento



através do meio em que o sujeito está inserido. Essa proposta considera os objetos e a criatividade de professores e educandos na relação ensino e aprendizagem, pois, dentre outras práticas, possibilita utilizar a brincadeira e a confecção de objetos, como valorosos instrumentos pedagógicos, numa didática que se preocupa, ao mesmo tempo, com os saberes científicos e éticos.

O intuito de relacionar a concepção construtivista nesta pesquisa tem como propósito identificar que na escola o desenvolvimento das aulas que se orientam por princípios participativos e democráticos pode ser estimulado com vivências efetivas das crianças em momentos de interação social com os demais colegas. É interessante ressaltar, como demonstram diversos estudos acadêmicos (TRENTIN, 2012; BECKER, 2017), que o legado de Piaget e Vygotsky, nomes conhecidos da concepção construtivista, em alguns aspectos centrais da concepção educacional, muito se aproximam do legado teórico de Paulo Freire. Todos eles compreendem que os saberes não são transferidos, mas construídos no contexto social, por meio de interações múltiplas. Da mesma forma, por caminhos diferentes, a concepção pedagógica de cada um desses pensadores conflui para a ideia de participação e de construção da autonomia, dimensões fundantes do processo educativo.

Para Coll *et al.* (2009), a teoria construtivista indica que na escola os educandos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados específicos em torno de conteúdos que fazem parte do currículo escolar. O autor explica que essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa com outras pessoas, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura; é dessa mediação que o processo educativo adota formas muito diversas, que fazem parte da diversidade de circunstâncias e depende em grande parte do aprendizado realizado. Outros autores também trazem explicação para o construtivismo na escola. Segundo Arias e Yera (1996, p. 11),

O construtivismo não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita trata-se em essência de uma concepção filosófica psicológica sobre o desenvolvimento mental do homem e, em particular, das crianças. No marco da educação escolar, o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança. Isso significa que o polo decisivo da aprendizagem não reside mais na figura do professor, mas está na criança mesma, e que a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, quanto no jeito de como aprendem as crianças, como constroem e reconstroem seus conhecimentos.

Observamos que a concepção construtivista obteve grande adesão nas propostas curriculares das secretarias de educação dos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo. Todavia, visto que tal concepção considera a participação ativa das crianças, entendemos que foi uma necessidade para o contexto educacional brasileiro, principalmente porque considera a participação dos alunos na construção e desenvolvimento das tarefas escolares, fato que justifica um modelo de didática. Como evidenciaram diferentes autores, dentre eles Paulo Freire, de fato, não se percebe essa relação de respeito e diálogo na concepção tradicional de ensino; de maneira oposta à prática construtivista, o professor é o centro do ensino e saber, deixando os alunos em posição submissa. Essa é a principal percepção que tenho como professora que atuou por anos em sala de aula e agora pede licença para assumir a função de professor assistente de educação inclusiva, visto que a inclusão é tão necessária na educação e na sociedade.

Na perspectiva da educação inclusiva, as crianças têm a oportunidade de conhecer, vivenciar e ressignificar as atividades em sala de aula com outras crianças, respeitando as diferenças individuais, visando a participar de todas as atividades sem fazer distinção dos colegas, podendo assim ampliar o universo cultural e a visão de mundo através das vivências práticas na sala de aula. No contexto escolar, as diferenças poderão ser superadas pela igualdade, participação de todos e diálogo. O processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas do currículo, por meio da interdisciplinaridade, poderá promover avanços significativos para os alunos.

Sendo assim, a escola inclusiva contempla a diversidade, valorizando, reconhecendo e fazendo dialogar com as diferenças para que todos aqueles envolvidos em nossas escolas possam ser aceitos e valorizados, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social. Constatam-se as dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, os princípios de integração e inclusão que outrora se encontrava no interior da escola ou apenas em discurso, onde, ainda nos anos de 1970 e 1980, as aulas tinham princípios tecnocráticos e tradicionais ou de autoritarismo onde o aluno não tinha direito de voz ativa e participação nas decisões.

Nos dias atuais, podemos observar que, por meio do conceito de educação para todos, há a defesa de que as barreiras e a exclusão dos menos habilidosos nas atividades da sala de aula são eliminadas e alunos que tenham alguma dificuldade em realizar tarefas têm a oportunidade de interagir com aqueles alunos que tenham maior facilidade para favorecer a aprendizagem entre os pares. Na atualidade, a escola que é orientada por modelos renovadores

de educação apresenta para a comunidade escolar o ensino pautado nos princípios de igualdade, respeito a todos, reconhecimento de diversos grupos sociais inseridos na sociedade, dentro da escola e fora dela.

No caso de Santo André, por conta da necessidade legal de criar um currículo municipal e de adequar o trabalho pedagógico à BNCC e às escolas da prefeitura, houve vários momentos de debates e discussões referentes à concepção de ensino que a rede iria escolher para direcionar a proposta curricular do município. Para isso, a Secretaria de Educação enviou diversos textos, que se relacionavam com as teorias curriculares. Na escola em que participamos das discussões, as professoras questionavam sobre alguns termos pouco conhecidos como, por exemplo, multiculturalismo e interculturalismo, que apareciam muitas vezes nos textos enviados.

O produto final destas discussões seria a construção da proposta curricular e da concepção escolhida pela maioria das escolas. Feito tudo isso, a Secretaria de Educação reuniu todos os documentos que as escolas entregaram e elaborou a proposta curricular de Santo André. Na explicação dos responsáveis por essa elaboração, a concepção escolhida pela maioria dos docentes foi a sócio-histórico-cultural, que tem Vygotsky como autor principal. Mesmo assim, o mesmo problema ainda persiste. As professoras ministram o trabalho pautado em autores de seu conhecimento e a aproximação da prática e a concepção aderida pouco se relacionam com o trabalho pedagógico, ou ainda não se sabe como ela irá relacionar esses elementos para promover o desenvolvimento pedagógico.

**4 ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA E A  
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**

## 4 ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

### 4.1 O contexto do Orçamento Participativo Criança

Neste capítulo, apresentaremos o contexto do surgimento do OP-Criança, trataremos de alguns aspectos desse projeto descritos no documento *Orçamento Participativo Criança* e discutiremos a participação e aprendizagem à luz de alguns autores que se situam no campo da perspectiva democrática da educação.

O OP-Criança é uma consequência das experiências anteriores relacionadas ao Orçamento Participativo, uma prática administrativa que teve início no final dos anos de 1980, nas prefeituras de municípios do Brasil. Embora não seja a primeira prática de democratização das decisões orçamentárias no município, o Orçamento Participativo, como um conceito específico, foi primeiramente implantado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a partir de 1989, na gestão do prefeito Olívio Dutra, membro do Partido dos Trabalhadores (PT) (NOVAES; SANTOS, 2012). Outros municípios, posteriormente, dentre os quais, Belo Horizonte, Salvador e Recife, também realizaram essas experiências. Em São Paulo, essa política foi implantada na segunda gestão do PT, no governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) (NOVAES; SANTOS, 2012). Foi neste contexto que surgiu a ideia e o projeto para estender a política de participação democrática às crianças e às comunidades das escolas municipais. Segundo Castellani (2017, p. 25),

O início da história do OP-Criança deu-se quando o Coordenador do Orçamento Participativo (COP) do Município de São Paulo, Félix Sanchez, inspirado em experiências e projetos semelhantes, implementados por outros municípios brasileiros, sugeriu, durante a realização do Fórum Social Mundial, em janeiro de 2003, ao Instituto Paulo Freire e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que elaborassem um projeto (que veio a se chamar *Orçamento Participativo Criança*) para ser desenvolvido em parceria entre SME-SP, COP e IPF. O Instituto Paulo Freire aceitou o desafio. O OP-Criança veio ao encontro das diretrizes da política educacional da SME, principalmente no que diz respeito à democratização da gestão, à qualidade social da educação e à intenção, a partir do Fórum Mundial de Educação de 2003, de inscrever São Paulo na Rede das Cidades Educadoras.

O OP-Criança se configurou numa tentativa de realizar a participação efetiva por meio de um projeto político-social e pedagógico. Tratava-se, naquele momento, de romper com a ideia de que apenas pessoas adultas eram capazes de decidir sobre soluções administrativo-pedagógicas e orçamentárias. Para os seus criadores, tratava-se de contribuir para o efetivo

exercício da cidadania na infância, não apenas por necessidade ética, mas, também, epistemológica. É que, na perspectiva freiriana, com a qual se identificava o grupo criador dessa proposta, as vozes das crianças deveriam ser ouvidas pelo real respeito que devemos ter por elas e, sobretudo, porque esse segmento oprimido, de fato, tem percepções e propostas que nenhum outro pode ter, já que se trata de um outro olhar, muito mais autêntico de suas reais necessidades.

Em sua descrição histórica do processo, identificamos a seguinte explicação que encanta e alegra a leitura, carregada de esperança e sentimentos que nos fazem lutar sempre: “O OP-Criança se fundamenta na esperança de que há outras formas de construir nossa existência neste planeta. Estar neste projeto, envolver-se com ele, tem a ver com o compromisso com uma educação alegre, séria, transformadora” (GOMES *et al.*, 2004, p. 22). De acordo com o educador, que participou da implantação e sistematização dessa experiência,

[...] esse outro mundo com o qual sonhamos é muito mais generoso com suas crianças, adolescentes e jovens. Ele não fecha os olhos para os meninos abandonados perambulando pelas ruas das grandes cidades nem para os cibermeninos que viajam pelo ciberespaço. Ele luta para eliminar as contradições sociais e econômicas evidenciadas nas balas de chumbo que ameaçam aqueles e nos raios laser que divertem estes. Esse outro mundo com o qual teimosamente sonhamos não nega a cultura local e não transforma todas as crianças iguais no desejo de possuir rambos, robocops, canhões, metralhadoras, batmans, naves espaciais, barbies, susis etc. (GOMES *et al.* 2004, p. 22).

Nesse contexto de luta e esperança que envolve o Orçamento Participativo Criança e a educação de um modo amplo, é possível compreender que existem diversas maneiras de atuação da docência, que possibilita o tratamento dos aspectos democráticos e participativos no ambiente escolar. Tal proposta se aproxima dos preceitos pedagógicos e curriculares que acreditamos, especialmente aqueles relacionados com a perspectiva teórico-prática de Paulo Freire, na qual o educando sai da posição de oprimido para entrar na posição de protagonista por meio da educação libertadora.

Os aspectos de emancipação, dialogicidade e libertação, por meio da educação, são desenvolvidos por diferentes autores, mas foi no pensamento do intelectual pernambucano que encontramos os princípios e práticas mais fundamentais dessa abordagem. Freire (1996) nos explica, de forma muito esclarecedora, que a professora, o professor, a educadora e o educador, no processo de ensino, sempre aprendem. Da mesma forma, o aluno, que participa deste diálogo, aprendendo sempre ensina. Para Freire, o trabalho educativo docente deve considerar os saberes dos educandos em diversos aspectos, dentre outros, com o intuito de

despertar a curiosidade que, nascendo ingênua, pode se tornar crítica, elemento fundamental para a formação participativa e reflexiva, seja da criança, seja do jovem, seja do adulto. Nesse sentido, não há como duvidar de que o professor pode fazer diferença na vida escolar e pessoal dos estudantes.

No processo de ensino e aprendizagem escolar, e principalmente na relação educador e educando, é importante considerar a participação infantil democrática. Tal ação é fundamental para quem deseja desenvolver características sociais e interativas que podem possibilitar uma vida escolar mais ativa e reflexiva. Na proposta de Freire, a promoção do diálogo nas tarefas educacionais é determinante para que as crianças pensem sobre todos os aspectos sociais que estão intimamente relacionados com a vida escolar.

Castellani (2017, p. 52) traz perspectiva semelhante de entendimento referente a esse assunto, ao afirmar que “[...] um dos espaços privilegiados do protagonismo infantil são as escolas democráticas onde as crianças, em sua maioria, determinam o percurso de seu currículo e participam ativamente da vida da escola”. Entendemos aqui que as crianças não apenas merecem ser respeitadas e valorizadas na escola e na sociedade, mas são dotadas desse direito. Brincar e aprender, em sentido amplo, são condições para o exercício da cidadania ativa, na concepção do OP-Criança.

OP-Criança tem a ver com outra forma de valorização das crianças. Reconhece-as sujeitos de direitos e cidadãs. Dessa forma, valorizar as crianças pressupõe construção cotidiana, educação continuada, planejamento a curto, médio e longo prazos. Exige preparar a criança, mas também educar o adulto. Para a criança viver seu protagonismo, é preciso que os educadores com os quais convive sejam protagonistas também. Implica investir para superar o poder autoritário, criando condições para a materialização da democracia e da cidadania no âmbito da unidade escolar e da cidade. Exige uma nova educação. Exige pensar a criança, a escola, a cidade a partir de uma outra perspectiva. Isso não requer apenas revisão de nossas concepções e práticas, requer também governos comprometidos com a promoção da cidadania. Compromisso que não se traduz só com discurso favorável, mas com comprometimento orçamentário. (CASTELLANI, 2017, p. 27-28).

Implantar uma gestão participativa, como qualquer ação pedagógica, significa superar o espontaneísmo. Para Freire (1996), a formação das professoras e professores é um aspecto central para o ensino e a participação escolar. Segundo o educador, no que tange à escola, ensinar exige, sobretudo, competência profissional. Nessa perspectiva, somente a formação e o exercício do estudo poderão favorecer a boa relação na didática entre professor e alunos, principalmente entre os pares na escola (alunos e alunas), fazendo com que o trabalho docente possibilite contemplar todas as crianças, tendo em vista as diferentes habilidades, etnias,

religiões, condições políticas etc. a que pertençam, ampliando, desta maneira, a qualidade da participação e, por sua vez, a educação.

Na perspectiva da educação de Paulo Freire (1996), o ensino democrático, o interesse pela leitura e o entendimento da função social da educação estão associados ao conhecimento e ao diálogo com os educandos e a equipe escolar. Neste caso, a aprendizagem dos conteúdos não será limitada, podendo proporcionar a leitura crítica do mundo permitindo a compreensão da sua realidade social e política.

Essa é a esperança que move o OP-Criança. A formação docente e o processo de ensino e aprendizagem escolar, tem grande potencial para proporcionar às crianças e às demais pessoas das classes menos favorecidas e das comunidades, em geral, maior e melhor participação nas escolhas escolares, seja para a melhoria da estrutura, seja para a organização administrativa e pedagógica mais qualificada da escola.

Outro aspecto que consideramos importante é a contribuição para a formação da consciência crítica e reflexiva de sua situação e para que consigam assim ser protagonistas da sua própria história de vida na sociedade e na escola, sendo capazes de transformar a realidade em que vivem. Conforme Veiga (2008), nenhuma escola pode prescindir da participação e do contexto social, em sala de aula, se ela tem como propósito uma ação democrática. Para ele,

A contextualização da aula tem como referência o contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais. A coerência com o projeto político pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula. A diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas. A característica da diversidade cultural é aquela que reflete em seu ensino as peculiaridades culturais da sociedade em que vivemos, tomando conhecimento das tradições e valores da comunidade imediata. A flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por professores e alunos. (VEIGA, 2008, p. 269).

O OP-Criança é uma proposta político-pedagógica que tem estreita relação com o processo de ensino e aprendizagem escolar e com a participação dos estudantes nas tarefas que são destacadas por essas diretrizes. Dentre elas, a concepção dialógica e libertadora de Paulo Freire, visto que a educação necessita de amorosidade, alegria, respeito ao saber do educando e efetiva interação social, além da reflexão sobre a prática por parte dos docentes.



Quando trazemos à tona a descrição dos aspectos que caracterizam o OP-Criança e destacamos suas diretrizes para o ensino e participação das crianças em sua totalidade, significa que o respeito mútuo e a perspectiva democrática estão alinhadas, possibilitando exercer um papel em que a criança é protagonista do ato pedagógico, das melhorias que podem ser realizadas na escola, assim como em qualquer instituição que tenha a meta de desenvolver trabalhos educacionais que pretendem contribuir para uma sociedade mais solidária e participativa.

Como o próprio documento diz, a sugestão e a intenção de elaborar o OP-Criança busca garantir o direito de participação efetiva no aprendizado, juntamente com a escolha das nossas crianças nas diversas atividades e tarefas que são elaboradas no sentido de ajudar o ensino (GOMES *et al.*, 2004). Neste sentido, as crianças atuam no processo de ensino, tendo o direito a ter esperança no futuro e na sociedade, à utopia, ao sonho, ao projeto, ao lazer e à melhor convivência entre os pares. O OP-Criança vai na direção contrária do discurso totalitário e excludente, que promove o individualismo, a competitividade, do projeto capitalista de mundo, marcado pelo interesse das leis do mercado em detrimento da ética e do sentimento cooperativo e solidário do ser humano. O OP-Criança se junta a uma série de iniciativas que demonstram que um outro mundo mais humano é possível e que nós somos responsáveis pela construção dele de maneira mais inclusiva e justa.

Nesse sentido, cabe observar que o OP-Criança aceita o desafio de adentrar nas escolas e interagir com as crianças e a equipe escolar, podendo fazê-los compreender o conflito como inerente e necessário à vida, à convivência, e como elemento importante para o nosso processo de humanização e entendimento das pessoas e das diferentes culturas. Para tanto, oferecer oportunidades de aprender, conviver e decidir coletivamente, de vivenciar e experimentar o diálogo como meio de solução dos problemas que surgem no dia a dia, de forma crítica e reflexiva, pode contribuir sobremaneira para a formação da cidadania e de sujeitos autônomos e conscientes.

Conforme mostram Gomes *et al.* (2004), na convivência em grupo, é possível que as crianças façam acordos provisórios entre elas ou até mesmo mais duradouros, com vistas a impacientar-se diante da divergência ou discordância que acontece nos grupos, mas é importante se manifestar com respeito e justiça, a definir prioridades para o bem comum diante de tantas escolhas que acontecem na participação de todos. Por conta disso, relembremos os objetivos do OP-Criança, que servem para orientar o trabalho voltado para o

público infantil, no caso as crianças de todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Essa experiência é para contribuir na formação integral.

Entre os objetivos a que se propôs o OP-Criança, destacamos aqui dois deles: aumentar a participação das crianças e jovens na gestão democrática e integrar as contribuições do OP-Criança ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e à política municipal, enfatizando a educação como direito da criança e do jovem. O OP-Criança chamou a atenção para o lugar do protagonismo infanto-juvenil no projeto político-pedagógico e no currículo que está sendo vivenciado no cotidiano das escolas. O projeto confirmou o que muito já se tem dito: a necessidade de ressignificar saberes, relações e valores que sustentam as práticas escolares, a necessidade de rever conceitos e concepções que orientam nossa prática pedagógica, a necessidade de dar visibilidade a todos os autores e atores do processo educacional e reconhecer e valorizar o protagonismo de todos os segmentos, principalmente do público infanto-juvenil. (GOMES *et al.*, 2004, p. 142).

É em busca dessa gestão democrática que depositamos esperança no processo educativo, pois é com essa perspectiva de ensino e visão de mundo, que pensa no todo, que propomos o OP-Criança como incentivo à participação dos estudantes em sua totalidade, valorizando o diálogo nas relações e no ensino. Para Castellani (2017, p. 54), “As escolas democráticas se convertem em espaços onde as crianças têm voz e de fato constroem bases para sua cidadania, emitem opiniões, expressam desejos, vontades, livres da reprodução do universo adulto”. Como se pode observar nas reflexões da autora, são as crianças os principais agentes do ensino e a educação deve ser voltada para a participação efetiva e sempre orientada por eles no tratamento de demandas em que se depende da organização planejada e articulada para estimular a autonomia. Nessa perspectiva,

[...] promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e auto regulação de subjetividades. Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordens e nem significa submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. (PIRES; BRANCO, 2008, p. 420 *apud* CASTELLANI, 2017, p. 54).

Nessa concepção de educação que está amparada por processos dialógicos e reflexivos, nos quais a criança é colocada no centro da discussão, o OP-Criança é condição para amparar a gestão democrática e a didática docente de um modo particular, sempre pensando no aprendizado e na leitura de mundo do educando, contribuindo assim para a sua autonomia enquanto aluno e cidadão da sociedade.

## 4.2 A criança e a importância do brincar

Para retratar a importância da participação da criança no processo de ensino e aprendizagem, é necessário trazer os autores que estudaram a perspectiva da infância em seus aspectos amplos, fato que também nos ajuda a compreender suas características para relacionarmos com o OP-Criança, tendo entendimento das questões que os estudantes mais apreciam e necessitam. Wallon (1981), sobre o que se refere à ideia de construção do eu da criança, em diferentes níveis, indica toda a sua psicogênese e traz como necessidade fundamental para o entendimento das funções educativas e cognitivas a compreensão da expressão da personalidade.

Wallon (1979) elaborou uma classificação que teve início no período antes mesmo do nascimento da criança, passando por seis estágios diferentes, a saber: impulsivo emocional, sensorio-motor, projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência. Sem ter a intenção de se aprofundar nesses estágios, frisamos que, nesses estágios, podemos notar a presença de quatro categorias fundamentais para o desenvolvimento da criança nas suas relações de forma progressiva, sendo elas: a emoção, a imitação, o movimento, o eu e o outro. Trata-se de categorias imprescindíveis à participação. Todo esse movimento de entender o pensamento da criança e sua relação com os aspectos de afetividade e personalidade, como nos explicou Wallon, passa também por um necessário processo de interação entre as crianças, seja na sala de aula, ou em qualquer outro campo social. Mas não podemos deixar de falar. O docente tem papel fundamental na mediação de todo esse processo, no qual deve estar totalmente envolvido e conectado com a função social da educação em seus princípios mais amplos.

Para Mafra (2017), o processo de ser mais, que não se faz sozinho, mas com as outras pessoas mediatizadas pelo mundo, tem a ver com a dimensão conectiva do ser humano. Estar em comunhão social, o que significa participar de condições existenciais, resulta de um movimento dialético e, portanto, conflituoso, característico de qualquer situação dialógica. Viver, nesse sentido, significa estar em constante movimento de transformação, isto é, de participação na construção do mundo. De acordo com o pesquisador,

[...] a conectividade não é apenas a junção/união/ligação de um elemento com outro. É também perda, separação, ruptura. Ela é a síntese do fenômeno resultante de dois atos opostos: conexão e desconexão. Se levamos em conta que no choque dos contrários algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de realização da dialética. Uma molécula de hidrogênio ao se unir (conectar) a duas de oxigênio transforma-se em água. O carvão, resultante da transformação de madeira (ou ossos), a partir de determinadas conexões

entre carbono, hidrogênio, oxigênio, enxofre e nitrogênio, submetido a condições especiais, torna-se diamante. Em outras condições de conexões e desconexões, esses elementos convertem-se em petróleo. (MAFRA, 2017, p. 51).

Entendendo a importância da conectividade e da relação educador-educando no processo de ensino e aprendizagem, considerando as características cognitivas, emocionais e afetivas, quanto mais conectiva a escola com a sociedade, mais fecundas podem ser as ações pedagógicas. Em dias tão difíceis onde a educação tem deixado de ser prioridade para muitas famílias, submetidas a tantas outras demandas, principalmente pela necessidade de sobrevivência dos responsáveis pelas crianças, que no caso dos docentes têm o compromisso e a responsabilidade em construir aulas de qualidade e que potencializem as crianças no desenvolvimento da conscientização para alcançar a transformação da realidade social de vulnerabilidade em que muitos vivem.

Para Wallon (1979), a distorção do sentido da individualidade se faz presente na vida em sociedade na medida em que o interesse de uma minoria prevalece sobre o da coletividade. Nessa mesma linha, Vygotsky (1989) afirma que toda intenção psicológica trabalhada com as crianças é concretizada por dois momentos: inicialmente, no social, no encontro com outros pares, sejam crianças ou docentes; depois, no individual, na reflexão pessoal, através de uma condição ativa. Neste ponto, a apropriação das crianças no ato educativo é o processo de conscientização e vivência das experiências que acontecem na relação em sociedade e na escola. É a passagem do aspecto interpessoal para o intrapessoal, significando que a função relacionada à existência do sujeito surgiu antes no social, por meio da convivência, principalmente na escola. Desde o nascimento, a criança tem seus gestos e atitudes significados e ressignificados por ela e pelo outro nas diversas instâncias de aprendizagem.

Ainda sobre a importância da participação como fator de democratização da educação, Piaget (1976), precursor da teoria construtivista de aprendizagem, explica que o desenvolvimento intelectual é consequência dos atos biológicos que se referem à adaptação e transformação do indivíduo ao meio físico e às organizações do meio, como forma de manter um equilíbrio. Para o psicólogo e epistemólogo suíço, o desenvolvimento do intelecto da criança, que se dá sempre no contexto social, envolve questões da psicologia e da pedagogia, bem como da biologia, fenômenos que se entrelaçam na aprendizagem cognitiva. Piaget (1976) ainda esclarece que o crescimento intelectual não pode ser dissociado do funcionamento dos aspectos de aprendizagem de um modo amplo. Por sua vez, quando a

criança tem novas experiências, seja por meio do que vê ou do que ouve, ela tenta adaptar esses novos conhecimentos e estímulos às estruturas cognitivas que já adquiriu durante a vida e convivência interpessoal.

No entanto, Piaget (1976), ao se posicionar diante do sentido da aprendizagem nas crianças, em suas vivências no processo de ensino, tem uma justificativa de que o enfoque de aprendizagem se torna essencial no que se refere à brincadeira de faz de conta, aspecto que envolve a participação da criança em experiências lúdicas diferenciadas. Piaget (1976), quando apresenta sua teoria construtivista sobre o desenvolvimento da criança, descreve-a, basicamente, em quatro estágios bastante conhecidos na literatura educacional, que ele mesmo chama de fases de transição (PIAGET, 1976). Esses quatro estágios são denominados: sensório-motor; pré-operatório; operatório-concreto; operatório-formal.

Cada fase piagetiana compreende a criança em suas experiências e necessidades, mesmo aspecto que pretendemos destacar no OP-Criança para orientar trabalhos infantis de democracia e esperança em espaços educativos. Neste aspecto, não podemos deixar de relacionar o processo de aprendizagem com a prática dos jogos e brincadeiras, fato que favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico ministrado pelos educadores e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos para essa faixa etária.

Nessa situação é importante esclarecer que o docente esteja sempre motivado a incentivar as crianças no sentido de estimular a criação de suas próprias brincadeiras. Isso também é um ato de democracia e respeito pela vontade da criança. Kishimoto (2004), outra importante teórica, diz que o uso do brinquedo educativo com fins pedagógicos é um importante instrumento estratégico para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil na escola. A pesquisadora limita as funções educativas apenas aos brinquedos educativos, principalmente quando os classifica segundo as habilidades que desenvolve nas crianças na convivência em grupo, citando como aspecto relevante o uso dos brinquedos nas tarefas de ensino-aprendizagem, especialmente em situações que envolvem os aspectos lúdicos e exploratórios na escola, com a mediação docente, possibilitando estimular certos tipos de aprendizagem.

No entendimento de Aranhã (2004), a criança deve ter a oportunidade de explorar o mundo de diversas formas, utilizando como um de seus espaços a escola e suas oportunidades de brincar no parque, no recreio e até na sala de aula. Nesse processo, o educador deve agir fazendo intervenções ponderadas na brincadeira, visando a estimular o processo de ensino, podendo proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades

de situações e convivências para que as experiências das crianças sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Neste sentido, sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos diversificados, envolvendo possivelmente a manipulação de diferentes objetos, utilizando a criatividade e os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo infantil (ARANÃO, 2004).

Ainda que cada autor tenha escolhido um campo específico do estudo sobre o desenvolvimento da aprendizagem, Freire, Vygotsky, Piaget e Wallon têm em comum o fato de que ninguém aprende sozinho e passivamente, mas em coletividades e de forma participativa. O ser no mundo e com o mundo, em que a criança se faz protagonista, é um desafio para o processo educacional intencionalizado, que busca possibilitar a construção da identidade de cada ser humano, seu desenvolvimento mental, ético, emocional, afetivo.

Sendo intencional, é dever da educação problematizar a existência humana e contribuir para que a vida seja respeitada e valorizada. Os alunos não são apenas sujeitos de aprendizagem de conteúdos tradicionais. Como Freire enfatiza, é obrigação da escola democrática criar condições para que eles possam dizer autenticamente as suas palavras sobre as diferentes questões que os envolvem, já que, antes de tudo, são sujeitos humanos, sociais, culturais. Dessa forma, os espaços de lazer, as brincadeiras, as relações interculturais não são questões menores. São fundamentais para aprender a conviver. Daí a necessária valorização das demandas das crianças por espaços culturais, de lazer, de convivência. O recreio não é encaixe, não é mero intervalo entre momentos significativos de aprendizagem. Ele é também momento em que se aprende. Ele também ensina. As crianças revelaram a necessidade de qualificar esses tempos e esses espaços. Eles são significativos para elas e podem ser mais bem vivenciados se nós, educadores, conseguirmos, a partir das crianças, ressignificá-los (GOMES *et al.*, 2004, p. 73).

O OP-Criança, ou qualquer atividade desenvolvida com o propósito de participação democrática das crianças na escola, seja por meio de jogos, seja por meio de brincadeiras, instigando o “faz de conta” e a imaginação junto às crianças, possibilita ao educador explorar de forma mais fecunda estes momentos de aprendizagem. A partir das vozes das crianças, é possível criar um contexto pedagógico em que o aprender se alie ao prazer, seja nas tarefas diárias que envolvem as capacidades de raciocínio lógico e alfabetização, seja nas tarefas decorrentes do desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo dos estudantes. Neste caso, o professor precisa estar atento quando oportunizar uma brincadeira, para despertar a criatividade na atividade por parte dos alunos, respeitando o tempo de cada criança na

construção dos conceitos e os objetivos que deseja atingir durante esta tarefa. Uma das formas que podem ser utilizadas pelo docente no processo educativo é usar o cotidiano das crianças, a realidade na qual vivem, associando-os com as diferentes culturas, pois elas precisam de conteúdos que lhe sejam significativos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), é importante que haja motivação por parte dos docentes que trabalham com crianças, para que o mesmo possa despertar nos educandos a vontade em participar, criar, desenvolver e construir atividades de seu repertório, buscando assim a construção do conhecimento.

Quando se garante a participação efetiva das crianças, uma das questões que emergem como maior interesse delas é o ato de brincar. Embora esta não seja uma preocupação central dos adultos, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos estudantes. O fato de a criança, desde muito cedo, ter a oportunidade de se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter a oportunidade de representar determinado papel na brincadeira de faz de conta ou qualquer atividade lúdica, faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Estudos mostram que, durante a participação nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes para seu desenvolvimento físico, psicomotor e afetivo, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, lateralidade e equilíbrio; desta forma, desenvolvem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Todavia, faz-se necessário envolver e destacar no desenvolvimento da aprendizagem os jogos e as brincadeiras nas práticas pedagógicas de sala de aula, não apenas com vistas ao desenvolvimento da ludicidade, mas, sim, como meio de desenvolver e aprimorar o raciocínio lógico, social e cognitivo de maneira prazerosa para a criança, uma preocupação substancial do processo pedagógico desenvolvido pelo OP-Criança (GOMES *et al.*, 2004).

O brincar e o jogar, no ensino para crianças, são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo e cultura desde a antiguidade. Através deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, exercitando o seu direito e o seu poder de cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor, aprendendo características como compartilhar seus brinquedos com outras crianças, aprender a ganhar e perder em jogos, assim como adquirir o espírito de solidariedade nas tarefas.

Na concepção de Kishimoto (2004), a utilização do brinquedo, da brincadeira ou do jogo possibilita a exploração e a construção do conhecimento, por conta da interação social e da motivação interna que as crianças adquirem nas atividades, típicas do aspecto lúdico, mas o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes requer a oferta de estímulos externos e a influência de propostas de estimulação das atividades, como motivação e criatividade, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que seja nos jogos ou brincadeiras.

Assim, ao utilizar de modo complexo as questões que envolvem o OP-Criança e suas relações com o lúdico e a cognição (objeto suporte da brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação de crianças. O brincar é mais do que uma distração ou necessidade, é uma linguagem na qual a criança revela uma forma de pensamento. Por meio da brincadeira, a criança se situa no espaço em que vive, constrói a ideia de si e do outro, experimenta a diversidade de atividades, fala, age, interpreta, interage, enfim, desenvolve habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo em que vive.

O trabalho lúdico contribui na formação pedagógica de cidadãos conscientes e reflexivos, cientes de sua responsabilidade em colaborar para a inclusão e respeito às diferenças, priorizando o bom senso e respeitando seus limites, o que reflete na boa convivência e no bom relacionamento entre as pessoas na sociedade.

Desta forma, a atividade lúdica apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras. Em relação a esta intensidade com que a atividade lúdica se dá, e as influências que acarretam na vida do indivíduo, torna-se pertinente pensar ainda que não são apenas as crianças que se interessam e necessitam da atividade lúdica e suas implicações para desenvolver-se e descobrir-se como ser social. (GUMIERI; TREVISIO, 2016, p. 72).

Nesta ótica, para ensinar diante da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve se portar como um profissional reflexivo no Brasil e no mundo. Esse educador não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas, em sua interação com os alunos, professores(as) e toda a comunidade escolar. Assim, considera-se que este profissional é capaz de pensar sobre sua prática cotidiana, confrontando suas ações para melhorar seu trabalho a cada dia e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional. Dessa maneira, fica evidente observar a necessidade de olhar a realidade à luz de perspectivas



mais inclusivas que considerem e relacionem as metodologias e teorias utilizadas em sala de aula e, principalmente aquelas utilizadas no OP-Criança com a realidade e a necessidade dos estudantes, e não se orientar em métodos e práticas excludentes que não se relacionam com a realidade local e a cultura dos educandos; assim, possivelmente, o docente poderá identificar os temas e os conteúdos de interesse dos alunos.

Sobre as contribuições do ensino reflexivo, a autora Alarcão (1996) conceitua o professor reflexivo, concebendo-o como um profissional que necessita identificar quais são as razões pelas quais atua, na docência e na educação, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade, visando ser um formador crítico e participativo nas questões educacionais e sociais mais amplas. A autora ainda esclarece e acrescenta que os docentes têm que ser protagonistas ativos do seu próprio desenvolvimento, conhecimento e do funcionamento da escola, vista como organização ao serviço público ou privado do grande projeto social que é a formação dos educandos para a vida. Para o OP-Criança, e depois como veremos no Conselho Mirim, o aspecto principal do sucesso no processo de ensino e aprendizagem será o diálogo e o planejamento participativo realizado com as crianças de forma democrática no cotidiano escolar (FREIRE; SHOR, 1986).

Tanto Freire quanto Shor destacam o ensino crítico e o diálogo na busca de um ensino mais inclusivo e democrático na escola. Neste caso, observamos que a reflexão sobre a prática na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais, pois diz respeito às percepções e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele atua cotidianamente em sua prática. Assim como se percebe no cotidiano escolar e sua complexidade, a atuação em equipe poderá fazer diferença na escola e na vida da criança, principalmente porque a descrição consciente dessas ações poderá ocasionar mudanças significativas no ambiente escolar e na vida social dos estudantes e aqui ressaltamos a diferença e mudança em aspectos didáticos relacionados ao OP-Criança e sua presença na escola.

Como pudemos observar em diferentes autores, o conceito de participação e sua relação com a aprendizagem é uma premissa da perspectiva democrática da Educação, percorrendo diferentes correntes do pensamento pedagógico e ganhando maior centralidade entre os autores da tradição da pedagogia crítica. Essa ideia, que afirma a correlação entre educação, aprendizagem e democracia, é uma das orientadoras tanto da gênese quanto da implementação do Orçamento Participativo Criança. Não por outra razão, esse projeto foi gestado e implementado no âmbito de administrações municipais, cujas trajetórias políticas estão marcadas pela participação e, por sua vez, pela busca do aprimoramento de processos

políticos mais democráticos. Esse contexto, dentre tantos que podemos observar na história da educação, afirma a tese freiriana de que não há e nunca pode haver, a não ser por meio de um falso discurso, neutralidade nem dissociação entre educação e política.

**5 O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO  
ANDRÉ**

## **5 O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA EM SANTO ANDRÉ**

Neste capítulo, abordaremos as relações do Orçamento Participativo e seus conceitos com a história de Santo André. Veremos o seu percurso educacional e principalmente a gênese histórica do OP-Criança no município, bem como seus desdobramentos, avanços e suas contribuições para a formação das crianças e, principalmente, para a prática pedagógica que é ministrada pelos docentes na escola. Nosso enfoque possibilitará destacar o entrelaçamento do Conselho Mirim e a participação das crianças em uma experiência democrática que envolve a equipe gestora, professores e a comunidade escolar de um modo geral. Observaremos, igualmente, estratégias que visam a demonstrar a experiência vivenciada nos momentos do Orçamento Participativo, sua proposta dialógica e reflexiva e, principalmente, a relação democrática estabelecida nas vivências entre diversas pessoas, culturas e etnias, favorecendo assim o respeito a todas as pessoas. Finalmente, anunciaremos as dificuldades, facilidades, desafios e propostas possíveis de serem agregadas na escola, por intermédio do OP-Criança e Conselho Mirim, perspectivas que permitem favorecer a formação emancipadora, crítica e participativa.

### **5.1 Breve história do município de Santo André**

A cidade de Santo André faz parte da região conhecida como ABC Paulista. Atualmente, ela é conhecida como Grande ABCD, que agrega, geograficamente, as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. A história nos conta que Santo André teve o início de sua trajetória no século XVI. Em 1560, o vilarejo da cidade foi integrado efetivamente à cidade de São Paulo como bairro.

Santo André é um município que se insere em períodos importantes da história brasileira ainda que a localidade sempre estivesse em condição secundária dos acontecimentos. Uma primeira ocupação do território ocorreu no momento de introdução dos portugueses em terras brasileiras. Houve nessa localidade uma vila fundada em 1553, denominada Santo André da Borda do Campo. Desta primeira ocupação pouco restou, salvo atas esparsas da Câmara e o legado do herói mítico João Ramalho. A vila foi transferida para São Paulo de Piratininga em 1560 devido às condições insalubres e à pressão dos jesuítas instalados nessa localidade com o seu Colégio, junto ao Pátio, marco zero da história paulistana. (SANTO ANDRÉ, 2013, p. 2).

A história da cidade de Santo André também é contada na tese de doutorado intitulada *Santo André: causa toponímica na denominação de seus bairros* (TIZIO, 2009). Neste trabalho, o autor percorre os diversos bairros pertencentes ao distrito deste município, retratando todos os aspectos históricos, desde a origem até o nome dos bairros e as respectivas interligações com as pessoas que fizeram parte do momento inicial da construção da cidade. Segundo Tizio (2009, p. 46),

No início do século XX, momento das primeiras tentativas de emancipação, Santo André torna-se pólo aglutinador de pessoas oriundas de todos os estados do Brasil e também de muitos países estrangeiros, e isso, de certa forma, se reflete na toponímia da região. Paralelamente, fala-se em relação direta destas terras com a aldeia João Ramalho, figura mítica da história do Brasil.

Prosseguindo com a história, a partir do relato de Tizio (2009), é possível identificar que o contexto sócio-histórico da cidade de Santo André é semelhante à própria história do país, principalmente quando observamos a grande chegada de pessoas estrangeiras, em especial europeus, ao Brasil. No caso de Santo André, esse contexto é representativo do Brasil porque diversas culturas e pessoas chegaram a este município, constituíram família e hoje temos uma cidade heterogênea no cotidiano social. Referente aos bairros da cidade, grande parte foi nomeada a partir de uma homenagem de familiares a seus entes, e nomes oriundos de pessoas consolidadas nacionalmente de diversas áreas profissionais. De acordo com Castellani (2017), Santo André conta com uma subdivisão que se encontra presente em dois subdistritos, sendo eles Capuava e Paranapiacaba.

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui um território de 175.782 km<sup>2</sup>; sua população estimada em 2020 foi de 721.368 pessoas e a densidade demográfica de 3.848,01 hab/km<sup>2</sup> no ano de 2010. Também em 2020, a escolarização dos andreenses com a idade entre 6 e 14 anos era de 97,4 % e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) representava 0,815. A mortalidade infantil em 2017 era de 7,59 óbitos por mil nascidos vivos. As receitas realizadas em 2017 somavam R\$ 2.493.588,87628 (×1000), enquanto as despesas empenhadas significavam R\$ 2.301.852,31093 (×1000). O Produto Interno Bruto (PIB) per capita em 2018 se destacava com R\$ 40.489,21. (IBGE, 2021)

Como se observa, trata-se de uma das grandes cidades constituídas no entorno da maior metrópole da América do Sul. De acordo com Cunha (2019), o Plano Diretor (Lei nº 8.696/2004 alterada pela Lei nº 9.394/12), separa a extensão do município de Santo André em

duas grandes zonas, a saber: a Macrozona Urbana e a Macrozona de Proteção Ambiental; ambas estão divididas e fragmentadas em dois subdistritos, Capuava e Paranapiacaba. Para tanto, diferentes órgãos do município, sejam eles públicos ou privados, “[...] utilizam diferentes formas de divisões geográficas, como por exemplo os Correios e a Secretaria de Educação, para favorecer os interesses específicos de cada órgão” (CUNHA, 2019, p. 22).

É válido frisar que, em relação à participação política no contexto educacional, no ano de 1989, primeiro ano do Partido dos Trabalhadores na gestão da prefeitura de Santo André, significativos avanços foram promovidos pela Secretaria de Educação, como, por exemplo, os concursos públicos para o cargo docente em diversas áreas; foram abertos espaços para fóruns articuladores de políticas públicas de participação popular efetiva, como é o caso do Orçamento Participativo e Orçamento Participativo Criança. Na explicação de Cunha (2019, p. 33-34),

Na segunda gestão do PT (1997-2000), cria-se o Departamento de Educação do Trabalhador (DET), inserido na Secretaria de Educação e Formação Profissional. Além de somente uma mudança nominal, configura uma concepção de integrar os serviços da educação de jovens e adultos com o ensino básico e com a formação profissional começando a funcionar nos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP). Concomitantemente à formação do DET, dá-se a institucionalização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Santo André (MOVA), movimento esse que já operava de maneira autônoma. Assim, o MOVA passaria a obter apoio financeiro da prefeitura e a Secretaria teria a tarefa de nortear, colaborar e fiscalizar o desenvolvimento de seu trabalho.

Por este motivo, a política pública do município sempre esteve relacionada com a visão político-partidária, aspecto que torna a educação aspecto promotor de interesse dos partidos políticos a cada eleição; ou seja, com exceção dos cargos de professores, os demais cargos ligados à educação são de cunho comissionado, vislumbrando atrelar tais cadeiras com o partido que estiver no poder. No entanto, podemos identificar que cada gestão político-partidária se reportou com os professores e equipe escolar a seu modo, ora com diálogo, ora sem diálogo nas relações profissionais.

Referente à rede municipal de ensino, no ano de 2020, foi publicada oficialmente uma proposta curricular que contou com a participação dos professores na sua construção, ao discutirem nas escolas sobre temas relacionados a currículo. A construção da proposta teve duração de um ano, aproximadamente, e nas últimas semanas de debate a Secretaria de Educação reuniu todos os professores da rede para explicar os caminhos e as escolhas que

cada escola fez em relação a tópicos específicos que envolviam alfabetização, além de outros temas.

As escolas de educação infantil e pré-escola particulares ou públicas, creches conveniadas e creches são de responsabilidade do município, as escolas de ensino fundamental I são de responsabilidade compartilhada entre município e Estado, já as escolas de Ensino Fundamental II e Médio são de responsabilidade exclusiva do governo do Estado de São Paulo. No que tange à valorização profissional e estrutura das escolas, a rede municipal de Santo André tende à proporcionar boa estrutura de trabalho. Para quem cursa pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, existe normativas específicas que permitem que os professores possam se afastar em parte de sua carga horária, sem prejuízo em seus salários, para estudar e aperfeiçoar seus conhecimentos.

## **5.2 Gênese e história do Orçamento Participativo no município de Santo André**

Ao falarmos do processo histórico e constitutivo do Orçamento Participativo em Santo André, é relevante nos ampararmos no que diz a legislação em relação ao direito das crianças e jovens em âmbito mundial. Para tanto, na última década do século XX, sobre o que se refere ao direito das crianças, temos a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da ONU e, em nível nacional, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ambas as legislações são importantes exemplos de conquistas educacionais e sociais que, juntas, contribuem para o reconhecimento do direito da criança e do adolescente como pessoas subjetivas de direito aos bens culturais da sociedade.

O OP-Criança chega ao município de Santo André no ano de 2014, inspirado nesses movimentos maiores, com vínculos mundiais e nacionais, que se entrelaçam, visando a favorecer o reconhecimento dos direitos das crianças e a promoção do protagonismo juvenil, integrado assim a um compromisso já existente na cidade de São Paulo, da gestão de 2001-2004, conhecido como “Democratização da democracia”, assim como a inserção de todas as faixas etárias na construção da participação efetiva das crianças, em um documento oficial da cidade de São Paulo, o qual, posteriormente, contou com a participação das crianças de Santo André.

Segundo Castellani (2017), a história do OP-Criança em Santo André teve início quando algumas coordenadoras de serviços educacionais da rede de ensino haviam conhecido esse movimento do Orçamento Participativo (OP) no Município de São Paulo. Elas o

consideraram relevante, pois seria inspirado em experiências e projetos semelhantes exitosos, implementados por outros municípios brasileiros.

Assim, por meio de diálogo com a Secretaria de Educação, foi possível trazer essa proposta para o município. Em São Paulo, tal movimento foi elaborado com a parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. De acordo com Castellani (2017, p. 25),

Para além da proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens, passa-se a reconhecer sua capacidade de interferir ativamente em decisões que afetam suas vidas. O OP-Criança vem ao encontro desses esforços. Busca o envolvimento das crianças, adolescentes e jovens para além do “fazer parte”. O OP-Criança deseja que “tomem parte” nas decisões, que se sintam responsáveis pela escola, pelo bairro, pela cidade, pelo país e pelo mundo em que vivem. Sintam-se pertencentes a cada um desses espaços e neles vivam plenamente sua infância, sua adolescência e sua juventude. O OP-Criança entende que ser criança, adolescente ou jovem não significa estar numa “sala de espera” ou vivendo um “período de transição”, em busca da fase adulta, tida como “a” fase que justifica nossa existência, a melhor e mais significativa da vida, para a qual todos nossos esforços devem se voltar. Cada fase tem significado próprio e deve ser plenamente vivida. Busca-se impregnar de sentido.

Todo esse aparato que fez surgir o Orçamento Participativo, em Santo André, entre os anos de 2013-2016, promoveu importantes discussões teóricas e vivências práticas com as crianças desta rede de ensino. Após a mudança de gestão municipal, o OP-Criança foi suprimido e o movimento da representação dos infantis passou a ser feito apenas pelo Conselho Mirim e segue até os dias atuais nestes moldes.

### **5.3 O Conselho Mirim**

É importante frisar que, dentro das escolas, o programa OP-Criança foi implementado e, devido à ampla divulgação pela cidade e ao grande envolvimento da comunidade escolar, seu nome foi incorporado e se manteve em destaque sob a nomenclatura oficial de Conselho Mirim.

O Conselho Mirim nunca foi suprimido, mas seus representantes e sua funcionalidade ficaram submersos no OP-Criança, já que este se tornou um movimento mais amplo, que incorporava o antigo órgão. Com o encerramento do programa do OP-Criança, por outro lado, o segmento infantil da gestão democrática foi mantido como Conselho Mirim e suas ações acontecem até o momento, primordialmente no contexto escolar.



O OP-Criança foi um movimento que procurou desenvolver condições para que todas as crianças das escolas participassem ativamente. Elas eram escolhidas para participarem de plenárias educativas em âmbito extraescolar, como, por exemplo, em eventos organizados pela Secretaria de Educação deste município.

Segundo Castellani (2017, p. 91), no que se refere à atribuição do Conselho Mirim, as “[...] atividades de fortalecimento oferecidas e coordenadas pela Gestão Democrática da Educação, se materializava na discussão dos problemas e das dificuldades no dia a dia da escola”. Em tese, em cada oportunidade eram as crianças que apresentavam as demandas e propostas que elas desejavam em relação às melhorias. Feito isso, no dia das plenárias participavam professores, conselheiros e demais membros da equipe escolar, as crianças tinham direito a voto, que na maior parte das vezes contabilizava todos os votos dos presentes que numericamente eram entre 30 a 40 crianças que anotavam seu voto em um papel e depositavam em uma urna.

A política educacional da cidade de Santo André no período de 2013 a 2016, segundo publicação da Revista Rede em Roda da secretaria Municipal de Educação, em 2014 (SANTO ANDRÉ, 2014a), estava alicerçada sobre o compromisso de buscar a garantia de uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e democrática. Para tanto, buscava a formação de seus alunos como sendo aqueles que seriam capazes de construir conhecimentos nas artes, na filosofia, nas ciências, na tecnologia e também procurava, por meio de práticas democráticas, a vivência para consolidação de valores universais como a solidariedade, a justiça, o respeito e a fraternidade. (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 20).

A proposta do Conselho Mirim tinha aspectos positivos que se referem à valorização da participação das crianças do processo atribuído nas escolas e ao envolvimento com todos os segmentos escolares. Mas era através do OP-Criança que a participação ficava mais abrangente, pois se instalava no âmbito municipal. Um dificultador dessas ações eram as propostas relacionadas com a formação inicial e continuada de professores sobre gestão democrática, escuta atenta à fala dos alunos, representatividade e diversidade, inclusão. No ato de escolha, muitas vezes, são os alunos que se destacam nas questões de alfabetização ou de melhor oralidade que são escolhidos. Cabem perguntas nesse sentido de formação docente: Será que a escolha contempla crianças negras e brancas? Meninos e meninas? Crianças com deficiência? Crianças que se destacam e outras que não se destacam?

#### **5.4 A experiência**

Conforme exposto anteriormente, a experiência concreta do OP-Criança que analisamos aqui diz respeito à realidade de duas escolas da rede municipal de Santo André, cujas atividades se desenvolveram entre os anos de 2013 e 2016. Os nomes das escolas e das pessoas participantes das entrevistas foram mantidos em sigilo. Para fins didáticos, no lugar dos nomes originais, utilizamos pseudônimos. Assim, a unidade escolar situada no centro de Santo André será chamada de Gabriel Vendrame. A outra escola, localizada na periferia da cidade será chamada de Manuel Garcia. As docentes tiveram os seus nomes substituídos por nomes fictícios: Clarisse Lispector, Lygia Fagundes Telles, Chiquinha Gonzaga e Cora Coralina, e as gestoras passaram a ser chamadas aqui de Cecília Meireles, Ruth Rocha e Tarsila do Amaral.

De acordo com o explicitado na introdução deste trabalho, a escolha das escolas para o exame de suas experiências levou em conta os seguintes critérios:

- a) geográfico, considerando que uma unidade escolar se situa na região central da cidade e a outra na periferia do município;
- b) social: a comunidade atendida nessas escolas é distinta. A escola localizada na parte central da cidade é formada por alunos(as) cujos familiares, na média, possuem um rendimento econômico próximo ao das classes médias. A escola da periferia, via de regra, é formada por uma comunidade escolar com um rendimento menor, situando-se, no segmento das classes economicamente menos favorecidas;
- c) cultural: as diferenças sociais e econômicas, como demonstram vários estudos desde os anos de 1970<sup>5</sup>, dentre os quais o de Pierre Bourdieu (1970), impactam, profundamente, nas formações culturais das comunidades escolares;
- d) envolvimento pedagógico: todas as pessoas entrevistadas tiveram, em graus distintos, maior ou menor participação no período da realização do OP-Criança em Santo André, nos anos supracitados.

Tendo em vista o contexto da Pandemia Mundial (2020-2021), período em que esta pesquisa ainda se desenvolvia, não foi possível realizar encontros presenciais com as participantes. Por outro lado, a maioria das participantes preferiu conceder informações por meio de questões encaminhadas por *e-mail*. Assim, todas as respostas, obedecendo ao mesmo roteiro encaminhado para cada segmento, seja gestores, seja docentes, foram encaminhadas pelo contato eletrônico. As entrevistas foram realizadas no final do ano de 2020.

---

<sup>5</sup> A obra *A reprodução*, de Pierre Bourdieu (1970), é um marco nos diferentes estudos sociológicos que demonstram o impacto que a dimensão socioeconômica produz na formação cultural nos diferentes segmentos sociais na sociedade capitalista.

Esse trabalho contou com a participação de duas diretoras, de uma coordenadora de serviços educacionais (cargo análogo ao de supervisor escolar) além de quatro professoras, sendo todas de Educação Infantil e Ensino Fundamental polivalentes.

Da Emeief Gabriel Vendrame, foram duas gestoras, sendo uma diretora chamada Cecília Meireles, que possui graduação em psicologia e pedagogia, pós-graduação em gestão de escola pública, está cursando o mestrado e tem 15 anos de experiência na educação. Também participou da pesquisa uma coordenadora de serviços educacionais, cujo nome é Tarsila do Amaral, que possui graduação em psicologia e pedagogia, pós-graduação em educação especial e psicopedagogia, mestrado em educação e doutorado em curso; além disso, a gestora possui 23 anos de experiência na educação.

Também participou da pesquisa a outra diretora que se chama Ruth Rocha. Ela possui graduação em pedagogia, pós-graduação em “Psicopedagogia, Gestão para o sucesso escolar”, “Diálogos de Saberes para a Ação Cidadã”. Tem a trajetória de 34 anos de experiência na educação. Outras quatro professoras também participaram da pesquisa, sendo duas da Emeief Manuel Garcia e duas da Emeief Gabriel Vendrame.

Da primeira escola, participaram a professora Clarisse Lispector e Lygia Fagundes Telles. Clarisse é formada em pedagogia e em letras. Tem pós-graduação em “Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento” e oito anos e meio de experiência na educação. Lygia Fagundes Telles possui formação em licenciatura plena em pedagogia, pós-graduação sobre “A arte de contar histórias e Psicopedagogia” e experiência de seis anos na educação.

Já na Emeief Gabriel Vendrame participaram da pesquisa Chiquinha Gonzaga e Cora Coralina. Chiquinha tem formação em pedagogia, pós-graduação em “Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia” e possui 22 anos de experiência na educação. Cora Coralina possui formação em licenciatura plena em pedagogia, pós-graduação em “Alfabetização e letramento e educação infantil”, além de sete anos de experiência na educação.

## **5.5 Desafios e possibilidades do Orçamento Participativo Criança**

Sobre os desafios e as possibilidades do OP-Criança, é relevante que o docente tenha claro que é necessário investir em aspectos de formação pedagógica e principalmente a formação profissional, destacando a contribuição para a formação dos estudantes. Freire (1996) acreditava e ponderava que a interação entre educador e educando e a importância da leitura e estudo se dá no processo de aprender com as diferenças e com as semelhanças das

peessoas, seja na escola ou na Universidade. O professor deve estar atento à sociedade e suas modificações para lidar com a diversidade cultural. Sobre isso, os docentes estarão intencionados em determinado contexto, em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato de estudar e conhecer, criando conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para possibilitar uma boa prática educativa, além de considerar a história de vida das crianças e sua família.

O OP-Criança concebe a criança, o adolescente e o jovem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, da sua própria história e do seu “estar sendo” no mundo, tanto em termos pessoais como sociais. Reconhece-os como portadores de desejos, sonhos e necessidades próprias. Entende-os como seres capazes, criativos, propositivos, responsáveis, que têm o direito de vivenciar a cidadania desde a infância, atuando ativamente na construção e implementação de projetos que estejam relacionados às suas vidas. Nesse sentido, as decisões tomadas no âmbito da Unidade Educacional e da cidade não podem prescindir de sua participação. Fundamentado em Paulo Freire, entende que “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar”. (FREIRE, 1997, p. 88 *apud* GOMES *et al.*, 2004, p. 37).

A partir dessa leitura, de novo, reforçamos que o ato educativo perpassa por características da formação profissional mais ampla, principalmente no que concerne ao entendimento de que o ensino dialógico e democrático é relevante para a educação. Na visão de Perrenoud (2002), a formação de bons educadores, em especial aqueles que estão em início de carreira e se dedicam à docência, está relativamente relacionada com a formação de pessoas que são capazes de evoluir em sua prática profissional e intenção formativa, possibilitando assim aprender com as experiências relacionadas com aspectos democráticos mais amplos, organizados na própria sala de aula, refletindo sobre o que gostariam de fazer na atuação docente e qual a perspectiva de futuro para a formação de crianças. Segundo Freire (1996), a educação é uma prática de conhecimento, libertação e conscientização das pessoas que, por sua vez, contribui para a emancipação e transformação da realidade social dos educandos. Aqui nesse estudo citamos o OP-Criança como temática que pode iniciar desde cedo a ensinar crianças e adolescentes a se relacionarem e experimentarem o sentimento de convivência com os pares, identificando e respeitando opiniões diferentes. Portanto, o saber se faz por meio da superação constante das diversas dificuldades que surgem no dia a dia do cotidiano escolar, e envolvem os docentes de forma geral. Assim, a prática dos anos de experiência que o docente adquire desde os tempos de estágio e formação inicial não é suficiente para a certeza de um saber absoluto e criativo dos estudantes, pois a prática, por si

só, não forma. É necessário a convivência com a diversidade e a experiência no campo convivendo com classes e culturas distintas.

No entendimento sobre esse tema, Nóvoa (1992) explica que não é possível separar o eu-pessoal do eu-profissional no processo de convivência profissional e na vida dos professores, pois ambos se completam na plena convivência. Por conta disto, tratando-se do cotidiano da prática profissional, é ainda mais relevante despertar o sentimento de solidariedade e apreço pelo próximo. Nesse processo de reflexão e atuação profissional sobre seu percurso de vida – aqui, no caso, os docentes –, que possivelmente influenciará seu trabalho pedagógico, o indivíduo manifesta sua subjetividade sobre as questões educacionais e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de sentidos e significados para a construção de sua identidade profissional, pensando em contemplar a aprendizagem significativa.

Em relação à docência, as expectativas são diferenciadas. A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. (BURNIER *et al.*, 2007, p. 347).

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), a identidade do professor apresenta características diferentes e peculiares. Cada educador tem uma visão de mundo e um tipo de prática profissional e se apresenta como “[...] um lugar de lutas e de conflitos, [...] um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). Olhando por este lado, observamos que se trata de um processo longo e dinâmico conscientizar as pessoas e docentes sobre o compromisso profissional com as pessoas, em especial os educandos, construindo assim um contexto complexo de troca entre seus pares, seja na escola ou na vida, sempre respeitando as diferenças. Entendemos, assim, que a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, deve agregar significados relevantes sobre o que concerne ao compromisso com a educação.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 21).

Concordando com o pensamento de Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). É muito mais que isso. Através de um trabalho de reflexividade crítica e dialogicidade sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional que entrelaça o ensino com a formação humana mais abrangente, poderá ser aspectos de relevância para aqueles docentes que irão se deparar com OP-Criança e suas prerrogativas, pois, com um melhor entendimento sobre as tarefas educacionais, será possível ampliar a visão de mundo educacional. Por isso é tão importante investir na carreira docente e em formação educativa das mais diversas formas existentes, considerando assim a perspectiva do saber diante da experiência docente.

O pensamento do autor reafirma a ideia defendida a respeito da valorização do profissional da educação e intensifica a importante questão de que a formação continuada permite a construção de uma postura autônoma por parte do profissional que atua na educação.

Ainda de acordo com as considerações de Nóvoa (1992), a formação docente pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores na Universidade e nas escolas, com vistas ao desenvolvimento de uma autonomia contextualizada e destacada da profissão docente e sua atuação no ensino escolar. De uma maneira ampla, o que importa é valorizar os preceitos de formação que promovam a preparação de professores reflexivos e críticos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, em especial do OP-Criança, que pode ser uma diretriz para melhorar a qualidade do ensino e inovar as questões pedagógicas que estão nos espaços escolares.

O OP-Criança na escola abriu possibilidades para desnaturalizar a indiferença, as práticas autoritárias e possibilitar novas vivências às crianças. Ele desestabilizou a mesmice dessas escolas, desequilibrou o cotidiano burocrático e mecanicista, provocou reações diversas: estranhamento, resistências, recusas, descobertas, estímulos, desafios. Aprendemos que é preciso dar tempo aos novos arranjos, estimulando e promovendo as reações favoráveis ao fortalecimento da democracia. Às vezes, quando nos deparamos com essas resistências, deixamos abater e enfraquecemos nossa luta. Damos mais atenção às escolas que negam o projeto do que aos inúmeros professores e alunos que aderem e abraçam a causa. É preciso dar atenção às resistências, até porque temos a intenção de desmontá-las, mas jamais causar prejuízo ao incentivo daquelas que se revelam empenhadas para que as ações saiam bem sucedidas. (GOMES *et al.*, 2004, p. 118).

Cabe investimento em estudos, novas didáticas e outras possibilidades para que se efetive a participação das crianças na gestão democrática. Nesse aspecto, algumas teorias

dizem que é a partir das experiências exteriores que as crianças se desenvolvem e aprendem determinado tema, sendo o corpo humano o principal responsável em intermediar essas relações de ensino e aprendizagem. Para iniciar essa explicação, Piaget (1976) formulou uma teoria construtivista, conforme já citada, na qual apresenta o desenvolvimento humano dividido em etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças sucessivas e conscientes e com as crianças não é diferente. Na acepção piagetiana, a visão que se tem de inteligência é de que ela é uma forma de adaptação biológica ao meio ambiente em uma relação recíproca de aprendizagem, sendo que o conhecimento nasce nos intercâmbios entre o sujeito e o objeto e que se manifesta como fruto de um autêntico processo de interação social.

A concepção piagetiana defende que o desenvolvimento da criança depende de fatores como o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos físicos, a vivência social e, sobretudo, um processo de equilibrações sucessivas do organismo com o meio; isto é, a criança necessita interagir com brinquedos ou objetos que fazem sentido para ela, visando a despertar a relação entre vivência lúdica e aprendizagem significativa. Nesse sentido, na etapa da alfabetização escolar será provocada uma série de desequilíbrios, e a capacidade de se equilibrar novamente dependerá de todas as equilibrações feitas desde as primeiras experiências da criança, que servirão como suporte para esses processos cada vez mais complexos, numa relação de construção, com o propósito principal de ensinar os temas e conteúdos que têm relação com a alfabetização neste aspecto, ou até mesmo utilizar a possibilidade desafiadora de utilizar a brincadeira no processo do OP-Criança que almeja inovar a questão educacional; porém é necessário que se considere com prioridade a opinião e a voz dos alunos. Essa perspectiva pode ser observada quando nos dispomos a ouvir as vozes das crianças, como nos depoimentos a seguir:

“O OP-Criança fez muita diferença porque a gente tá expondo as nossas ideias, a gente tá expondo as ideias dos alunos. E, tipo, expondo as ideias dos alunos à gente tá, assim, se empolgando pela escola. A gente tá fazendo uma grande diferença até na nossa própria história, na escola [...], assim, o OP-Criança trabalhou e ajudou. Fez uma diferença muito grande. A gente tá mostrando não só pra gente mesmo, mas pra todos os alunos que a gente não deve, tipo, ficar calado. A gente pode demonstrar ideias, a gente pode trabalhar junto, a gente não precisa destruir a escola pra poder aparecer. Tem gente que quer aparecer, para destruir a escola pichando aqui, escrevendo ali. A gente pode mostrar que tem um jeito de aparecer muito melhor, ajudando todo mundo. Então acho que o OP-Criança está fazendo muita, muita diferença na escola.” (Suzane)

“A direção da escola começou a tratar os Faíscas de uma forma diferente. Não falando que o pessoal lá trata melhor a gente, só que estão encarando de

uma forma diferente, com mais respeito, já é o esquema, entendeu!? [...] A gente também pode opinar, não só o pessoal da diretoria que coordena a escola. Mas a gente pode falar, discutir, já tinha dito antes, eles têm a vez deles, né? E a gente tem a nossa vez! [...] A gente teve uma participação diferente no OP que foi entrar numa função de fazer alguma coisa para participar realmente.” (Bruno)

“Muitas mudanças! Por exemplo, tinha muitas pessoas que não tinham interesse de aprender nada dessas coisas e depois que esse projeto entrou na escola muitas pessoas estão interessadas e as que estão interessadas estão participando do projeto, porque querem ajudar a escola e principalmente na reforma aqui da escola.” (Evelin Santos). (GOMES *et al.*, 2004, p. 124).

É isso que deve ser levado em consideração na participação efetiva das crianças na escola, seu direito de fala e voz. Com as transformações percebidas ao longo dos anos na sociedade e na educação, como a diversidade de alunos, com e sem deficiência, com diferentes crenças e etnias, além das questões raciais e as mudanças culturais, torna-se novamente um desafio para a educação, especialmente aquela que não é democrática, promover e implementar o OP-Criança como prerrogativa. De todo modo, os avanços tecnológicos, as mudanças na estrutura familiar e escolar podem promover ou não experiências significativas para um bom desempenho cognitivo da criança. Pode-se perceber, desde então, os reflexos dessas transformações estruturais e familiares dentro do âmbito escolar. Conseqüentemente, cria-se a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para que a aprendizagem seja de fato efetiva dentro das salas de aula, quanto para desenvolver a criticidade destes alunos em relação às transformações da contemporaneidade, iniciando, possivelmente, pelas experiências democráticas do OP-Criança.

Segundo Zaro *et al.* (2010), no contexto educacional, a neuroeducação é a relevância do que chamaram de ciência da educação. Ela está trazendo à tona uma abordagem que vem se consolidando nos últimos anos. Nos Estados Unidos e em outros países já tem sido mais discutida, estudada, aplicada e pesquisada, agregando funcionalidade à educação, por meio de um recente campo multidisciplinar de conhecimento e de atuação profissional, que contempla as áreas da docência e da pesquisa educacional. Para estes autores, a próxima geração de educadores, obrigatoriamente, precisará levar em conta o conhecimento gerado por pesquisas das neurociências.

Para Ribeiro *et al.* (2005), a neuroeducação começa a ganhar espaço, caracterizando-se como um campo colaborador ao campo pedagógico qual oferece novas possibilidades tanto para a docência quanto para os alunos. Na perspectiva educativo-crítica, precisa ser bem pensada a relação desses dois campos, pois a pesquisa educacional, com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, distingue três áreas em especial: a psicologia, a



educação e as neurociências. Nessas, incluem-se as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a neuropsicopedagogia, neuropsicologia e psicopedagogia. A psicologia foi uma das ciências que começou a contribuir para o processo educacional de aprendizagem desde muito cedo, no início do século XX, trazendo seu rico arcabouço teórico sobre o comportamento humano na educação, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, e a importância da formação de vínculos, temas que foram tratados com prioridade diante dessa perspectiva, entre outros processos envolvidos na aprendizagem.

Quando a psicologia estabeleceu pontes com as neurociências, trazendo abordagens diferenciadas, tanto a pedagogia como as outras áreas envolvidas no processo educacional, percebendo a necessidade de reanalisar os processos educacionais, assim, começaram a pensar no ser humano a partir de um olhar sistêmico. Neste aspecto, as áreas que antes agiam independentes uma das outras começaram a fazer interlocuções. Esse processo educacional produziu uma interdisciplinaridade que mais tarde adquiriu o nome de neuroeducação (ZARO, *et al.*, 2010).

Visto isso, e sem pensar em desconsiderar o tratamento que essas novas teorias da psicologia do desenvolvimento trazem para a escola, o desafio que temos a superar são os modelos de gestão autoritária e a educação tradicional bancária que desconsidera a voz dos alunos no tratamento pedagógico. Diferentemente, nossa concepção é dialógica e reflexiva e considera a opinião e voz dos alunos em todos os sentidos e consideramos como estratégia primordial a interação entre os estudantes no OP-Criança e nos Conselhos Mirins, com vistas a alcançarmos a gestão democrática e a melhoria das condições de ensino partindo das próprias crianças.

## **5.6 O Orçamento Participativo Criança na realidade de Santo André**

Neste tópico, analisaremos as informações e dados obtidos junto aos participantes das mencionadas escolas, como já informado, coletados por meio de questionário semiestruturado, objetivando desvelar a experiência das docentes e das gestoras que atuam na rede municipal de Santo André, com vistas a identificar as percepções, conhecimentos e tratamento didático-pedagógico diante do OP-Criança e suas possíveis contribuições para a prática pedagógica que concebe o diálogo e o respeito aos saberes das crianças.

Para realizar a análise deste trabalho, retomamos algumas categorias de análise para orientar o desenvolvimento da pesquisa. A primeira se refere ao respeito aos saberes dos

educandos, indicados por Freire (1996). Segundo o autor, o professor, no ato educacional, ensinando aprende; e o aluno, no ato pedagógico, aprendendo ensina. Assim, no desenvolvimento da prática pedagógica, o docente deve considerar os saberes dos educandos, visando a despertar neles a curiosidade crítica e epistemológica.

A segunda categoria é a didiscência, que envolve a relação docência/discência na escola, inspirada pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), presente em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Nesta obra, as reflexões de Freire contribuem muito para a compreensão do trabalho que acontece em sala de aula, especialmente na educação básica. Assim, torna-se possível qualificar a prática pedagógica no âmbito da sala de aula utilizando diferentes estratégias no desenvolvimento das atividades que são ministradas para as crianças, estimulando o jogo, a brincadeira e os brinquedos na escola.

Por fim, a terceira e última categoria se refere às histórias de vida de professores. Esse aspecto conta com a perspectiva teórica do autor António Nóvoa (1992), na obra conhecida na literatura como *Vida de Professores*. Na visão de Nóvoa (1992), não é possível separar o eu-pessoal do eu-profissional, porque ambos os conceitos se entrelaçam e, no que concerne ao cotidiano da prática, o ensino deve ser dinâmico e participativo. Sendo assim, sobre a perspectiva docente que envolve seu percurso de vida e experiência na profissão, possivelmente esse processo influenciará seu trabalho pedagógico profissional.

Para embasamento teórico desta pesquisa, amparamo-nos na análise de conteúdo indicada por Bardin (1995). Segundo o autor, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

Na explicação de Silva e Fossá (2015, p. 1-2), “[...] os dados que advém das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa [...]”. Para tanto, na análise do material coletado nesta pesquisa, buscamos construir as categorias de análise a partir de autores clássicos que nos auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa. O processo percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos da pesquisa educacional, perpassa por diversas fontes de dados, cabendo ao pesquisador destacar quais caminhos são adequados para o tipo de trabalho que se propõe.

Para realizar a análise dos dados coletados na entrevista, selecionamos as respostas de cada questão, com o intuito de identificar as contribuições do OP-Criança e do ensino pautado pelo viés democrático no processo de escolarização das crianças. Nosso intuito é o de observar como a formação inicial e continuada dos docentes podem contribuir com o entendimento do ensino pautado em aspectos participativos e culturais que favorecem a convivência das crianças em ambientes mais produtivos e fraternos, haja vista que sua voz é valorizada e seus conhecimentos são validados.

### **5.6.1 Motivações para o OP-Criança**

Para a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral, sobre o que se refere à motivação do OP-Criança, “A ideia partiu da equipe de gestão democrática da própria Secretaria de Educação. Nós fazíamos o acompanhamento de todos os processos em cada uma das escolas atendidas no setor. [...] todas as escolas estavam envolvidas”.

No caminho indicativo da gestão democrática, no processo de motivação do OP-Criança, a diretora Cecilia Meirelles salienta que “O município neste período detinha o título de Cidade Educadora”. Segundo a gestora, “[...] dentro desta perspectiva e primando pela qualidade social da educação viu-se a necessidade de criarmos espaços democráticos para gestão escolar”. Ela ainda afirma que, “[...] como diretora de uma unidade escolar na época, meu papel foi o de implementar e criar as condições para que os alunos fossem os protagonistas”. Como podemos observar, as educadoras consideram o projeto como parte do contexto de uma política pública na qual a própria rede municipal já se integrara, por meio da experiência da Cidade Educadora. Assim, notamos que a gestão democrática também se preocupa em formar os estudantes a partir de experiências que possibilitem o protagonismo delas no processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora Chiquinha Gonzaga, “A participação da criança nas decisões da escola é extremamente importante”. De acordo com ela, foi uma “[...] oportunidade de fazer levantamento com a turma o que cada um queria e enxergava de melhor para nossa escola e a nossa cidade como um todo”. Esse ato de pensar a criança e seus anseios, vontades e necessidades, no que tange a prática educativa efetivada na participação do OP-Criança ou na própria sala de aula, permite que tenhamos crianças protagonistas nas suas ações diárias. Essas ideias vão ao encontro do que Paulo Freire defende, ao falar dos projetos como resultados de movimentos sociais. Compreendemos que, para essas profissionais, a motivação

para o engajamento no projeto que ali se iniciara, em grande medida, tem a ver com o encontro entre a leitura de mundo das educadoras, que observaram naquela proposta um indicativo de avanço da gestão democrática.

### **5.6.2 Fundamentação teórica**

De uma forma geral, as participantes da experiência, tanto gestoras quanto docentes, compreendem que não perceberam uma fundamentação teórica explícita na proposta, exceto uma professora que relatou identificar que havia alguma teoria na explicação proferida em tais encontros de discussão do OP. Para a diretora Cecilia Meirelles, tratou-se muito mais de “[...] uma experiência bem empírica”. Para ela, porém, tal experiência tinha base em “[...] concepções de gestão democrática e de protagonismo das crianças que eram postas pela administração à época”. Segundo afirmou, “[...] a administração petista, já tinha, desde outras gestões mantido em seus documentos (a maioria revistas), a perspectiva de garantir acesso e permanência, qualidade e gestão democrática”. Embora, segundo Meirelles, tenha ocorrido “[...] implementações dos Conselhos Escolares, descentralização de verbas e [...] a inclusão das crianças nos Conselhos Escolares e no OP”, isso se deve muito mais às experiências políticas de um governo progressista do que uma base teórica da educação, propriamente dita.

A professora Clarice Lispector diz que desconhece “[...] a fundamentação teórica utilizada, já que maiores explicações eram dadas às Professoras do Ensino Fundamental”. Ela considera, de outro lado, que “[...] as crianças do segmento Infantil, talvez por conta da imaturidade, sejam sempre meras coadjuvantes do processo”.

Para a professora Lygia Fagundes Telles, as concepções teóricas poderiam ser observadas de forma tácita: “[...] quando nos reunimos para conversar sobre o assunto, vi que havia embasamento em diferentes documentos”. No entanto, ela não fez menção a que documentos se poderia encontrar essas concepções.

O processo de entendimento do contexto teórico, que se refere aos autores e teorias educacionais existentes na educação faz parte de uma aproximação com tal contexto. Por exemplo, no início da carreira docente ainda não temos tanta aproximação com o aprofundamento teórico. Observando essas experiências e a minha própria trajetória na educação municipal, vejo que o processo de formação continuada ainda carece de uma sistemática não apenas quando a rede é chamada a implantar um projeto, mas no próprio dia a dia da prática docente. É com o passar dos anos, sobretudo quando vamos tendo contato com

cursos de pós-graduação, no mestrado e no doutorado, que esse repertório teórico vai se consolidando, de forma a construir tecnologias conceituais que nos possibilitem entender de maneira mais contextualizada essa relação das teorias com os acontecimentos do cotidiano escolar.

Nesta realidade de implantação do OP-Criança, considerando as falas dessas gestoras e educadoras, observa-se que, embora transpareçam as boas intenções no que diz respeito a promover a gestão democrática, o aspecto da formação e do que poderíamos chamar de fundamentação teórica, que deveria se evidenciar tanto em documentos da Secretaria quanto nos trabalhos de formação promovida por essa junto a aquelas e aqueles que estão no chão da escola, permaneceram em plano secundário.

### **5.6.3 Objetivos do OP-Criança**

Em relação às percepções das entrevistadas sobre os objetivos mais gerais do OP-Criança, notamos diferentes entendimentos, mas que, no fundo, preservam aspectos comuns. Para a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral, “Os objetivos eram incluir a criança nos processos de participação e decisão da escola, considerando que ela tem muito a dizer sobre o que espera da escola, inclusive em relação as questões pedagógicas”. Ainda segundo a gestora, “[...] considerando que na escola toda decisão é pedagógica, quanto mais as crianças estivessem sendo ouvidas, mais estariam sendo protagonistas em suas aprendizagens”.

Para a professora Clarisse Lispector, “[...] os objetivos se resumiam às crianças conhecerem as deficiências físicas da escola/prédio, como ausência de parque, biblioteca, sala de brinquedos ou outras coisas que lhes traziam interesse e solicitar junto à escola”. É válido ressaltar que a professora cita o termo deficiência física como maneira de identificar os materiais de recursos da escola, ou seja, tudo que necessita de uma reforma para reparar os danos. Segundo a professora Lygia Fagundes Telles, o objetivo central do projeto poderia ser sintetizado na ação de “[...] abrir espaço para ouvir as crianças, mostrar que, assim como os adultos, elas são muito importantes na tomada de decisões. Decisões que podem ajudar os colegas e outras pessoas”.

De acordo com a professora Chiquinha Gonzaga, faz parte dos objetivos do OP-Criança melhorar o empenho e desenvolvimento das crianças na comunidade escolar e na sociedade. Desta maneira, observa-se que as gestoras possuem olhar mais voltado para a

gestão democrática e participativa, por ter proximidade com a temática e considerar ser esse o motor do sucesso escolar a partir do diálogo e da escuta ativa. Do mesmo modo, na fala das professoras, cujo cotidiano está mais próximo da prática pedagógica e da formação das crianças, identifica-se ser um dos objetivos do Orçamento Participativo melhorar o desenvolvimento global das crianças na sociedade e na escola.

#### **5.6.4 Acolhida da comunidade**

Para as entrevistadas, a acolhida da comunidade é um fator relevante para a boa relação entre a comunidade e a equipe escolar. Para elas, esse relacionamento permite entrelaçar os projetos escolares com a efetiva participação dos familiares das crianças, favorecendo assim a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, pois as famílias ficam mais próximas do que acontece de fato na escola. Segundo a diretora Ruth Rocha, “Direta ou indiretamente todos os segmentos tinham sua participação no OP-Criança. As crianças envolvidas demonstraram muito interesse em participar das ações propostas”. Para a gestora, “[...] não houve indisposição em relação a implementação da proposta, embora houvesse posicionamento político diverso, fazendo com que o envolvimento nas ações não acontecesse da mesma forma com todos”.

Na experiência de Clarice Lispector, esse acolhimento deveu-se, em grande medida, às condições já instituídas na tradição de sua comunidade, pois, segundo ela, “[...] essa já era uma prática da escola e as crianças do infantil se sentiam responsáveis, não por serem conselheiros, mas por terem sido votados pela turma”.

Na experiência da coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral, “No geral os profissionais da escola validaram essa proposta, porém houveram (*sic*) sim alguns percalços”. Ela observou que ocorriam “[...] algumas reclamações por vir como decisão da Secretaria, com prazos a cumprir que atravessavam o planejamento do professor”. Segundo afirmou, “[...] no início precisaram de mais orientação pedagógica sobre como planejar e colocar em prática, principalmente na Educação Infantil, mesmo porque era uma experiência inédita para todos e precisamos construir juntos”. Ainda segundo Tarsila, “[...] aos poucos as ações esperadas dos professores foram ficando mais tranquilas. Nas outras etapas houveram (*sic*) mais altos e baixos”. A coordenadora ainda afirmou que “[...] a visita dos representantes na Câmara e a conversa com o prefeito e vereadores foi muito interessante, as crianças puderam entender melhor como suas demandas saíam da escola e onde chegavam”. Por outro

lado, “[...] os fechamentos das etapas, quando chamavam para prestação de contas, por exemplo, eram um desafio, pois mantinham o formato dos adultos, com muito tempo de espera, discursos políticos, ficando cansativo e sem sentido. Talvez seja para nós adultos também”.

Como se pode perceber, o processo de acolhimento da proposta do OP-Criança, pela comunidade, revelou diálogos e conflitos. Paulo Freire nos chama a atenção quando diz que nenhuma realidade é em si mesmo democrática, mas vai se construindo assim. Para ele, todo processo de construção democrática é, em si mesmo, um processo de tensões.

### **5.6.5 O OP-Criança na efetiva participação das crianças**

Para a professora Cora Coralina, a participação das crianças se efetivava “Por intermédio de eleições de conselheiros mirins que buscavam pela escola e bairro as dificuldades da comunidade, como a manutenção de ruas praças e equipamentos públicos e escolares”. Conforme ela relatou, foram criadas estratégias distintas para contemplar a participação de todas as crianças: “[...] os já alfabetizados escreviam cartas à prefeitura e os que ainda não dominavam esta habilidade desenhavam as necessidades de maneira a fazerem-se entender, nas assembleias organizadas com prefeitos, secretários e vereadores”.

A professora Clarice Lispector acredita que o foco principal da participação infantil “[...] seja a criança entender o sentido real do exercício da democracia no sentido mais amplo da palavra, aí a participação será espontânea, dada a importância do projeto”. Já na visão da professora Lygia Fagundes Teles, “[...] o Conselho Mirim foi uma experiência muito rica”. Para ela, por esse meio, “[...] as crianças viram que são ouvidas e valorizadas. Pensavam em como podiam melhorar situações, que para eles, mereciam questionamento”.

Na resposta destas professoras, fica nítida a tentativa de criar possibilidades para tornar as crianças protagonistas do processo educativo, seja no Orçamento Participativo ou na prática pedagógica, de um modo geral. Visualizando essa descrição que pensa na gestão democrática como fator relevante de ouvir as crianças, proporcionando a elas a oportunidade para que sejam protagonistas na educação, este olhar respeitoso para as crianças poderá, de fato, contribuir na formação emancipadora e crítica no decorrer do ciclo de escolarização da infância.

Segundo a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral, sobre a participação das crianças, “[...] as etapas foram muito definidas”. De acordo com ela, “[...]”

uma parte dependia dos professores, como os levantamentos de demanda pra cidade, pra escola e a eleição dos representantes”. Todavia, “[...] podia ser mais uma tarefa a ser executada ou ser potencializado com a discussão sobre representatividade, valorizando os processos de eleição e de socialização dos representantes entre outras ações que os professores pudessem ampliar”. Ainda para Tarsila, nem sempre os desdobramentos ocorriam conforme a intenção. Segundo afirmou, “[...] nas equipes em que não houve um engajamento de toda a equipe para efetivar a participação dos alunos nos processos de gestão da escola, não houve uma ampliação efetiva deste protagonismo”. Todavia, disse que sempre “[...] foi incentivado [...] que as crianças estivessem em todos os espaços de decisão: Conselho Mirim, Conselhos de Ciclo, Conselho de Escola”. Ainda sobre sua experiência com o OP-Criança, Tarsila afirma que “[...] a equipe gestora [costumava] deixar a cargo da vice-diretora o Conselho Mirim, conseqüentemente, as formas de participação da criança na gestão escolar”. Mas, segundo ela, “[...] em algumas escolas em que não havia vice-diretora”, o processo “[...] foi mais produtivo, porque passou a fazer parte das funções da equipe gestora como um todo, alinhado com as questões pedagógicas mais específicas do professor, de sala de aula”. Para ela, a experiência foi positiva, mas não sabe até que ponto “[...] se propagou essa concepção da participação da criança nas decisões da escola até os dias de hoje”. Segundo acredita, “[...] mesmo para quem passou por aquele processo, a maior parte se perdeu, tanto por não ter uma proposta mais ampla da Secretaria”, quanto pelo fato de que “[...] as pessoas precisariam de mais tempo investindo e discutindo nas ações, fundamentando, estudando, até que de fato fossem se consolidando como prática das escolas”.

De uma maneira global, ao examinarmos o conjunto das falas de nossas entrevistadas, observamos que a participação das crianças foi notadamente um avanço com a experiência do OP-Criança. Porém, há uma percepção comum de que essa experiência, por não se incorporar como uma política de Estado, mas de governo, não se instituiu como uma cultura na escola, circunscrevendo-se, então, aos anos daquela experiência.

### **5.6.6 Democracia e autoritarismo**

Segundo a diretora Cecília Meireles, de um modo geral, a rede municipal de Santo André “Era uma gestão democrática, o diálogo era possível e as articulações aconteciam, sempre que possível”. Para a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral, “[...] a ideia em si parte da iniciativa de ser o mais democrático possível, porém há muitas nuances



na concepção do projeto e na implantação, que poderiam ser mais democráticas”. De acordo com Tarsila, “[...] na Educação estamos na eterna busca pela coerência em nossas ações”. Recorrendo a Freire, a gestora assevera que as experiências têm suas contradições, porque “[...] dificilmente iremos passar por todo um processo amplo e complexo como foi este, sem cair em decisões com características autoritárias, por vezes”. Tarsila avalia “[...] que a equipe de gestão democrática devia estar mais próxima da equipe de coordenação para nos ouvir e alinhar as ações antes e durante a implantação do projeto”.

Para a professora Cora Coralina, a gestão do município se configurou como

Democrática, pois a oportunidade de mobilização dos alunos da rede pública para a discussão das necessidades escolares, culturais e sociais demonstra que o poder público dá importância ao bom uso das verbas destinadas a cada setor, procurando investimentos que realmente irão resultar na melhoria da comunidade.

Como podemos observar, entre as entrevistadas, houve consenso favorável sobre suas avaliações a respeito do avanço da gestão democrática, na experiência do OP-Criança. Porém, na visão de uma delas, ainda que os avanços tenham ocorrido, muita coisa precisaria avançar para superar aspectos que, mesmo em uma experiência que se propõe democrática, persistem como autoritários.

### **5.6.7 Avanços político-pedagógicos**

Segundo a professora Lygia Fagundes Telles, os avanços pedagógicos abriram “[...] um espaço que jamais se fecha”. Para ela, “[...] uma vez que nos sentimos parte de algo, é certo que buscaremos ser a parte que falta em diferentes lugares”. Diferentemente, a professora Clarice Lispector, afirma: “Como minha experiência foi com crianças da Educação infantil, não consegui ver esses avanços. Mas penso que o principal deles, entre as crianças maiores, seja o poder de fala, de sujeito atuante que eles podem exercer”. Para a diretora Ruth Rocha, os avanços podem ser vistos na “[...] participação dos alunos nas discussões sobre os diferentes problemas, ações e soluções possíveis”, bem como na “[...] proximidade com autoridades do poder público em um contato próximo” e no “[...] desenvolvimento do sentimento de pertencimento enquanto cidadão do município”.

Recorrendo a uma tese de Freire de que toda dimensão política comporta uma dimensão pedagógica e vice-versa, podemos afirmar que, nas falas das entrevistadas, essas duas perspectivas se fundem, ao examinarem os avanços políticos do projeto em questão.

Assim, na visão das pesquisadas, não seria possível ocorrer avanço pedagógico sem o avanço político. Em outros termos, o OP-Criança não existiria apenas como prática pedagógica ou apenas como prática política. Por se tratar de uma experiência no lócus escolar, ela integra essas duas dimensões já que, nesse contexto, o político depende do pedagógico e o pedagógico estrutura-se por meio do político.

### **5.6.8 Limites da experiência**

Ao pensar sobre os problemas ou desafios ocorridos naquela experiência, a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral afirma “[...] que nossos principais limites foram mesmo nossa inexperiência com a democracia e a com a participação das crianças na escola”. Segundo ela, isso decorre do fato de que “[...] lidávamos com dois temas muito atuais e com os quais temos pouco experiência tanto na nossa vida escolar, como em nossa história profissional”. A professora Clarice Lispector, “Como a configuração se deu em forma de Conselho Mirim, no qual somente as questões de dentro da escola eram levantadas”, acredita “[...] que o principal limite se esbarrou na questão de verbas orçamentárias dentro daquilo que era solicitado”.

No entendimento da professora Chiquinha Gonzaga, os limites da experiência esbarraram também na composição dos quadros escolares, porque “Nem todo profissional acredita nesse trabalho, ouvir a criança, organizar uma discussão”, uma tarefa que “[...] não é fácil, mas necessária”. Na visão da professora Lygia Fagundes Teles, o próprio debate sobre a experiência tornou-se um limite, já que não havia “devolutivas” sobre as ações e as reflexões sobre elas.

Paulo Freire já nos chamava a atenção, em 1959, quando desenvolveu a tese *Educação e atualidade brasileira* (FREIRE, 2003b), para o fato de que o maior problema para a democracia é a própria inexperiência democrática. Por outro lado, na mesma obra, afirmava que só o exercício da democracia, mesmo em situação de inexperiência, poderia levar à superação das tradições e práticas autoritárias. Quando observamos as falas sobre o problema dos quadros profissionais que apresentam dificuldades para se engajarem em processos pedagógicos de natureza democrática, observamos que isso reflete, ainda nos dias de hoje, a fragilidade de nossa cultura democrática. Sendo uma célula da sociedade, não é de se estranhar a dificuldade de se enfrentar as práticas autoritárias na escola. Assim, se já não somos inexperientes nesse exercício, podemos dizer que somos ainda insuficientes, para que

os valores da democracia se façam presentes nas concepções e práticas que se reproduzem na escola.

### **5.6.9 Viabilidade da experiência hoje**

Sobre a possibilidade de se implantar o OP-Criança hoje, a professora Clarice Lispector considera “[...] viável e louvável, porque nós, professores, formadores de opinião, temos que lutar pela democracia e para formarmos cidadãos pensantes, críticos e atuantes na sociedade do futuro, e o OP-Criança, se implementado de forma correta, possibilita isso”. Da mesma forma, a diretora Cecília Meireles afirma que o Orçamento Participativo na rede se torna “Totalmente viável, considerando 3 grandes diretrizes: democratização de acesso à escola, qualidade social da escola e gestão democrática”.

Para a diretora Ruth Rocha, um programa como esse seria possível hoje “[...] com planejamento, com formações específicas, com cronograma de ações definido e com diálogo com todos os envolvidos no processo”. Na mesma direção, a professora Cora Coralina diz que há possibilidade de se realizar uma nova proposta de Orçamento Participativo Criança “[...] com a implementação de mais participantes, como talvez pessoas do quadro de funcionários da escola, como auxiliares, secretários, merendeiras etc.”.

Por essas falas, depreendemos que a experiência do OP-Criança implementada em Santo André, de 2013 a 2016, com todas as críticas, dificuldades e limites, revelou-se positiva para os atores envolvidos, já que, ressaltados os distintos aspectos, tanto as gestoras quanto as docentes consideram viável retomar um projeto como esse na escola de hoje.

### **5.6.10 Que fazer para a melhor participação na infância**

Como a coordenadora de serviços educacionais Tarsila do Amaral menciona, “[...] agora já existe uma prática na qual podemos nos apoiar”. Para ela, “[...] seria importante analisá-la, levantar novas possibilidades, fundamentar, e, principalmente, investir por um longo tempo para que passe a fazer parte da rotina das escolas e das redes, marcando um espaço de participação política e cidadã das crianças”.

A professora Cora Coralina considera “[...] de grande valia a implementação deste tipo de projeto, já que todo o movimento vivido na escola consegue construir um pensamento

democrático além de investimentos sólidos na comunidade local”. A professora Lygia Fagundes Telles diz que, a partir daquela experiência, ela deseja “[...] que sigam mostrando às crianças que elas são a verdadeira chama do conhecimento”. Para ela, “[...] precisamos de suas contribuições para tornar tudo mais significativo”. Para a diretora Ruth Rocha, melhorar a participação na infância “[...] é, sem dúvida, um desafio, pois as demandas são sempre inúmeras”. Por outro lado, segundo afirma, “[...] é um caminho para o desenvolvimento da autonomia, a liberdade e o protagonismo dos alunos”. A professora Clarice Lispector, tendo em vista a experiência vivida, diz, com esperança: “[...] ouçam as crianças, já que são o sujeito principal da educação e que os façam se sentir importantes no sentido de serem ouvidos e valorizados enquanto sujeito de direitos”.

Apesar de algumas falas anteriores remeterem à ideia de que a experiência do projeto do OP-Criança perdeu-se no tempo por falta de continuidade e sistematização, observamos que, em grande medida, ela marcou profundamente o conjunto de educadoras e gestoras que dela participaram. Como podemos observar nessas últimas percepções, para essas protagonistas, garantir os espaços para que as crianças possam, efetivamente, “dizer as suas palavras” é uma condição inquestionável, porque exatamente aí reside o avanço político-pedagógico da educação. Os caminhos pelos quais isso deve ocorrer podem ser variados, mas não podem prescindir da democracia. Isso significa retomar o significado mais profundo da educação que é a sua dimensão político-pedagógica. Para Freire, a aprendizagem não é mero ato técnico, mas substantivamente político-pedagógico, não por razões meramente ideológicas, mas, igualmente, gnosiológicas. Afinal, o processo de aprender ao ensinar e ensinar ao aprender não produz apenas novos saberes, mas novos sujeitos em busca contínua de serem humanamente e socialmente mais.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou discutir a experiência do Orçamento Participativo Criança (OP-Criança), implementado na Rede Municipal de Educação de Santo André, no período de 2013 a 2016, tomando como base a realidade de duas escolas. O primeiro capítulo se destina a apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho. O segundo, com o objetivo de contextualizar a problemática da participação na realidade brasileira, recupera, brevemente, alguns aspectos relacionados à gestão democrática na educação, em nosso país. O terceiro busca relacionar o conceito de gestão democrática na educação com a ideia de participação na infância. O quarto capítulo discute – a partir de bibliografia específica, documentos e entrevistas com gestoras e educadoras – as características, os avanços e os desafios do projeto OP-Criança, realizado, entre 2013 e 2016, em duas escolas públicas na cidade de Santo André.

Nos exercícios de leitura para elaboração deste breve estudo, que se concentrou em uma realidade particular da rede educacional do referido município paulista, pudemos observar uma situação um tanto curiosa. De um lado, a constatação de uma enorme quantidade de trabalhos (acadêmicos ou não) sobre a temática da democracia na escola. Em geral, esses trabalhos foram produzidos desde a segunda metade do século XX, concentrando-se, notadamente, do período do final da Ditadura Militar (1964-1985) até os tempos atuais. De outro lado, a visível escassez de estudos que sistematizem as práticas concretas, levando-se em conta o fato de que, no referido período, sobretudo do pós-ditadura em diante, inúmeras experiências têm ocorrido neste sentido. Exemplo nítido desta situação é que, até o momento de elaboração desta pesquisa, havia apenas uma dissertação sobre a temática do OP-Criança, realizado em Santo André e somente outra produção acadêmica de mesma natureza sobre a experiência do referido programa, realizado na cidade de São Paulo. É verdade que, isoladamente, encontraremos outros trabalhos sobre gestão democrática, todavia, grandes programas desenvolvidos no Brasil, em diferentes estados e municípios, ainda carecem de estudos e sistematizações, representando, assim, como diria Boaventura de Souza Santos (2000), um enorme “desperdício de experiência”.

Em nosso ponto de vista, este trabalho de pesquisa nos fez perceber, também, que é necessário não apenas estudar essas práticas, aprendendo com elas, mas, igualmente, promover experiências educativas no âmbito democrático desde a infância. No caso específico de Santo André, que não desenvolve o Programa OP-Criança na atualidade, o

legado dessa experiência se mantém, em parte, no Conselho Mirim, órgão de participação democrática da escola, cujo princípio maior é considerar a criança como principal protagonista do processo de ensino e aprendizagem escolar.

No que se refere às instituições escolares e ao envolvimento das crianças no Conselho Mirim, ampliar as relações com as crianças é condição para experiências autênticas de interação social, já que a escola se estende até o seio familiar do estudante. Ao se envolver em grupos diversificados de aprendizagem, a criança representa, simbólica e concretamente, situações diferentes e obtém uma noção mais clara de si própria, do outro, do ambiente social e do mundo.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa mostraram, também, que as ações que o OP-Criança proporcionou para as crianças desde pequenas favorecem a experiência do diálogo e do respeito ao próximo, bem como o reconhecimento das diferenças e, principalmente, as oportunidades de convivência da experiência tensa e necessária da democracia.

Ao realizar esta dissertação de mestrado, pude me aproximar e compreender sobre o vasto legado teórico que Paulo Freire deixou para a discussão da educação democrática, particularmente, no âmbito da infância. Nesse sentido, Mafra (2020, p. 30) reitera que, embora Freire não tenha produzido textos específicos para este público, os conceitos de diálogo, leitura do mundo, conectividade, esperança, autonomia, curiosidade, dentre outros, são condições *sine qua non* para se estruturar uma pedagogia da infância. Por outro lado, como afirmou Freire, essas não são apenas dimensões da infância, mas estruturas da própria existência humana, a partir das quais se oportunizam relações pedagógicas críticas, para além da etariedade, incluindo, portanto, crianças, jovens e adultos.

Nesta mesma perspectiva, ao abordar o protagonismo infantil, Marta Silva e Edson Fasano (2020, p. 78, grifo dos autores) afirmam que a obra de Freire

[...] constitui-se como um referencial teórico importante não apenas para analisarmos as condições concretas de vida das crianças [...], [mas, do mesmo modo, para] (re)inventarmos uma educação infantil com abertura suficiente para termos para com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos [...], [de forma a] construirmos uma pedagogia *forjada com elas*.

Complementando as ideias da pertinência do legado de Freire na infância, Vercelli e Stangherlim (2020) destacam que somente a formação socialmente qualificada de professores poderá contribuir para que o processo educativo seja democrático, participativo e crítico. As autoras trazem à tona as questões que envolvem o planejamento

participativo e a formação em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), como estratégias para otimizar o tempo e aproveitar o próprio ambiente de trabalho de forma a demonstrar que é possível organizar o trabalho pedagógico ministrado pelos professores para oportunizar ambientes afetivos, lúdicos e dinâmicos junto às crianças, para que elas sejam protagonistas nas escolhas das melhorias do ambiente escolar e no futuro possam ser cidadãos conscientes da justiça social.

Este trabalho contribuiu, também, para nos motivar ainda mais na dinâmica positiva que permite entender que desde a infância as crianças já conseguem refletir e dialogar sobre questões educacionais e sociais, principalmente quando o adulto estimula os pequenos para que possam se apresentar, expressar sentimentos e anseios, demonstrando suas descobertas. Observamos, assim, que a criança é, de fato, um sujeito ativo de suas percepções e vontades.

Ao examinar a literatura que trata sobre o tema Orçamento Participativo Criança, inspirada na perspectiva da educação crítica e emancipatória, diante da esperança de tentar contribuir com a área educacional, aprendi que o envolvimento das crianças com o planejamento participativo, ou seja, aquele que permite considerar as vontades e construção popular na própria escola, e, principalmente, as participações em plenárias para discussões sobre melhorias no espaço de convivência, torna-se uma atrativa estratégia didática para ensinar, debater e aprender com as crianças.

Neste sentido, compreendemos, cada vez mais, a necessidade da crítica às pedagogias monoculturais, tradicionais e reprodutivistas, principalmente quando se trata da educação da infância. Muitos estados e municípios se amparam em documentos normativos e livros didáticos para que os professores possam se balizar no processo de ensino e aprendizagem que envolve as crianças. De maneira contra-hegemônica, este estudo nos mostrou que, por meio das leituras críticas da teoria e da prática, é possível compreender a importância da participação popular no trabalho de envolvimento das crianças no diálogo como principais agentes do OP-Criança, podendo se estender no ensino como um todo.

Tendo em vista a realidade das escolas estudadas, a partir das análises das falas de gestoras e educadoras que participaram daquele projeto, podemos dizer que a experiência do OP-Criança em Santo André nos mostrou três aspectos relevantes: a) a importância e a singularidade da experiência; b) a viabilidade da experiência; c) os desafios da experiência.

Sobre o primeiro aspecto, todas as entrevistadas destacaram que essa experiência, de uma forma geral, representou um elemento positivamente novo na rede educacional, na medida em que as crianças, tradicionalmente vistas como pequenas pessoas a serem tuteladas,



passaram a ter centralidade como cidadãos que podem e devem decidir sobre os rumos de sua realidade escolar.

No segundo ponto, as participantes do projeto nessas duas unidades escolares, apesar de todos os problemas enfrentados, consideraram que um projeto dessa natureza, que aposta nas potencialidades das crianças para fazerem suas leituras de mundo e apresentar soluções para a suas realidades, é plenamente possível, já que o aprofundamento da democracia na escola, a partir do protagonismo na infância, não apenas contribui para a aprendizagem, mas, para além disso, é decisivo para a melhoria da qualidade social da educação.

No que diz respeito aos desafios, este também é um ponto de convergência entre as participantes do OP-Criança. Para elas, as questões mais desafiadoras, tanto na implantação quanto na continuidade do projeto, referem-se à: a) ampliação e melhoria da qualidade da participação de gestores e docentes na estruturação da proposta; b) criação de estratégias para maior envolvimento da comunidade escolar no projeto; c) formação contínua, especialmente de gestores e docentes, sobre os fundamentos teóricos e práticos da proposta, incluindo, dentre outros temas, os conceitos de democracia, participação e cidadania.

A partir desse estudo, que tratou de um microcosmo da ampla realidade educacional de Santo André, podemos pensar em alguns elementos fundamentais que dizem respeito às condições para promoção da representatividade e ampliação da participação das crianças, seja no OP-Criança, seja em programas análogos. Dentre esses elementos, destacamos:

- a) **representatividade:** é necessário aprimorar o processo de organização da representatividade na infância, construindo processos mais democráticos sempre com os grupos de representantes por turma, levando-se em conta a diversidade de nossa realidade, garantindo a equidade étnico-racial (com a presença de crianças negras, indígenas, brancas, imigrantes, etc.), a representatividade de gênero, bem como a inclusão de crianças com deficiência, de maneira que se possa desde cedo considerar a educação como um processo que reconhece e promove as singularidades culturais e sociais;
- b) **valorização do brincar:** as atividades político-pedagógicas deverão estar alinhadas às linguagens da infância, dentre outros aspectos, estimulando, por exemplo, as discussões por meio de recursos lúdicos, incorporando brinquedos, brincadeiras e jogos, de forma que as crianças possam se expressar livremente, aprendendo a fazer, com os seus próprios suportes, a leitura de mundo de suas realidades para nelas inferir;

- c) **regularidade das plenárias:** como Freire alerta, a democracia não se impõe por decreto, mas por seu próprio exercício. Assim, as ações da representatividade infantil não podem ser apenas pontuais, mas devem fazer parte de uma sistemática, em que a comunidade escolar possa se reunir com periodicidade (semanal, quinzenal ou mensal), conforme as necessidades de cada realidade, garantindo que todos os segmentos possam estar sempre representados nesses coletivos. Ao mesmo tempo, é necessário estabelecer metodologias de forma que toda criança se sinta integrada e participe qualificadamente de todo o processo;
- d) **cultura de participação:** por serem sociais e políticos, as crianças, bem como os adultos, não são participativos “naturalmente”, mas culturalmente. Significa que cada realidade escolar precisa construir culturas de participação, de forma que as discussões envolvam não apenas as crianças, mas, da mesma maneira, os responsáveis por elas, a equipe escolar e os demais segmentos da comunidade. Só assim será possível criar práticas e dinâmicas de reflexão e criticidade com todos os envolvidos no processo, para que problematizem seus direitos e deveres na escola, com o propósito de melhorar a participação na sociedade, em geral;
- e) **devolutivas à comunidade:** uma das frequentes queixas, especialmente dos grupos que não estão convivendo diariamente no interior da escola, como, por exemplo, os familiares, é a ausência de comunicação sobre os projetos escolares. Assim, tais grupos não devem ser convocados apenas para participar das ações, mas instigados a discutir, também, os resultados delas. Portanto, dentre outros aspectos, faz-se necessário, apresentar e discutir, ao término de cada semestre, ou outro período estabelecido com regularidade, os problemas, avanços, melhorias e desafios futuros da instituição escolar, examinando, com as crianças e familiares, os resultados das discussões e ações realizadas;
- f) **visibilidade e ampliação social:** a equipe envolvida com a representatividade infantil deverá proporcionar ampla visibilidade destas discussões e propostas, podendo envolver os poderes Legislativo e Executivo, com vistas a proporcionar o exercício efetivo da cidadania e a integração social com as esferas mais amplas da sociedade;
- g) **leitura do mundo e intervenções como processos coletivos:** a participação das crianças e dos demais segmentos da comunidade escolar não é apenas uma ação de caráter ético-pedagógico, mas um processo gnosiológico. Ou seja, na perspectiva

freiriana, os sujeitos coletivos têm vantagens potenciais sobre o entendimento da realidade e a busca de suas soluções para os seus problemas. Assim, o levantamento das demandas locais, bem como os processos de soluções para tais demandas requerem um compromisso político-pedagógico com os sujeitos coletivos que, à medida que fazem a leitura mais rigorosa de suas realidades, encontram, também, os mecanismos de soluções para esses desafios;

- h) **formação contínua:** considerando que toda realidade é dialética e que a mudança só é possível por meio da atualização, a prática e a teoria, conforme orienta Freire, devem caminhar juntas. Assim, uma proposta pedagógica que deseja promover o engajamento de seus sujeitos na construção e aprimoramento da democracia necessita preocupar-se com a formação. Essa formação, que requer envolvimento não apenas das crianças, mas de representantes de todos os segmentos participantes do projeto pedagógico, precisa ser contínua, porque a realidade se modifica constantemente. Não apenas as crianças estão em busca de serem mais. Esta é a condição de todas as pessoas e, por sua vez, da própria realidade sociocultural, que se realiza sempre pelos sujeitos sociais.

O OP-Criança nos ensinou, dentre outros saberes, que as crianças têm o pleno direito de serem respeitadas. Para isso, é dever de todos e de todas não apenas garantir-lhes o espaço de participação, mas, igualmente, criar junto com elas as condições sociais, políticas e pedagógicas para que digam legitimamente as suas palavras. Este trabalho, por sua vez, permitiu observarmos que é a partir do reconhecimento da diferença, do diálogo, da democracia, da emancipação e da justiça social que poderemos oportunizar às crianças espaços autênticos de participação democrática e participativa para que, desde já, possam expressar suas leituras de mundo e suas ideias sobre as mudanças dele.

Tomando como base a análise desta experiência local, podemos concluir que, se as demais experiências escolares da Rede conseguiram realizações análogas, o OP-Criança contribuiu em muito para a formação democrática na rede municipal de Santo André, naquele período. De outro lado, o Orçamento Participativo Criança, que deixou como legado o Conselho Mirim, não é um programa que, reinstaurado, irá solucionar todos os problemas da escola. O que a realidade mostrou é que ele pode ser considerado um importante marco na

rede municipal de Santo André. Por suas conquistas e fragilidades, esse marco deve ser revisitado, se desejamos encontrar, a partir de nossas experiências, caminhos possíveis para que nossas crianças possam se construir, continuamente, como pessoas que, em processo contínuo de conscientização, por meio da leitura crítica do mundo, sejam, também, protagonistas das mudanças que elas almejam para a sua realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Princípios e processos da gestão democrática: implicações para os conselhos escolares. **Chão da escola**, Curitiba, n. 2, p. 28-33, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2021.
- ARANÃO, Ivana D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ARIAS, José Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a pedagogia construtivista? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-22, jul./dez. 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème: Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9, Edição Especial, p. 7-47, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/7140-Texto%20do%20artigo-22969-2-10-20200727.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproduction**. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.
- BURNIER, Suzana *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular para a educação infantil**. v. 2. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Campinas, v. 13, n. 2, p. 261-268, jul./dez. 2009.

CASTELLANI, Denise Aparecida Refundini. **Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André.** 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COLL, Cezar *et al.* **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Papyrus, 2009.

CUNHA, André Luiz Lirio da. **O Ensino de História na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 6. ed. São Paulo: Olho D'Água. 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Anderson Severiano *et al.* (org.). **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISIO, Vanessa Cristina. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 66-80, 2016.

IBGE. **Santo André.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santo-andre.html>. Acesso em: 17 mar. 2021

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Lino. O construtivismo e sua função educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 25-31, jan./jun. 1993.

MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. *In: SILVA, Marta Regina Paulo; MAFRA, Jason Ferreira (org.). Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 29-56.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e o mestrado profissional. *In: ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira; SANTOS, Eduardo (org.). Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber livro, 2013. p. 146-147.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2017.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

MORAES, Sonia; MALUF, Maria Fernanda de Matos. Psicomotricidade no contexto da neuroaprendizagem: contribuições à ação Psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 84-92, 2015.

NOVAES, Flávio Santos; SANTOS, Maria Elisabete Pereira dos. **O Orçamento Participativo e a democratização da gestão pública municipal** – A Experiência de Vitória da Conquista-BA. Trabalho apresentado no XXXVI Encontro da Anpad, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/diversos/down\\_zips/63/2012\\_APB1642.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_APB1642.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**: Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 7-8.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de M. M. S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles *et al.* **Monitoramento da atividade cognitiva através de EEG e seu uso potencial na avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem e**

**simuladores.** Trabalho apresentado no *Global Congress on Engineering and Technology Education* (GCTE), São Paulo, 13-16 mar. 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

RIBEIRO, Tereza Cristina dos Santos Silva. **A sociedade do espetáculo no contexto da educação: um olhar sobre a escola pública.** 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Diagnóstico PPA Participativo: Santo André 2014-2017.** Santo André, 2013. Disponível em:  
<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368073.PDF>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **PPA Participativo Criança.** Disponível em:  
<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/ppa-crianca>. Acesso em: 4 nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, José Douglas Alves de *et al.* **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000):** implicações contemporâneas. Trabalho apresentado no IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Monica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente a construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago./nov. 2012.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! 2005. Disponível em:  
[www.rioei.org/deloslectores/905Santos.pdf](http://www.rioei.org/deloslectores/905Santos.pdf). Acesso em: 4 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. História da História da no Brasil: Um balanço prévio e necessário educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.



SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infância em Paulo Freire. *In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

TIZIO, Iberê Luiz. **Santo André**: a causa toponímica na denominação dos seus bairros. 2009. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

TRENTIN, Patrícia Fortunato Fileraz. **Aprendizagem em Vygotsky e em Freire**: aproximações e especificidades. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Almeida (org.). **Aula gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. *In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 222-237.

VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

ZARO, Milton Antônio *et al.* Emergência da neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Entrevistas com gestoras

### ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ (2013-2016)

#### Questionário – Gestoras de Santo André

#### IDENTIFICAÇÃO

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Tarsila do Amaral

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Coordenadora de Serviços Educacionais

**Graduação:** Psicologia e Pedagogia

**Pós-Graduação:** Educação Especial e Psicopedagogia

**Mestrado:** em Educação

**Doutorado:** em curso

**Anos de experiência na Educação:** 23 anos

#### QUESTÕES

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: A ideia partiu da equipe de gestão democrática da própria Secretaria de Educação. Nós fazíamos o acompanhamento de todos os processos em cada uma das escolas atendidas no setor. Como foi obrigatório, todas as escolas estavam envolvidas.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Foi uma experiência bem empírica, nos baseamos nas concepções de gestão democrática e de protagonismo das crianças que eram postas pela administração à época. A administração petista, já tinha, desde outras gestões mantido em seus documentos (a maioria revistas), a perspectiva de garantir: Acesso e permanência, qualidade e gestão democrática. Houve as implementações dos Conselhos Escolares, a descentralização de verbas e nesta gestão, a inclusão das crianças nos Conselhos Escolares e no OP.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Os objetivos eram incluir a criança nos processos de participação e decisão da escola, considerando que ela tem muito a dizer sobre o que espera da escola, inclusive em relação às questões pedagógicas. Considerando que na escola toda decisão é pedagógica, quanto mais as crianças estivessem sendo ouvidas, mais estariam sendo protagonistas em suas aprendizagens.

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: No geral os profissionais da escola validaram essa proposta, porém houve sim alguns percalços. Havia algumas reclamações por vir como decisão da Secretaria, com prazos a cumprir que atravessavam o planejamento do professor. No início precisaram de mais orientação pedagógica sobre como planejar e colocar em prática, principalmente na Educação Infantil, mesmo porque era uma experiência inédita para todos e precisamos construir juntos. Aos poucos as ações esperadas dos professores foram ficando mais tranquilas. Nas outras etapas houve mais altos e baixos. A visita dos representantes na Câmara e a conversa com o prefeito e vereadores foi muito interessante, as crianças puderam entender melhor como suas demandas saíam da escola e onde chegavam. Os fechamentos das etapas, quando chamavam para prestação de contas, por exemplo, eram um desafio, pois mantinham o formato dos adultos, com muito tempo de espera, discursos políticos, ficando cansativo e sem sentido. Talvez seja para nós adultos também...

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: As etapas foram muito definidas. Se me lembro bem uma parte dependia dos professores, como os levantamentos de demanda pra cidade, pra escola e a eleição dos representantes. Porém podia ser mais uma tarefa a ser executada ou ser potencializado com a discussão sobre representatividade, valorizando os processos de eleição e de socialização dos representantes, entre outras ações que os professores pudessem ampliar.

Outro destaque é para os desdobramentos. Nas equipes em que não houve um engajamento de toda a equipe para efetivar a participação dos alunos nos processos de gestão da escola, não houve uma ampliação efetiva deste protagonismo. Foi incentivado na época que as crianças estivessem em todos os espaços de decisão: Conselho Mirim, Conselhos de Ciclo, Conselho de Escola.

A equipe gestora costuma deixar a cargo da vice-diretora o Conselho Mirim, conseqüentemente, as formas de participação da criança na gestão escolar, portanto em algumas escolas em que não havia vice-diretora, acredito que foi mais produtivo, porque passou a fazer parte das funções da equipe gestora como um todo, alinhado com as questões pedagógicas mais específicas do professor, de sala de aula.

Não tenho muita noção de como se propagou essa concepção da participação da criança nas decisões da escola até os dias de hoje, mas acredito que, mesmo para quem passou por aquele processo, a maior parte se perdeu, tanto por não ter uma proposta mais ampla da Secretaria, como porque acredito que as pessoas precisariam de mais tempo investindo e discutindo nas ações, fundamentando, estudando, até que de fato fossem se consolidando como prática das escolas.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Não sei responder de forma sintética, a ideia em si parte da iniciativa de ser o mais democrático possível, porém há muitas nuances na concepção do projeto e na implantação, que poderiam ser mais democráticas, afinal na Educação estamos na eterna busca pela coerência em nossas ações. Freire diz da nossa inexperiência democrática, portanto dificilmente iremos passar por todo um processo amplo e complexo como foi este, sem cair em decisões com características autoritárias, por vezes. Acredito, por exemplo, que a equipe de gestão democrática devia estar mais próxima da equipe de coordenação para nos ouvir e alinhar as ações antes e durante a implantação do projeto.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Acredito que foi levar as possibilidades de maior participação das crianças, em especial as crianças pequenas, para a discussão das equipes escolares.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Acredito que nossos principais limites foram mesmo nossa inexperiência com a democracia e a com a participação das crianças na escola. Dessa forma lidávamos com dois

temas muito atuais e com os quais temos pouco experiência tanto na nossa vida escolar, como em nossa história profissional.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Considero imprescindível, houve experiências incríveis só em possibilitarmos que as crianças tivessem voz na escola e para além dos muros da escola, quanto mais se houver continuidade e aprimoramento do projeto até que se torne parte de nossas práticas educativas.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino.

R: Agora já existe uma prática na qual podemos nos apoiar, seria importante analisá-la, levantar novas possibilidades, fundamentar, e, principalmente, investir por um longo tempo para que passe a fazer parte da rotina das escolas e das redes, marcando um espaço de participação política e cidadã das crianças.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Foi uma experiência muito importante, que mostrou que é possível, que as crianças têm muito a nos dizer e que elas podem e devem participar desde pequenas, exercendo sua cidadania, porém foi uma experiência única e por um curto período de tempo, não sendo o suficiente para se consolidar e para que houvesse um aprimoramento. Na área da Educação estamos sempre em movimento, um movimento intrinsecamente ligado às mudanças na sociedade, portanto não acredito que deveria ser implementada exatamente da forma como foi, mas considerando o que aprendemos nesse processo.

**FIM DA ENTREVISTA**

**ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ  
(2013-2016)**

**Questionário – Gestoras de Santo André**

**IDENTIFICAÇÃO**

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Ruth Rocha

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Diretora de Unidade Escolar

**Graduação:** Pedagogia

**Pós-Graduação:** Psicopedagogia, Gestão para o Sucesso Escolar, Diálogos de Saberes para a Ação Cidadã.

**Mestrado:**

**Doutorado:**

**Anos de experiência na Educação:** 34 anos

**QUESTÕES**

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: A cidade já tinha como experiência até de gestões o Orçamento Participativo, onde a população dos bairros se reuniam geralmente nos espaços das escolas para colocarem as demandas e necessidades daquela região. Votavam as prioridades e definiam onde os recursos seriam utilizados. Como o movimento acontecia dentro das escolas, as crianças conheciam e passaram a levantar as demandas sob o seu ponto de vista. Minha responsabilidade era na organização da ação propriamente e acompanhamento das discussões nas reuniões com professores e Conselho Mirim. As discussões, desenvolvimento do trabalho com as crianças era realizada pelos professores. A vice-diretora tinha uma ação mais efetiva no trabalho com as crianças.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Nos princípios da proposta curricular da rede de Santo André.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Desenvolver a cidadania, aprimorar o olhar para sua cidade, bairro e escola, promover a participação das crianças no planejamento da cidade, desenvolver a participação social, promover a escuta das demandas do ponto de vista das crianças.

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: Direta ou indiretamente todos os segmentos tinham sua participação no OP-Criança. As crianças envolvidas demonstraram muito interesse em participar das ações propostas. Não houve indisposição em relação à implementação da proposta, embora houvesse posicionamento político diverso, fazendo com que o envolvimento nas ações não acontecesse da mesma forma com todos.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: Fornecendo informações para elas, abrindo espaço de discussões na rotina escolar e aprimorando a escuta com relação às falas das crianças.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Penso que se configurava democrática, abrindo espaços de diálogo e possibilidade de discutir as ações propostas.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: A participação dos alunos nas discussões sobre os diferentes problemas, ações e soluções possíveis. A proximidade com autoridades do poder público em um contato próximo. Desenvolvimento do sentimento de pertencimento enquanto cidadão do município.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?



R: O tempo foi um limitador do desenvolvimento ou aprofundamento de algumas ações diante das muitas demandas da rotina escolar. Falta de fundamentação teórica e formações limitadas.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Sim, com planejamento, com formações específicas, com cronograma de ações definidas e com diálogo com todos os envolvidos no processo.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino?

R: É sem dúvida um desafio, pois as demandas são sempre inúmeras, mas sem dúvida é um caminho para o desenvolvimento da autonomia, a liberdade e o protagonismo dos alunos.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: As experiências possuem pontos positivos e negativos. É necessário sempre fazer adequações, replanejamentos e adaptações, mas precisam de continuidade.

**FIM DA ENTREVISTA**

**ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ  
(2013-2016)**

**Questionário – Gestoras de Santo André**

**IDENTIFICAÇÃO**

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Cecília Meireles

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Diretora de Unidade Escolar

**Graduação:** Psicologia e Pedagogia

**Pós-Graduação:** Gestão de escola pública

**Mestrado:** cursando

**Doutorado:**

**Anos de experiência na Educação:** 15 anos

**QUESTÕES**

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: O município neste período detinha o título de Cidade Educadora. Dentro desta perspectiva e primando pela qualidade social da educação viu-se a necessidade de criarmos espaços democráticos para gestão escolar. Como diretora de uma unidade escolar na época, meu papel foi o de implementar e criar as condições para que os alunos fossem os protagonistas.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Na época as referências e orientações vinham da Secretaria de Educação, que ofertou formações acerca do tema.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: O principal objetivo foi dar voz as crianças possibilitando que dissessem sua palavra, expusessem seu olhar sobre o lugar onde vivem, sendo sujeito da construção da sua escola, seu bairro, sua cidade...

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: A aceitação e reação foi extremamente positiva, alunos e familiares participaram com bastante propriedade e engajamento. Cabe ressaltar que a comunidade na qual a escola pertence tem uma “característica” de bastante participação e envolvimento com as questões sociais do local, o que, no meu entendimento, “potencializou” a aceitação e envolvimento das crianças.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: Tendo como princípio a qualidade social da educação e a determinação de educar na e pela democracia, acredito que sejam os maiores facilitadores.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Era uma gestão democrática, o diálogo era possível e as articulações aconteciam, sempre que possível.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Os maiores avanços foram o de entender que a “estrutura de poder” que está cristalizada e enraizada pode e deve mudar. Dar voz e vez criando assim um protagonismo que possibilita projetar um futuro. Do ponto de vista pedagógico os avanços foram visíveis quanto ao ouvir o outro, expressar-se, manifestar dificuldades e desejos, maior autonomia no fazer e principalmente ser “autor” do meu fazer.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Os limites encontrados foram os de demonstrar que aquele “velho jeito” de fazer política ou reivindicar questões, no qual se deveria “ter um padrinho” para obter sucesso, poderia ser realizado de uma outra forma e com uma maior responsabilidade dos envolvidos.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Totalmente viável, considerando 3 grandes diretrizes: democratização de acesso à escola, qualidade social da escola e gestão democrática.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino?

R: Considerar as diretrizes para educação, principalmente o pluralismo de ideias e concepções. Priorizar a educação na e para a democracia, possibilitando a autoria e protagonismo dos atores envolvidos.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Foi um momento extremamente positivo, vivenciar o protagonismo das crianças seus avanços, a evolução dos debates, o pluralismo das ideias serem confrontados, respeitados e tolerados. Podermos trabalhar valores para o convívio social.

**FIM DA ENTREVISTA**

## APÊNDICE B – Entrevistas com docentes

### ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ (2013-2016)

#### Questionário – Professoras de Santo André

#### IDENTIFICAÇÃO

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Cora Coralina

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia

**Pós-Graduação:** Alfabetização, Letramento e Educação Infantil

**Mestrado:**

**Doutorado:**

**Anos de experiência na Educação:** 7 anos

#### QUESTÕES

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: As razões iniciais eram de fazer com que a população conseguisse participar das negociações sobre o destino dos recursos públicos elencando prioridades específicas de cada região.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Sim, já que as práticas educacionais democráticas constituem em todos os documentos oficiais, os valores básicos e fundamentais à cidadania.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Os objetivos eram de ensinar as crianças que elas têm poder participativo na política da sua cidade.

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: Todos participaram ativamente e positivamente de todo processo.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: Por intermédio de eleições de conselheiros mirins que buscavam pela escola e bairro as dificuldades da comunidade, como a manutenção de ruas praças e equipamentos públicos e escolares, os já alfabetizados escreviam cartas à prefeitura e os que ainda não dominavam esta habilidade desenhavam as necessidades de maneira a fazerem-se entender, nas assembleias organizadas com prefeitos, secretários e vereadores.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Democrática, pois a oportunidade de mobilização dos alunos da rede pública para a discussão das necessidades escolares, culturais e sociais demonstra que o poder público dá importância ao bom uso das verbas destinadas a cada setor, procurando investimentos que realmente irão resultar na melhoria da comunidade.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Uma sala de terceiro ano fundamental, a qual eu era a professora no ano de 2014, conseguiu que seus participantes tornaram-se na época crianças mais críticas a realidade, buscavam observar e anotar todas as solicitações dos colegas para posterior discussão do assunto durante as reuniões,

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Encontrei na época dificuldade para saber o resultado das devolutivas.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Sim, talvez com a implementação de mais participantes, como talvez pessoas do quadro de funcionários da escola, como auxiliares, secretários, merendeiras etc....

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino.

R: Digo que é de grande valia a implementação deste tipo de projeto, já que todo o movimento vivido na escola consegue construir um pensamento democrático além de investimentos sólidos na comunidade local.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Gostaria de dizer que é muito prazeroso perceber o quanto as crianças conseguem se engajar em assuntos que dizem respeito a vida cotidiana, as necessidades sociais locais e de todo o mundo que nos cerca, que vale a pena o investimento pois é possível também trabalhar todas as áreas de conhecimento utilizando este assunto, pois ele causa grande interesse nos alunos, em ajudar e participar ativamente da vida em comunidade.

**FIM DA ENTREVISTA**

**ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ  
(2013-2016)**

**Questionário – Professoras de Santo André**

**IDENTIFICAÇÃO**

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Lygia Fagundes Telles

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Professora

**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia

**Pós-Graduação:** A arte de contar histórias e Psicopedagogia

**Mestrado:**

**Doutorado:**

**Anos de experiência na Educação:** 6 anos

**QUESTÕES**

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: Para mim, a organização para implementar o OP-Criança era apresentar à comunidade escolar diferentes possibilidades que podem abrir espaço ao diálogo e à participação em diferentes questões que fazem parte da nossa vida, mas que nem sempre observamos com olhos mais reflexivos. Na época, eu estava me adaptando e me apropriando de todas as dinâmicas relacionadas à educação. Tinha acabado de chegar no mundo da Educação.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Sim, quando nos reunimos para conversar sobre o assunto, vi que havia embasamento em diferentes documentos.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Abrir espaço para ouvir as crianças, mostrar que, assim como os adultos, elas são muito importantes na tomada de decisões. Decisões que podem ajudar os colegas e outras pessoas.



4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: A princípio, nós conversamos sobre a proposta, depois pensamos em como essa implementação poderia ser feita com os nossos pares, alunos... Com o tempo percebemos que a acolhida foi bastante significativa.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: Acredito que o Conselho Mirim foi uma experiência muito rica. As crianças viram que são ouvidas e valorizadas. Pensavam em como podiam melhorar situações que, para eles, mereciam questionamento.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Democrática. Todos eram convidados a colocar suas falas. Nós dialogávamos e o mais importante, ouvíamos.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Sinto que a oportunidade de refletir abre um espaço que jamais se fecha. Uma vez que nos sentimos parte de algo, é certo que buscaremos ser a parte que falta em diferentes lugares.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: É importante ver o que foi construído para saber o quão longe chegamos. Senti falta de devolutivas.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Sim. Mais pessoas terão acesso, mais participação gera ricas trocas.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino.

R: Que sigam mostrando às crianças que elas são a verdadeira chama do conhecimento, precisamos de suas contribuições para tornar tudo mais significativo.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Na minha profissão vi que é necessário buscar respostas para inquietudes, porém foi com as crianças que aprendi que o mundo só funciona porque alguém tem perguntas a fazer, todos os dias.

**FIM DA ENTREVISTA**

**ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ  
(2013-2016)**

**Questionário – Professoras de Santo André**

**IDENTIFICAÇÃO**

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Chiquinha Gonzaga

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Professora de Ensino Fundamental (2º ano).

**Graduação:** Pedagogia

**Pós-Graduação:** Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia

**Mestrado:** Não

**Doutorado:** Não

**Anos de experiência na Educação:** 22 anos

**QUESTÕES**

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: A participação da criança nas decisões da escola são extremamente importantes, tive a oportunidade de fazer levantamento com a turma, votação, o que cada um queria e enxergava de melhor para nossa escola e a nossa cidade como um todo.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Sim, nos referenciais e no PPP que tem como um dos objetivos ouvir e dar voz aos alunos.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Melhorar o empenho e desenvolvimento das crianças na comunidade escolar e na sociedade.

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: É uma comunidade bem aberta em receber propostas novas.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: O efetivo é através do Conselho Miriam.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Bom, a maioria das vezes, democrática.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: O aumento da autoestima, respeito ao ouvir o outro, organização dos espaços e oralidade.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Nem todo profissional acredita nesse trabalho, ouvir a criança, organizar uma discussão não é fácil, mas necessário.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Sim, extremamente importante, são eles que fazem a escola acontecer.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino.

R: Começar com conversas informais, atrativas, respaldar com assuntos que chamem atenção das crianças e aos poucos ir inserindo assuntos e boas discussões.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Só vamos ter uma educação de qualidade quando dermos vozes às nossas crianças e ouvimos acolhedores. Elas têm muito a nos ensinar e ajudar com sua simplicidade e energia.

**FIM DA ENTREVISTA**

**ORÇAMENTO PARTICIPATIVO CRIANÇA – EXPERIÊNCIA DE SANTO ANDRÉ  
(2013-2016)**

**Questionário – Professoras de Santo André**

**IDENTIFICAÇÃO**

**PESQUISADORA:** Karla Grazielle Garcia Casanova (PROGEPE-UNINOVE)

**ENTREVISTADA(O):**

**Nome:** Clarisse Lispector

**Cargo que ocupava à época do OP-Criança:** Professora da Ed. Inf.

**Graduação:** Pedagogia e Letras

**Pós-Graduação:** Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento

**Mestrado:**

**Doutorado:**

**Anos de experiência na Educação:** 8 anos e meio

**QUESTÕES**

1) Quais as razões e motivações de se organizar e implementar o OP-Criança em Santo André e qual foi a sua participação/responsabilidades naquela experiência?

R: Acredito que a principal razão da implementação do OP-criança numa rede é **o exercício da democracia participativa**. Minha experiência na rede se deu quando eu lecionava para turmas de infantil, e não trazia o nome de “Orçamento Participativo Criança”, e sim “Conselho Mirim” e as crianças eram simplesmente retiradas da sala para reuniões quinzenais, e, como não eram alfabetizadas, quando voltavam, relatavam para a turma apenas aquilo que haviam guardado na cabecinha deles. Mas a eleição para Conselheiro Mirim, por si só, já chamava a atenção e eles se sentiam responsáveis, já que, de forma lúdica eu explicava a importância do ato.

2) Para conceber e implantar a proposta do OP-Criança de Santo André, a equipe baseou-se em alguma referência ou teoria curricular?

R: Desconheço a fundamentação teórica utilizada, já que maiores explicações eram dadas às Professoras do Ensino Fundamental, e pensando agora, considero que as crianças do

segmento Infantil, talvez por conta da imaturidade, sejam sempre meras coadjuvantes do processo.

3) Quais os principais objetivos do OP-Criança na experiência de Santo André?

R: Em minha experiência na rede, os objetivos se resumiam às crianças conhecerem as deficiências físicas da escola/prédio, como ausência de parque, biblioteca, sala de brinquedos ou outras coisas que lhes traziam interesse e solicitar junto à escola.

4) Qual foi a reação dos diversos segmentos (gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade escolar) em relação ao acolhimento e implementação da proposta?

R: Quando entrei na rede, essa já era uma prática da escola e as crianças do infantil se sentiam responsáveis, não por serem conselheiros, mas por terem sido votados pela turma.

5) Como possibilitar a participação efetiva dos alunos na escola por meio do OP-Criança em Santo André?

R: Acredito que o foco principal seja a criança entender o sentido real do exercício da democracia no sentido mais amplo da palavra, aí a participação será espontânea, dada a importância do projeto.

6) Em sua opinião, na rede de ensino de Santo André, em geral, a gestão implantada na rede configurava-se como democrática ou autoritária?

R: Na escola que tive a experiência, a gestão configurava-se como democrática.

7) Quais foram, em sua opinião, os principais avanços político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Como minha experiência foi com crianças da Educação infantil, não consegui ver esses avanços. Mas penso que o principal deles, entre as crianças maiores, seja o poder de fala, de sujeito atuante que eles podem exercer.

8) Quais foram, em sua opinião, os principais limites político-pedagógicos na experiência do OP-Criança?

R: Como a configuração se deu em forma de Conselho Mirim, no qual somente as questões de dentro da escola eram levantadas, acredito que o principal limite se esbarrou na questão de verbas orçamentárias dentro daquilo que era solicitado.

9) Você considera viável implantar o OP-Criança na rede educacional da cidade?

R: Considero viável e louvável, porque nós, professores, formadores de opinião, temos que lutar pela democracia e para formarmos cidadãos pensantes, críticos e atuantes na sociedade do futuro, e o OP-Criança, se implementado de forma correta, possibilita isso.

10) Que recomendações você faria para gestores que desejariam implantar o OP-Criança, seja em uma escola, seja em uma rede de ensino.

R: Que ouçam as crianças, já que são o sujeito principal da educação e que os façam se sentir importantes no sentido de serem ouvidos e valorizados enquanto sujeito de direitos.

11) Que outras observações você gostaria de fazer sobre a experiência do OP-Criança de Santo André?

R: Como não tive a experiência de um OP-Criança propriamente dito, queria conhecê-lo melhor na prática dentro de minha escola e na rede de uma forma geral, visando sempre à democracia como bem maior de uma sociedade.