



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO
DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ**

SÃO PAULO
2019

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO
DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor na Educação. Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPECULT).

Professora Doutora Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

SÃO PAULO
2019

Dias, Monica Roberta Devai.

As tecnologias digitais na formação e no exercício da democracia nos colegiados escolares da rede municipal de educação de Santo André. / Monica Roberta Devai Dias. 2019.

216f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

1. Colegiados escolares. 2. TDIC. 3. Gestão democrática. 4. Paulo Freire. 5. Formação continuada.

I. Terçariol, Adriana Aparecida de Lima. II. Título

CDU 37

MONICA ROBERTA DEVAI DIAS

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO
DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor na Educação. Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPECULT).

São Paulo, 18 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol, UNINOVE/SP.

Membro: Prof.^a Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy, UNOESTE/SP.

Membro: Prof.^a Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira, UNOESTE/SP.

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

Membro: Prof.^a Dra. Patrícia Aparecida Biotto Cavalcanti, UNINOVE/SP.

Membro Suplente: Prof.^a Dra. Nádia Conceição Lautiti, UNINOVE/SP.

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

SÃO PAULO
2019

Dedico este trabalho ao homem da minha vida, José Ricardo, pelo apoio diário e constante em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos e novos sonhos. Juntos sonhamos e juntos vamos mais longe!

AGRADECIMENTOS

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

Ao meu esposo José Ricardo que me apoiou, em todos os momentos sonhando junto e colaborando para que tudo desse certo e ao meu filho Renato que pacientemente respeitou minhas ausências, tão pequeno e tão maduro.

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade que me concedeu na realização desse sonho e aos meus Diretores Romão e Jason. A minha orientadora que com sua paciência e dedicação tornou essa oportunidade do Doutorado uma caminhada fascinante, Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

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

À rede municipal de ensino de Santo André por sancionar o Projeto de Lei que incentiva e oportuniza aos seus colaboradores condições para a busca dos caminhos da pesquisa. Agradeço, em especial, minhas colegas de trabalho: Silvia Manescul, Roberta Lopes e Alessandra Ribeiro.

A todos os integrantes dos Conselhos Escolares que estiveram nesse processo: Silvaneide, Juliana e Edson que pertencem a Unidade Cândido Portinari e aos conselheiros que pertencem a Unidade Sônia Aparecida Marques.

Aos Professores Doutores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho que tanto contribuíram nesta trajetória acadêmica.

A todos os funcionários do PPGE que sempre me auxiliaram prontamente.

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

Ao grupo de pesquisa GRUPETEC por proporcionar discussões que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e minhas amigas Fernanda e Liliane, companheiras de estudos e agora da vida, com as quais aprendi muito.

À minha Orientadora com carinho,

Mestre...

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

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

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

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

Sua sabedoria enriqueceu minha vida.

Eternamente grata,

Monica Roberta Devai Dias

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

Rubem Alves

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

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo vinculou-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), especialmente, à Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT). O objetivo da investigação foi analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André. Para a problemática da pesquisa, suscitaram-se os seguintes questionamentos: o colegiado escolar como órgão de apoio democrático pode produzir a emancipação da comunidade escolar e local, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? Quais encaminhamentos foram adotados para a concretização da emancipação no contexto escolar? O colegiado escolar foi capaz de acompanhar a evolução tecnológica e articular espaços formativos, por meio das tecnologias digitais emergentes no cenário atual, proporcionando o letramento digital dos conselheiros? Quais as potencialidades que as TDIC ofereceram no âmbito dos colegiados escolares? Quais TDIC foram mais significativas para a construção de processos formativos e o exercício da democracia nos colegiados escolares? Quais avanços quanto à articulação das TDIC na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André? Que dificuldades foram sinalizadas para a sua efetivação nesse contexto? Que desafios ainda precisam ser superados nesse cenário para a sua implementação nesta rede municipal de Educação? O universo designado à investigação, foram os Colegiados Escolares da rede municipal de ensino da cidade de Santo André localizada na Grande ABC, região metropolitana de São Paulo. Os participantes desta pesquisa foram segmentos representantes da equipe gestora, funcionários, professores, pais e comunidade. A metodologia utilizada para cotejar os resultados foi pautada em uma abordagem qualitativa, desenvolvendo-se por meio de um estudo de caso. Como instrumentos para a coleta de dados, adotou-se: questionários e um grupo focal. Foram também examinados documentos e determinações legais no âmbito da gestão escolar e de políticas públicas que dão sustentação e promovem a implantação dos colegiados, tais como: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN); Plano Nacional da Educação 2014/2024 (PNE) e Plano Municipal da Educação Lei n. 9.723/2015; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e leis municipais de fomento aos colegiados. As categorias de análise que emergiram da pesquisa de campo, objetivos traçados e fundamentos teóricos foram: Emancipação (Paulo Freire); Formação Continuada dos Colegiados Escolares (Saviani); e Tecnologia (Álvaro Vieira). Os principais referenciais teóricos que fundamentaram as análises desencadeadas nesta pesquisa foram: Loureiro (2013); Dourado (2011); Gohn (1990, 2006); Lück (2010); Freire (2006); Paro (2006); Libâneo (2010); Bauman (2001, 2013, 2017); Maffesoli (2006, 2018); Moran (2003, 2015); dentre outros. Como principais resultados, salienta que a experiência vivenciada por esta investigação favoreceu a primordialidade de ações formadoras em ambientes virtuais baseado nos seguintes fatores, dentre eles: a probabilidade de favorecimento de uma linguagem digital (aprimoramento) aos Conselheiros Escolares como forma de emancipação dos participantes visto que reconheceram que a tecnologia hoje é intrínseca às suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Outro destaque refere-se à sistematização de saberes e diretrizes para definir o conteúdo formativo para os Conselheiros Escolares sendo que eles são, na maioria, não docentes e pouco sabem do contexto normativo escolar, fazendo assim, o cumprimento da meta n. 18 do PME 2015-2015 da rede municipal de ensino de Santo André. Os dados levantados na investigação puderam levar a ponderações como as concernentes a fatores que possam inferir na implantação de ações formativas continuadas presenciais que são: o acúmulo de tarefas e atribuições de cada conselheiro em sua vida profissional e pessoal, a ausência de um plano estratégico que preveja a readequação de conteúdos que possam ser utilizadas no processo de formação continuada, a distância se as formações venham ocorrer fora da comunidade escolar de cada um. Por fim, as análises apontam aspectos a serem considerados para se estruturar uma metodologia para o desenvolvimento de outros projetos de formação continuada e em serviço de formadores, visando e favorecendo a sua atuação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Colegiados Escolares. TDIC. Gestão Democrática. Paulo Freire. Formação Continuada.

RESUME

This study was linked to the Graduate Program in Education at the Nove de Julho University (PPGE - UNINOVE), especially to the Popular Education and Cultures Research Line (LIPEPCULT). The objective of the investigation was to analyze the articulation of the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in the continuous formation and in the exercise of the democracy in the school collegiate in the context of the municipal education network of Santo André. For the research problem, the following questions were raised: can the school collegiate body as a democratic support body produce the emancipation of the school and local community, based on the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC)? What guidelines were adopted to achieve emancipation in the school context? Was the school collegiate capable of following technological evolution and articulating formative spaces, by means of emerging digital technologies in the current scenario, providing digital literacy for counselors? What are the potentials that TDIC offered in the context of school collegiate bodies? Which TDIC were most significant for the construction of training processes and the exercise of democracy in school colleges? What advances have been made in the articulation of TDIC in continuing education and in the exercise of democracy in school colleges within the context of the Santo André municipal education network? What difficulties have been signaled for its implementation in this context? What challenges still need to be overcome in this scenario for its implementation in this municipal education network? The universe assigned to the investigation was the School Collegiate of the municipal school system in the city of Santo André located in Greater ABC, metropolitan region of São Paulo. The participants in this research were segments representing the management team, employees, teachers, parents and the community. The methodology used to compare the results was based on a qualitative approach, developing through a case study. As instruments for data collection, questionnaires and a focus group were adopted. Documents and legal determinations were also examined within the scope of school management and public policies that support and promote the establishment of collegiate bodies, such as: Federal Constitution of 1988; the National Education Guidelines and Basis Act of 1996 (LDBEN); National Education Plan 2014/2024 (PNE) and Municipal Education Plan Law n. 9,723 / 2015; National Program for Strengthening School Councils and municipal laws to promote collegiate bodies. The categories of analysis that emerged from the field research, outlined objectives and theoretical foundations were: Emancipation (Paulo Freire); Continued Formation of School Collegiate (Saviani); and Technology (Álvaro Vieira). The main theoretical references that supported the analyzes triggered in this research were: Loureiro (2013); Golden (2011); Gohn (1990, 2006); Lück (2010); Freire (2006); Paro (2006); Libâneo (2010); Bauman (2001, 2013, 2017); Maffesoli (2006, 2018); Moran (2003, 2015); among others. As main results, he stresses that the experience lived by this investigation favored the primordially of training actions in virtual environments based on the following factors, among them: the probability of favoring a digital language (improvement) to School Counselors as a way of emancipating the participants seen who recognized that technology today is intrinsic to their lives, both personally and professionally. Another highlight refers to the systematization of knowledge and guidelines for defining the formative content for School Counselors, as they are, in the majority, non-teachers and know little of the school normative context, thus fulfilling goal n. 18 of the 2015-2015 PME of the Santo André municipal education system. The data collected in the investigation could lead to considerations such as those related to factors that may infer in the implementation of ongoing face-to-face training actions, which are: the accumulation of tasks and attributions of each counselor in his professional and personal life, the absence of a strategic plan that provide for the readjustment of contents that can be used in the process of continuing education, at a distance if the training comes to take place outside the school community of each one. Finally, the analyzes point out aspects to be considered in order to structure a methodology for the development of other projects of continuing education and in service of trainers, aiming and favoring their performance in virtual learning environments.

Keywords: School Collegiate. TDIC. Democratic management. Paulo Freire. Continuing Education.

RESUMEN

Este estudio estuvo vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), especialmente a la Línea de Investigación de Educación y Culturas Populares (LIPEPCULT). El objetivo de la investigación fue analizar la articulación de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la formación continua y en el ejercicio de la democracia en la escuela colegiada en el contexto de la red de educación municipal de Santo André. Para el problema de investigación, se plantearon las siguientes preguntas: ¿puede el cuerpo colegiado de la escuela como un cuerpo de apoyo democrático producir la emancipación de la escuela y la comunidad local, basada en el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC)? ¿Qué pautas se adoptaron para lograr la emancipación en el contexto escolar? ¿Era el colegiado escolar capaz de seguir la evolución tecnológica y articular espacios formativos, mediante tecnologías digitales emergentes en el escenario actual, proporcionando alfabetización digital para los consejeros? ¿Cuáles son las posibilidades que ofrece TDIC en el contexto de los órganos colegiados escolares? ¿Qué TDIC fueron más importantes para la construcción de procesos de capacitación y el ejercicio de la democracia en los colegios escolares? ¿Qué avances se han hecho en la articulación de TDIC en la educación continua y en el ejercicio de la democracia en los colegios dentro del contexto de la red de educación municipal de Santo André? ¿Qué dificultades se han señalado para su implementación en este contexto? ¿Qué desafíos aún deben superarse en este escenario para su implementación en esta red de educación municipal? El universo asignado a la investigación fue el Colegio Colegiado del sistema escolar municipal en la ciudad de Santo André, ubicado en el Gran ABC, región metropolitana de São Paulo. Los participantes en esta investigación fueron segmentos que representaban al equipo directivo, empleados, maestros, padres y la comunidad. La metodología utilizada para comparar los resultados se basó en un enfoque cualitativo, desarrollado a través de un estudio de caso. Como instrumentos para la recolección de datos, se adoptaron cuestionarios y un grupo focal. Los documentos y las determinaciones legales también se examinaron dentro del alcance de la gestión escolar y las políticas públicas que apoyan y promueven el establecimiento de órganos colegiados, tales como: Constitución Federal de 1988; la Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación de 1996 (LDBEN); Plan Nacional de Educación 2014/2024 (PNE) y Ley de Plan Municipal de Educación n. 9.723 / 2015; Programa nacional para el fortalecimiento de los consejos escolares y las leyes municipales para promover organismos colegiados. Las categorías de análisis que surgieron de la investigación de campo, los objetivos esbozados y los fundamentos teóricos fueron: Emancipación (Paulo Freire); Formación Continua de Colegiata Escolar (Saviani); y Tecnología (Álvaro Vieira). Las principales referencias teóricas que respaldaron los análisis desencadenados en esta investigación fueron: Loureiro (2013); Golden (2011); Gohn (1990, 2006); Lück (2010); Freire (2006); Paro (2006); Libâneo (2010); Bauman (2001, 2013, 2017); Maffesoli (2006, 2018); Moran (2003, 2015); entre otros. Como resultados principales, enfatiza que la experiencia de esta investigación favoreció la primordialidad de las acciones de capacitación en entornos virtuales basadas en los siguientes factores, entre ellos: la probabilidad de favorecer un lenguaje digital (mejora) para los consejeros escolares como una forma de emancipar a los participantes vistos quienes reconocieron que la tecnología actual es intrínseca a sus vidas, tanto personal como profesionalmente. Otro punto destacado se refiere a la sistematización del conocimiento y las pautas para definir el contenido formativo para los consejeros escolares, ya que, en su mayoría, no son docentes y conocen poco del contexto normativo escolar, cumpliendo así el objetivo n. 18 del PME 2015-2015 del sistema educativo municipal de Santo André. Los datos recopilados en la investigación podrían conducir a consideraciones como las relacionadas con factores que pueden inferir en la implementación de acciones de capacitación presenciales en curso, que son: la acumulación de tareas y deberes de cada consejero en su vida profesional y personal, la ausencia de un plan estratégico que prever el reajuste de los contenidos que pueden utilizarse en el proceso de educación continua, a distancia si la capacitación se lleva a cabo fuera de la comunidad escolar de cada uno. Finalmente, los análisis señalan aspectos a considerar para estructurar una metodología para el desarrollo de otros proyectos de educación continua y al servicio de los formadores, con el objetivo y favoreciendo su desempeño en entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: Colegiata escolar. TDIC. Gestión democrática Paulo Freire. Educación Continua

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração dos elementos e eixos do modelo <i>Four in Balance</i>	30
Figura 2 - Mapa da região metropolitana de São Paulo	60
Figura 3 – EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques	111
Figura 4 – Eixos que envolvem a gestão democrática	143
Figura 5 – Formação do conselheiro	146
Figura 6 – Acesso ao Canvas	159
Figura 7 – Montagem do curso	160
Figura 8 – Tela inicial para acesso ao curso	160
Figura 9 – Tela de seleção do curso	161
Figura 10 – Tela de apresentação	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estratégia para a inserção digital	29
Gráfico 2 – Idade dos conselheiros	119
Gráfico 3 – Segmento que o participante representa dentro do Conselho Escolar	120
Gráfico 4 – Tempo de atuação no Conselho Escolar	120
Gráfico 5 – Participar regularmente das reuniões do conselho reafirma o compromisso em atuar em uma gestão democrática	121
Gráfico 6 – As contribuições dos conselheiros são ouvidas e consideradas?	122
Gráfico 7 – Executar as ações planejadas no conselho demonstra meu compromisso com a educação de qualidade da minha UE	123
Gráfico 8 – O CE conhece a realidade socioeconômica dos alunos e do bairro na qual a escola está inserida	124
Gráfico 9 – A comunidade conhece e solicita o grupo de conselheiros	125
Gráfico 10 – O CE acompanha a execução do PPP durante o ano letivo	126
Gráfico 11 – Aparelhos tecnológicos utilizado pelos participantes	132
Gráfico 12 – Quais redes sociais você utiliza em seu dia a dia	133
Gráfico 13 – Você já participou de algum curso de formação para os conselheiros	134
Gráfico 14 – Você conhece as funções/atribuições do conselheiro escolar?	140
Gráfico 15 – O conselheiro é importante nas tomadas de decisão do grupo	141
Gráfico 16 – Participo de uma UE que vem desenvolvendo a prática da gestão democrática	142
Gráfico 17 – Você participaria de um programa de formação para Conselheiros Escolares desenvolvido por meio de um ambiente de aprendizagem via Internet?	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos selecionados para esta pesquisa	33
Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa	40
Quadro 3 – Conselhos de Instrução Pública	48
Quadro 4 – Conselhos de Ensino	48
Quadro 5 – Conselhos de Educação	49
Quadro 6 - Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação	61
Quadro 7 – Principais ações fomentadas para a inserção da TDIC na educação nacional ..	83
Quadro 8 – Composição do Conselho de Escola	96
Quadro 9 – Metas e ações do Conselho de Escola	97
Quadro 10 – Composição do Conselho de Escola mirim	98
Quadro 11 – Metas e ações do Conselho de Escola mirim	99
Quadro 12 – Composição da Organização Estudantil	100
Quadro 13 – Metas e ações da Organização Estudantil	100
Quadro 14 – Etapas da pesquisa documental	102
Quadro 15 – Documentos analisados para fundamentar o estudo de caso	102
Quadro 16 – Levantamento documental característico do setor pesquisado	103
Quadro 17 – Características dos grupos focais	108
Quadro 18 – Processo de aplicação do Grupo Focal	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses, dissertações e artigos disponíveis nas bases pesquisada.....	32
Tabela 2 – Atividades dos alunos fora da escola.....	77
Tabela 3 – As duas atividades mais realizadas na Internet.....	78
Tabela 4 – Documentos normativos que os conselheiros conhecem.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAS	<i>Asociacion Latinoamericana</i> de Sociologia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APRO-ABC	Associação Profissional dos Professores do
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDMSP	Conservatório Dramático e Musical de São Paulo
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CE	Conselho Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CMO	Conselho Municipal do Orçamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
COMUDE	Conferência Municipal de Educação
CRAISA	Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GE	Gestão Escolar
GREBAGI	Grupo de Pesquisa Escola Básica e Inovação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPF	Instituto Paulo Freire
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Base
LDBEN	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIPEPCULT	Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas
LIPIGES	Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Escolar
MDDF	Movimento de Defesa dos Direitos dos Moradores em Favela

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OLPC	Um Laptop por criança
OME	Organizações Municipais de Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
PBID	Programa Brasileiro de Inclusão Digital
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SINPRO-ABC	Sindicato dos Professores do ABC
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCA	Programa um computador por aluno
UE	Unidade Escolar
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIESP	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	24
2 A GÊNESE DOS CONSELHOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E SUAS LEIS DE FOMENTO	47
2.1 Institucionalização dos conselhos – concepção histórica	47
2.2 Conselhos Escolares como uma estratégia de gestão democrática da educação pública	53
2.3 Conselho Escolar e as instâncias: pedagógicas, administrativas e financeiras	57
2.4 Contexto histórico de apropriação da democracia no município de Santo André no estado de São Paulo e o panorama atual	59
2.4.1 Contexto histórico de Santo André.....	62
2.4.2 Implantação dos conselhos escolares andreenses: histórico e leis de fomento.....	67
3 A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES	67
3.1 A tecnologia e seus impactos na sociedade	67
3.1.1 A era digital no Brasil e no mundo.....	75
3.1.2 O hibridismo da era contemporânea – os meios digitais de comunicação e informação.....	79
3.2 Programas de inserção das tecnologias na educação: breve histórico	81
3.3 As tecnologias digitais e o repensar da escola e das práticas pedagógicas	85
3.4 A ressignificação da gestão escolar na era digital	88
4 METODOLOGIA, UNIVERSO E DESIGN DA PESQUISA	90
4.1 Natureza da pesquisa	90
4.2 Universo de pesquisa	91
4.2.1 Histórico da Unidade Escolar.....	92
4.2.2 Histórico dos CESAs.....	92
4.2.3 Caracterização da Comunidade.....	94
4.3 Participantes da pesquisa - caracterização e composição do Conselho	95
4.3.1 Caracterização do Conselho Mirim.....	97
4.3.2 Caracterização da Organização Estudantil – EJA.....	99
4.4 Instrumentos de coleta de dados	100

4.5 Procedimentos de análise de dados e aspectos éticos envolvidos na pesquisa	111
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - O CONSELHO ESCOLAR E O USO DAS TDIC: O PERFIL E OS DISCURSOS DE CONSELHEIROS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	114
5.1 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Emancipação	114
5.2 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Tecnologias”	127
5.3 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Formação continuada não docente”	136
5.4 Percepções de um conselho de escola: EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques	150
5.5 Entrelaçando os discursos: pontos e contrapontos	154
5.5.1 Entre pontos e contrapontos, uma possível solução?.....	155
5.5.2 Proposta de formação continuada: implementação dos recursos tecnológicos na formação dos Conselhos Escolares.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	171
Apêndice A – Solicitação de autorização para aplicar a pesquisa nas escolas da rede municipal de Santo André	182
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	183
Apêndice C – E-mail convite às Unidades Escolares	184
Apêndice D – Questionário desenvolvido <i>Google Form</i>	186
Apêndice E – Programa de inovação educação conectada 2017 – o mais recente programa implantado pelo governo federal	198
Apêndice F - Proposta da formação em plataforma EAD	210
APÊNDICE G - Roteiro de observação das características do conselho escolar da EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques	213

APRESENTAÇÃO

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo (FREIRE,1994).

Esta epígrafe de Paulo Freire, encontrada no livro, *Cartas à Cristina*, de 1994, faz alusão ao movimento de emancipação que um sujeito passa quando se estabelece a conscientização de inacabamento. Ao fazer esta leitura, pude fazer uma analogia com minha trajetória de vida, por diariamente ultrapassar meus limites, partindo de uma “concretude condicionante” a grandes objetivos reais, perspectiva que um docente progressista requer impregnar, sentimento que à minha passagem pelo mestrado despertou.

Todavia, para entender meu processo histórico, vale retomar o início da minha trajetória no contexto educacional. Mesmo com dificuldades e, muitas vezes, recursos escassos, eu nunca desanimei, diante dos obstáculos sempre segui em frente para que pudesse atingir meus objetivos. Minha inconclusão motiva à incessante busca ao processo de realização. Deste modo, para redigir esta apresentação, retomo o percurso da minha vivência como profissional da educação para que, neste momento, como pesquisadora, consiga delinear meu objeto de pesquisa.

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

Aos 15 anos de idade, com o surgimento e a expansão das tecnologias, me encantei pela carreira de Análise de Sistemas Computacionais (antigo curso de Processamento de Dados), formei-me e segui esta carreira por seis anos. Logo após, iniciei o curso de Ciências da Computação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), contudo a educação era intrínseca à minha vida e, trabalhando com desenvolvimento e implantação de sistemas acadêmicos,

tornou-se imprescindível iniciar os estudos na área da educação, concomitante à faculdade de Música, que era outro sonho de infância.

Minha formação inicial na educação foi como Licenciada em Pedagogia pela União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP) e Bacharela em Música pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP). A partir daí, passei a lecionar em escolas da rede privada. Segui meus estudos acadêmicos na Pós-Graduação *Lato Sensu* e concluí Psicopedagogia e Gestão Escolar na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Letramento e Alfabetização, nos Anos Iniciais, na Universidade Cândido Mendes.

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

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

Viver em Santo André oportunizou-me diversas experiências. Agradeço eternamente ao meu esposo que me inseriu na área política, pois ele foi vereador por dois mandatos, o que me proporcionou acompanhar de perto as ações da cidade e entender que a educação é fator indissociável ao ato político. Por conseguinte, constatei o grau de importância dos agrupamentos em prol dos atos políticos e seus resultados obtidos na militância, bem como nas unidades escolares na qual está pesquisa foi realizada.

Tais instituições escolares, pelas quais passei ao longo de minha trajetória enquanto docente despertou-me grande fascínio, devido suas ações e conquistas junto aos órgãos públicos. Pude notar os ganhos e impactos que a escola cidadã¹ aliada à gestão democrática,

¹“A Escola Cidadã é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação, insistimos, inicialmente, na responsabilidade do Estado quanto à garantia do direito à

pode proporcionar a toda comunidade escolar, representada pelo Colegiado Escolar.

Desde que assumi a função de professora da rede pública, muitas são as reflexões e indagações que emergem do tema Colegiados Escolares: qual a sua importância? Qual a intenção desta participação? O que os envolvidos pretendem enquanto participantes deste contexto escolar? Quais as reais possibilidades de ações que os colegiados têm? Qual o impacto dessa atuação na qualidade da educação local? Estas indagações me impulsionaram a prosseguir meus estudos e ofertar o melhor de mim aos alunos e toda a comunidade escolar.

Por isso, em 2015, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), vinculado à Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Escolar (LIPIGES). Essa foi mais uma realização e um sonho alcançado. Nesta ilustre Universidade, fui muito bem recebida, por meus Professores Doutores, a quem devo minha eterna gratidão.

No mestrado, fui orientada pela Professora Doutora Francisca Eleodora Santos Severino, a qual me guiou e me mostrou o caminho fascinante da pesquisa, caminho este, até então, desconhecido por mim. Por ela, foi-me dada a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Escola Básica, Gestão e Intervenção, que me propiciou o aprofundamento de estudos sobre a temática, *Política e pedagogia democrática: um olhar a partir das contribuições de Gramsci e Paulo Freire*. Vale lembrar, que esse grupo se destacou como ganhador em 1º lugar no X Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – *Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas*, no ano de 2015. O mesmo grupo concedeu-me a chance de compreender a impregnação teórica e metodológica de Gramsci nas obras de Paulo Freire.

A inserção na Universidade me propiciou diversas e memoráveis experiências, a continuidade nos caminhos da pesquisa (mestrado e agora doutorado), permitiu minha participação em diversas ações complementares, tais como: congressos, seminários, colóquios, encontros, palestras, produções acadêmicas em parceria com a iniciação científica, escrita de livros e capítulos, organização de eventos educacionais, entre outros. Todas estas ações refletiram e complementaram minha formação como pesquisadora. Em continuidade ao processo de formação, concluí o Módulo Internacional, intitulado como *Educação, cultura e memória*, em julho de 2015, realizado em Portugal e participei do Encontro Internacional, denominado *Fórum Paulo Freire*, no Chile em 2016.

Em 2016, juntamente ao Grupo de Pesquisa Escola Básica e Inovação (GREBAGI), desenvolvemos um estudo voltado ao Projeto Freiriano das Cidades Educadoras, do qual o

educação, a política educacional, na perspectiva da Educação Cidadã, deve democratizar o acesso e garantir a permanência do estudante até o fim do ensino básico” (ANTUNES; PADILHA, 2006, p. 06).

município de Santo André esteve inserido. Esse Projeto, intitulado, *Gestão pedagógica na educação, o Projeto Político Pedagógico e sua implementação*, envolveu quatro escolas públicas de Cidades Educadoras, no Estado de SP, região do ABC. Por meio desta pesquisa, o grupo teve a oportunidade de se aprofundar nos conceitos e reflexões sobre educação.

Em dezembro de 2016, defendi minha dissertação de mestrado intitulada, *Escola Cidadã e os Colegiados Escolares: desafios e possibilidades*, indicada pela banca examinadora para publicação². Dando prosseguimento a este caminho fascinante da pesquisa, no primeiro semestre de 2017, ingressei no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT), na mesma Universidade, agora sob a orientação da Professora Doutora Adriana Aparecida de Lima Terçariol. Concomitantemente, fui contemplada no processo seletivo para diretora de Unidade Escolar (UE) da rede municipal de Santo André, contexto no qual desenvolvi esta pesquisa.

Como diretora, eu vivenciei duas experiências marcantes frente ao Colegiado Escolar. Na primeira escola, o CE era composto por um grupo de conselheiros com pouca vivência à frente das demandas da escola, porém com muito desejo de apoiar uma educação que pudesse mudar o entorno daquela comunidade. Nosso trabalho efetivou-se por meio de ações que buscaram mudanças na infraestrutura da escola, mudanças em relação à segurança e mudanças no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Na segunda experiência, o Colegiado Escolar era composto por um grupo de conselheiros experientes, que vinham à frente da escola, há mais de 10 anos com a mesma equipe gestora. A dificuldade desse trabalho foi o sentimento nostálgico que se instaurou na escola, devido à saída da gestão anterior. Quando lançadas propostas de melhorias, acabavam sendo negadas por este sentimento. A frase: “sempre foi assim...”, emitida por todo o grupo, foi marcante neste percurso.

No decorrer do primeiro semestre de 2017, cursei as disciplinas elencadas a seguir, que foram de suma importância para o desenvolvimento desta tese. Seguem as devidas contribuições:

- A disciplina, *Teorias, Políticas e Culturas em Educação*, ministrada pelo Prof. Dr. José Eustáquio Romão foi, sem dúvida, a disciplina que mais proporcionou expansão no desenvolvimento desta tese. Ela contribuiu ricamente com seu desenvolvimento e estruturação. Trata-se de uma disciplina que compõem o cerne da área de concentração

² Neste mesmo semestre, lancei o livro, *Educação cidadã e colegiados escolares*, proveniente da minha trajetória no mestrado.

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE (PPGE), por isso me auxiliou na estruturação desta pesquisa, quanto à definição dos eixos de análise e seus desdobramentos.

- A disciplina, *Educação e Culturas Contra Hegemônicas*, sob a regência do Prof. Dr. Manuel Tavares, proporcionou um panorama diversificado e outras categorias que se alinharam ao meu objeto pesquisado.
- Já a disciplina, *Políticas Educacionais*, cujo professor foi o Prof. Dr. Celso Carvalho, proporcionou-me caminhos para a compreensão dos fundamentos históricos, políticos e sociais das políticas educacionais, estudos sociológicos, documentos de organizações financiadoras que me auxiliaram a contextualizar o meu objeto de pesquisa.

Os seminários de pesquisa, desenvolvidos na linha – LIPEPCULT, trouxeram expansão no desenvolvimento desta tese, pois me enriqueceu, técnica e cientificamente, auxiliando-me na definição dos caminhos a percorrer. Enfim, por meio dessas disciplinas, cursadas no primeiro semestre de 2017, pude compreender melhor que a escola precisa promover a socialização dos saberes e não deve ficar restrita apenas ao papel de transmissora de informações, desejando com que o aluno as absorva de forma passiva. É necessário estimulá-lo a questionar, assim como é preciso que ocorra o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, culturais, ambientes de cultura, vivência democrática e participativa, conforme prevê, o artigo 206, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Não obstante, para que isso aconteça, é imprescindível que se superem métodos tradicionais de ensino e de organização escolar e se busquem alternativas que estejam, de acordo com a promoção do desenvolvimento do senso crítico desses educandos.

No segundo semestre de 2017, cursei outras disciplinas que foram também de suma importância e inerentes ao processo de continuidade e complementação com minha formação como pesquisadora.

Destaco a disciplina, *Cultura Digital e E-learning*, ministrada pela Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol, minha orientadora, oportunizou-me ampliar meus conhecimentos quanto ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como conhecer e experimentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Canvas LMS³. Compreendi que o AVA (em específico o Canvas LMS) oferece aos usuários processos de

³ Canvas LMS é a abreviação para Sistema de Gestão de Aprendizagem, do inglês *Learning Management System*. É uma forma de simplificar o ensino e o aprendizado, conectando todas as ferramentas digitais que os professores utilizam em um único lugar de fácil acesso. Disponível em: <<https://www.canvaslms.com/brasil/>> - Acesso em: 01 abr. 2019.

formação docente na modalidade à distância. Os diálogos e descobertas agregados por colegas advindos da área da tecnologia também foram importantes nesta disciplina.

Acrescento que no âmbito desta mesma disciplina, entendi a dimensão da formação de gestores, de professores e de toda a comunidade escolar para o uso efetivo dos recursos tecnológicos em suas práticas e na sistematização do trabalho pedagógico. Vejo a evolução desse processo de agregação das tecnologias, caminhando de forma gradativa na Rede Municipal de ensino em Santo André, não há formações específicas até o momento, o que gera uma necessidade cada vez maior de plataformas e recursos para otimização do trabalho administrativo e pedagógico. Nesta oportunidade, também, delineei meu referencial teórico que fundamenta os conceitos de tecnologia contemplados nesta tese.

Em continuidade ao processo de formação deste semestre, tive a oportunidade de vivenciar e concluir outro Módulo Internacional, intitulado, *Las encrucijadas abiertas de America Latina, la sociologia em tempos de cambio*, organizado pela *Asociacion Latinoamericana de Sociologia (ALAS)*, em dezembro de 2017, em Montevideo – Uruguai.

Minha incansável busca pelo conhecimento, fez-me refletir a respeito de conhecimentos que necessitavam de aprofundamento e, por isso, ingressei em dois cursos de graduação que vieram ao encontro de minha trajetória como pesquisadora, contribuindo intrinsecamente com a minha vida acadêmica, a saber: Licenciatura em História; e Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul, experiências que complementaram minha formação como pesquisadora e me tornaram realizada, certa de que há muito a aprender, quando nossa relação é baseada em princípios dialógicos.

Em face de todas essas inquietações expostas, bem como diante dos avanços e recuos das ações colegiadas, esta pesquisa foi delineada, uma vez que ficou notável a urgência de se investigar a formação desse coletivo. Algo que para muitos é desconhecido ou inacessível, torna-se possível, por meio de uma proposta inovadora com o uso dos recursos tecnológicos, o que pode resultar em uma aproximação e até mesmo em uma parceria para a implementação de ações de apoio a todos os colegiados do município de Santo André.

1 INTRODUÇÃO

Ao retomar o processo histórico da busca pela democracia brasileira, foi possível observar uma trajetória assinalada por avanços e recuos, desde o período colonial, com a ingerência dos países colonizadores mais desenvolvidos, até momentos históricos, de intensos confrontos, para a conquista de uma nação democrática.

No Brasil, logo após a ditadura, foi instaurado o regime democrático, no qual o principal feito foi à escolha direta de seus representantes políticos com a participação da sociedade civil. A pretensa concepção de ‘liberdade de escolha política’, é resultado de decisões precedentes, decisões estas tomadas pelos atores relevantes que influenciaram o curso do processo político, ao ponto de limitar o leque de variações futuras, e, portanto, os cursos de ação possíveis (KINZO, 2001).

A partir desta perspectiva, o cenário democrático atual requer uma referência ao ponto de partida da democratização, ou seja, o regime militar-autoritário, que vigorou de 1964 a 1985, bem como à dinâmica política que orientou a liberalização desse regime e sua transição para a democracia.

Em linhas breves, destaca-se que o governo militar autoritário foi um regime em que as Forças Armadas, enquanto instituição, passou (após o golpe civil-militar que depôs João Goulart em 1964) a dirigir o país. Assim, a instituição militar passou a ser também uma arena de disputa pelo poder político, o que teria consequências não só na organização, mas também em toda a dinâmica política. Conflitos entre oficiais moderados e radicais marcaram os vinte e um anos de governo militar, gerando instabilidade política. Em contrapartida, foi uma situação que manteve em funcionamento os mecanismos e os procedimentos de uma democracia representativa: o Congresso e o Judiciário, continuaram em funcionamento (KINZO, 2001).

A alternância na presidência da República se manteve e permaneceram às eleições em períodos quadrienais, embora sob o controle de várias naturezas continuaram em funcionamento os partidos políticos, apesar de limitadas as atividades partidárias. Em síntese, era uma lógica que articulava características de um regime militar autoritário com outros típicos de um regime democrático. Essa lógica peculiar foi o responsável, em grande parte, por frequentes crises políticas que acompanharam o regime, caracterizando-o por fases alternadas de repressão e liberalização, com crises políticas resultantes de conflitos dentro do exército e entre esses grupos e a oposição democrática (KINZO, 2001). Não foi apenas o regime militar que, no Brasil, teve traços característicos. Também bastante característico, foi o processo de democratização brasileiro. Considerado o caso mais longo de transição democrática. O país

percorreu um processo lento e gradual de liberalização, que se estendeu por onze anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular.

Este período pode ser dividido em três fases, a primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição esteve sob total controle dos militares, aproximando-se mais de uma tentativa de reforma do regime, do que os primeiros passos de uma transição democrática, propriamente dita. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, porém outros atores, como os civis, passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil (KINZO, 2001).

Ao observar o sistema político no Brasil de hoje, não há como negar que se trata de um regime com evidentes traços de uma democracia (embora com aspectos a serem melhorados). Não resta a menor dúvida, de que extremas desigualdades sociais são fatores que constroem a consolidação da democracia, especialmente, no que se refere à efetiva participação política de todos os cidadãos. Os elevados índices de pobreza e de concentração de renda, no Brasil, constituem-se como um legado do passado que os governos, pós-regime militar não tornaram menos presente. Em alguns setores como a Educação, temos a preocupação legítima de torná-la democrática e universal, por exemplo. Não obstante, os conceitos democráticos, muitas vezes, parecem ficar na teoria, não conseguindo despontar na prática.

Uma concepção de educação sob uma perspectiva dialógica, nos conduz a pensar acerca dos processos educacionais, no que tange à formação e empoderamento de movimentos pró-democracia, já que a problemática que envolve o tema sinaliza para as reflexões que se estabelecem no contexto nacional, seja no aspecto político, econômico ou social. Exercer a democracia é direito e dever de todos, e deve ser exercida em todos os lugares, inclusive nas instituições de ensino, local propício para colocar em prática o que já está consubstanciado nas leis que arregimentam o país. Deste modo, após a redemocratização começam a surgir nos sistemas educacionais públicos, as primeiras experiências de gestão colegiada na educação básica, como mecanismo propulsor da gestão democrática na escola e na construção da escola cidadã. As primeiras experiências no Brasil, ocorreram nos estados de Minas Gerais e São Paulo e, posteriormente, no Distrito Federal e Porto Alegre (MENDONÇA, 2000, p. 269-273 apud BRASIL, 2004, p. 33).

Em São Paulo, quem impulsionou a gestão colegiada, no município, foi Paulo

Freire, na gestão de Luiza Erundina, em 1989, quando foi convidado a assumir à Secretaria de Educação da cidade de São Paulo e declarou no Diário Oficial do Município, em 01 de fevereiro de 1989: “Aos que fazem educação conosco em São Paulo [...]”, trazendo um chamado a todos os educadores, da rede, com o objetivo de democratizar a gestão nas escolas. A partir daí, entrou em vigor o Regimento Comum das Escolas, que foi sancionado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e previa a implantação de conselhos de escolas, para que estas tivessem a capacidade de autogovernar-se, um desafio para a educação até hoje (GADOTTI; TORRES, 1991, p. 15).

Neste cenário, Santo André foi o município escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, por sua intensa busca em democratizar-se desde sua origem, tornando o berço político das lutas contra as desigualdades sociais que se destacaram nas décadas de 1970 e 1980 (juntamente com a região do grande ABCD). Essa estreita ligação entre lutas por direitos de igualdade e educação emancipatória, fez com que emergisse a articulação dos colegiados escolares na Secretaria de Educação de Santo André, pensados sob a concepção progressista de educação. O município conta com leis de fomento aos Colegiados, embasadas na legislação do município. A Lei municipal de n.7.854 de 30 de junho de 1999, enfatiza que:

Art. 1º Fica instituído o Conselho de Escola, sociedade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, vinculado a cada unidade escolar municipal, como espaço supremo de decisões, de acordo com o que dispõe o art. 257 da Lei Orgânica do Município, o art. 45 da Lei n. 6.833, de 15 de outubro de 1991 – o Estatuto do Magistério Municipal, art. 205 da Constituição Federal e art. 14, inc. II, da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SANTO ANDRÉ, 1999).

Esta lei veio corroborar com as diretrizes superiores impressas na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento de razão deliberativa que designa metas para que ocorram avanços na qualidade da educação na instância municipal, em um intervalo decenal, preservando o princípio da sucessão administrativa.

De acordo com o texto da Lei municipal de n. 9.723, de 20 de julho de 2015, fica estabelecido como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PME: I – superação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar nas modalidades de educação infantil entre 4 e 5 anos, ensino fundamental e ensino médio; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade social da educação, com vistas à educação integral; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos princípios éticos em que se fundamenta a sociedade e no fortalecimento das relações familiares; VI – promoção da educação em direitos humanos, com respeito à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento da educação infantil, do ensino fundamental e da educação inclusiva; IX – valorização dos(as) profissionais de educação; X – difusão dos princípios da equidade e do respeito à dignidade da pessoa humana; XI – fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam (SANTO ANDRÉ, 2015).

Para o embasamento legal desta tese, enfatiza-se destas diretrizes, o parágrafo XI que traz a relevância do fortalecimento da gestão democrática. Sucessivamente, o artigo 9º recobra o fomento legal, dizendo, “O município de Santo André deverá aprovar leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação” (SANTO ANDRÉ, 2015).

Nos tempos pós-modernos, em que os avanços tecnológicos são uma realidade, ao pensarmos em mudanças na escola, chegaremos à conclusão que essas não foram tantas, na medida em que, o quadro e o giz ainda se apresentam como protagonistas em muitas escolas do país. Nota-se, que a gestão escolar e as práticas pedagógicas ainda estão pautadas numa concepção positivista/behaviorista, preocupando-se em enquadrar, moldar e receber respostas evasivas para questionamentos que pouco ou nada contribuem para a formação ético-política do cidadão. Porém, em conformidade com Alonso (2007, p. 12): “A simples introdução de recursos tecnológicos não é condição suficiente para modernizar a escola e torná-la apta a responder à demanda de uma sociedade cujo processo de mudança é acelerado, requerendo das pessoas criatividade e inovação [...]”. O uso cada vez mais amplo e frequente de dispositivos tecnológicos em nosso dia a dia é o reflexo do acelerado desenvolvimento das novas tecnologias nas últimas décadas. Gradativamente, esses dispositivos estão sendo inseridos no âmbito escolar.

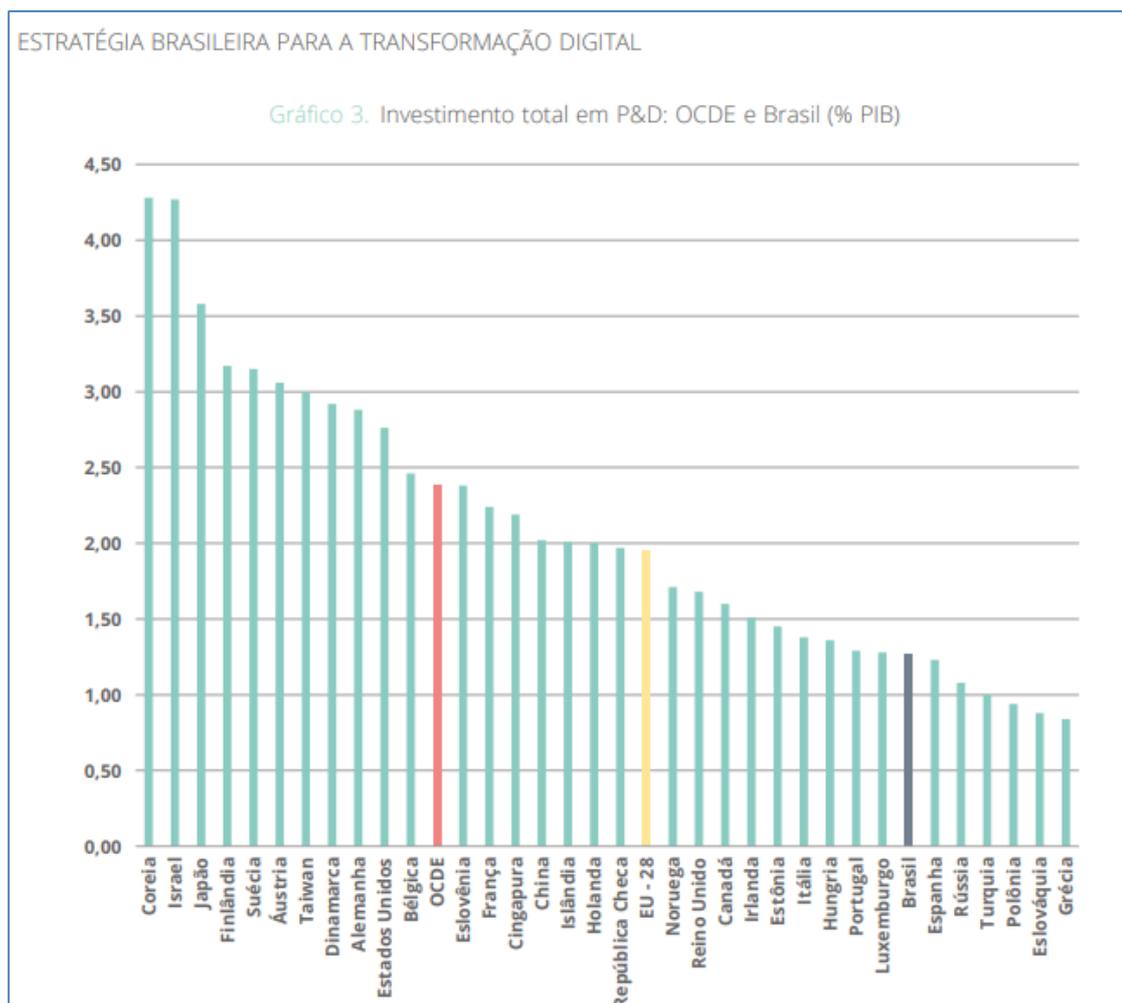
O homem projeta com o intuito de atender necessidades individuais, porém, inserido no meio social, a necessidade individual pode ser a mesma de outros homens, o que oferece ao projeto um caráter coletivo e social. Os grandes desenvolvimentos e inovações tecnológicas que atualmente nos maravilham “[...] são o resultado de um longo processo de

acumulação de conhecimentos a respeito das propriedades dos corpos, dos materiais e dos fenômenos da natureza” (VIEIRA PINTO, 2005, p.72). A tendência natural da tecnologia é de desempenhar um papel libertador e emancipador, porém, ainda não é uma realidade atual. O problema não está na tecnologia em si, mas no uso que se faz dela. Essa compreensão depende de um determinado padrão de organização das relações humanas que absorve a técnica e as inovações tecnológicas.

De acordo com dados trazidos do relatório do Projeto *Estratégia brasileira para a transformação digital e-digital*, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MICTIC), que está à frente das iniciativas brasileiras de inserção de recursos tecnológicos no país, sugere-se ambicionar o protagonismo da nação frente ao panorama mundial de implantação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), com ascensões em desenvolvimento de novas tecnologias e produção científica. Igualmente, vislumbrar a resolução de problemas nacionais fazendo o uso de novas tecnologias, para que assim, possa ganhar em produtividade e desenvolvimento econômico e social.

O aporte de investimento nacional em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em relação à proporção do Produto Interno Bruto (PIB) está longe dos países que lideram esse índice, porém alinha-se com alguns países da Europa. Conforme o gráfico 1, o Brasil utiliza 1,27% do PIB, enquanto a média dos países europeus é de 1,95% e de países que compõem a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 2,39% (dados do relatório do projeto de estratégia para a transformação digital) (OCDE, 2017, p. 26).

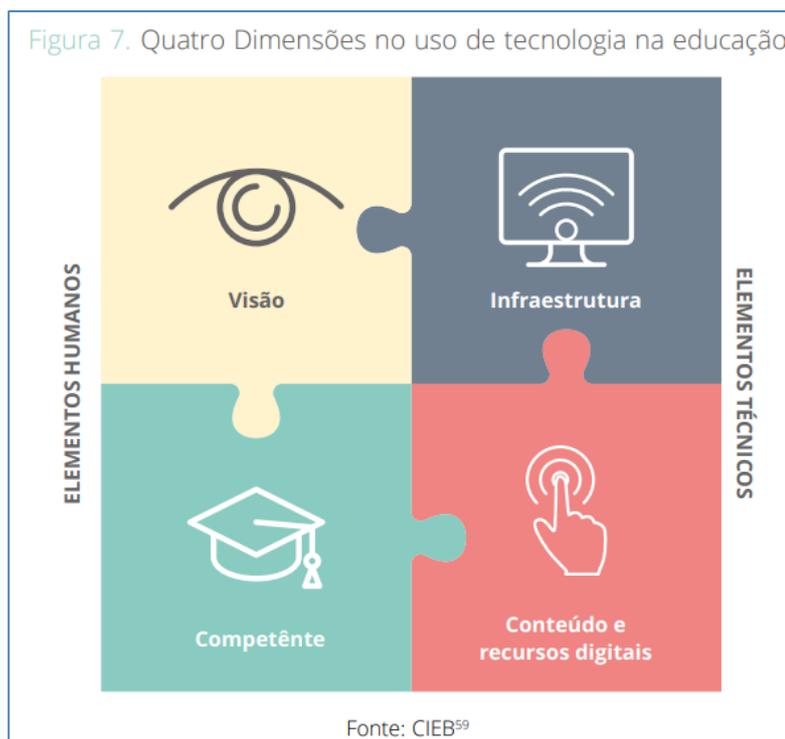
Gráfico 1 – Estratégia para a inserção digital.



Fonte: OCDE, 2017, p. 26.

Quando expomos sobre o conceito de tecnologia no ambiente escolar, deparamo-nos com um panorama dentro do território Latino Americano de investimentos empenhado para prover as escolas de recursos tecnológicos, exemplo disso é o documento do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que estabelece Diretrizes para uma Política Nacional de Inovação e Tecnologia Educacional (2017-2021). São contribuições de estudos nacionais e internacionais que se destacam para a repercussão positiva do uso da TIC na educação, portanto faz-se necessário a implantação de políticas e programas que auxiliem essa implementação, observando e mantendo equilíbrio no uso de acordo com as quatro dimensões do uso da tecnologia, baseada na teoria que se denomina, *Four in Balance* desenvolvida pelo Centro de Estudos Kennisnet da Holanda.

Figura 1 - Ilustração dos elementos e eixos do modelo *Four in Balance*.



Fonte: (KENNISNET, 2015).

Estas investigações merecem um papel de destaque pois trata-se de uma política pública quanto ao uso TIC na educação e traz também alguns indicadores advindos de experiências nacionais e internacionais para observações. De acordo com o relatório são elas:

- A política deve ser clara, com definição de metas de curto, médio e longo prazo, abrangendo todos os níveis governamentais (nacional, estadual e municipal).
- A política deve ser atualizada de forma periódica, inclusive quanto a estratégias e metas.
- A política deve ser articulada com os vários atores envolvidos, prevendo e implementando a colaboração entre os entes federativos.
- Cada ator responsável pela implementação da política deve ter uma visão clara sobre o seu papel e as metas a serem cumpridas (BRASIL, 2018, p. 46).

Todos os profissionais que agregam e formulam políticas públicas devem ter conhecimento de que a tecnologia não pode ser aplicada com o intuito de coletar da educação resultados a curto prazo na qualidade de aprendizagem dos alunos advindos de provas externas.

A tecnologia vem corroborar para a melhoria gradativa e impactar com outros fatores tão importantes quanto:

- Melhoria da eficiência da gestão escolar.
- Melhor preparo dos estudantes para o mercado de trabalho.
- Facilita o acesso aos conteúdos e profissionais de qualidade, em especial em locais de baixa densidade demográfica ou difícil acesso.
- Oferece melhores oportunidades a estudantes com limitações físicas, tais como limitações de visão, audição ou locomoção (BRASIL, 2018, p. 46).

Para tanto é necessário fazer o bom uso da tecnologia no ambiente escolar, de forma gradativa, conciliando com as regras da instituição e de acordo com o nível de maturidade, para que o efeito não seja adverso ao objetivo inicialmente proposto. Em pesquisa ao site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacou-se: “O conhecimento e a informação têm impacto significativo na vida das pessoas. O compartilhamento de conhecimento e informação, particularmente por meio da TIC, tem o poder de transformar economias e sociedades” (UNESCO, 2019). Por isso, torna-se relevante a aplicação de investimentos em tecnologia, com o objetivo de prover equipamentos em um montante considerável de países na América Latina com o propósito de remodelar as propostas educativas em consonância com as perspectivas sociais e econômicas. No que concerne a estabelecer uma sólida oportunidade para os países dessa região, contar com indivíduos que saibam beneficiar-se das oportunidades da sociedade de conhecimento e que possam contribuir para o desenvolvimento econômico de seu país de origem. No contexto globalizado vigente, as competências, começando pelas digitais, constituem uma nova forma de capital dos indivíduos e dos países.

Com o propósito de compreender o pensamento de estudiosos das vertentes democráticas, e como toda pesquisa acadêmica desperta de estudos e pesquisas precedentes desenvolvidas por outros acadêmicos, foi realizado um levantamento sistemático da literatura na área de estudo aqui proposta, lançando-se mão dos descritores: “Gestão educacional e tecnologias”, “Gestão democrática e tecnologias”, “Tecnologias na formação e na gestão”, “Tecnologia nos colegiados escolares”, “Tecnologias nos conselhos escolares”, tomando-se como base o espaço temporal de 2010 a 2019.

Foram investigados os acervos de teses e dissertações nos programas de pós-graduação de mestrados e doutorados das seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Maranhão

(UFMA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UNB). Foram consultados também os arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a base de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*.

Insolitamente, uma observação chamou-nos a atenção e nos foi revelado por meio de pesquisa que algumas Universidades não possuíam sequer estudos semelhantes aos descritores propostos para esta investigação no espaço temporal de 10 anos. Então, decidiu-se que para atestar o ineditismo e relevância deste estudo, expuséssemos os dados levantados. Tais dados, seguem catalogados abaixo:

Tabela 1 – Teses, dissertações e artigos disponíveis nas bases pesquisada

Descritores	UFMA	UFPE	UFPR	UFSCAR	UNESP	UNINOVE	PUC/SP	Selecionados
Gestão educacional e tecnologias					21		30	2
Gestão democrática e tecnologias	2			1	4	4		6
Tecnologias na formação e na gestão				1	19	1		2
Tecnologias nos colegiados escolares	1	2						3
Tecnologias nos conselhos escolares			1					1
Total	3	2	1	2	44	5	30	14

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado da pesquisa, mostrou-se abrangente, por isso, selecionou-se os estudos a partir da semelhança temática, conforme a tabela 1. A seguir, o quadro 1 apresenta as principais teses, dissertações e artigos que vêm ao encontro do tema abordado com os descritores de pesquisa “colegiado escolar” e “gestão”. Estes estudos estão disponíveis na íntegra em suas bases de dados.

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos selecionados para esta pesquisa

Título do trabalho	Autor	Universidade – ano de publicação
O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares: um estudo no município de Palmas – TO	BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira.	UFSCAR – 2019 (TESE).
Conselho escolar: desafios e novas possibilidades de promoção da participação democrática em escolas estaduais de Governador Valadares	COSTA, Andreia Mendes.	UFJF – 2018 (Dissertação).
A implementação do conselho escolar como estratégia de gestão democrática em uma escola no município de Apuí – AM	BARBOSA, Gevan Pires.	UFJF – 2017 (Dissertação).
Estudo da efetiva participação do colegiado escolar em uma escola estadual de Três Pontas/MG	MARTINS, Lucimar de Souza.	UFJF – 2017 (Dissertação).
Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas	OLIVEIRA, Fernanda Gurgel Bernardi de.	UFJF – 2017 (Dissertação).
Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico.	SILVA, Maria Abádia.	Cadernos cedes: arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61. dez. 2017.
Perfil da gestão escolar no Brasil	SOUZA, Ricardo Ângelo de.	PUC/SP – 2017 (TESE).
Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades.	DIAS, Monica Roberta Devai.	UNINOVE – 2016 (Dissertação).
A gestão da relação escola-comunidade	CASTRO, Megione Bassetto de.	UNINOVE – 2016 (Dissertação).
Gestão Escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática	CLEMENTE, Josefá da Conceição.	UFMA – 2015 (Dissertação).
O princípio da gestão democrática e a participação nos conselhos de escola	FUJIYE, Tiekō.	UNINOVE – 2014 (Dissertação).
Gestão Colegiada em Escolas Públicas Estaduais: confronto do sentido democrático no legal e no real	SILVA, Roza Maria Soares da.	UFMA – 2014 (Dissertação).
A instituição do conselho escolar: quando o imaginário social se diz democrático	SILVA, Cleidilene Almeida.	UFPE – 2012 (Dissertação).
A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando os discursos dos conselheiros escolares	MARQUES, Luciana Rosa.	Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out. Dez, 2012.
Redes colaborativas, ética hacker e educação	PRETTO, Nelson De Luca.	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, p. 305-316, 2010.
Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização	ANDRADE, Edson Francisco.	Educar, Curitiba, n. 37, p. 293-308, maio/ago. Editora UFPR, 2010.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em breve síntese, efetuou-se a análise dos estudos relacionados no quadro acima:

Brito (2019) analisa a implantação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) no município de Palmas - TO, a fim de compreender as formas de participação dos segmentos envolvidos, tendo por base os conceitos de democracia representativa e participativa. O objetivo da pesquisa foi investigar se a implantação atingiu os objetivos propostos em relação à gestão pública administrativa e financeira. Para esta investigação, realizaram-se estudos conceituais de categorias relacionadas à democracia e à participação. A pesquisa, deu-se por meio de abordagem qualitativa, tendo, como campo empírico, o Sistema Municipal de Educação do município de Palmas - TO. A pesquisa concluiu que o PNFCE promoveu acesso e ampliação dos debates acerca da gestão democrática nos espaços escolares. Contudo, o desenvolvimento das ações no município ocorreu por um limitado período de tempo (2014-2016), e não se concretizou em iniciativas que proporcionassem uma experiência de continuidade.

Costa (2018) investigou o modo como se dá a participação democrática nas escolas estaduais valadarenses. O objetivo foi analisar como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares pode aprimorar sua atuação com o intuito de contribuir para a consolidação da participação democrática nestas instituições. A pesquisa deu-se por meio de questionário de natureza qualitativa. Concluiu-se que a falta de planejamento, bem como ações desarticuladas entre setores da SRE têm favorecido a atuação deficitária dos Colegiados, ensejando um prejudicial distanciamento entre a Regional e os conselheiros escolares.

Barbosa (2017) discutiu as dificuldades no processo de implementação do Conselho escolar como estratégia de gestão democrática na Escola A, em Apuí - AM. O objetivo da pesquisa foi analisar o que dificulta a criação do Conselho Escolar e a sua implementação, para a efetivação da gestão democrática na Escola A. A pesquisa deu-se por meio de estudo de caso e observação in loco. Concluiu-se que o conselho não é efetivamente implantado porque a gestão é centralizadora e a secretaria de educação da cidade não estimula a gestão democrática, hierarquizando o processo. Os participantes do conselho são condicionados a aceitar as decisões do diretor que, obrigatoriamente, segue as ordens da secretaria sem considerar as singularidades da escola.

Martins (2017) analisou a participação dos membros do Colegiado Escolar e os desdobramentos desta cooperação na Escola Estadual Padre Victor, localizada na região sul do estado de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa foi averiguar o comportamento dos membros do conselho durante as reuniões e verificar o porquê da modesta atuação destes em relação aos temas que são discutidos e analisados para que uma solução exequível para tal problema possa

ser sugerida à escola e colocada em prática, no intuito de auxiliar a equipe gestora a coordenar as ações que envolvem a unidade de ensino aqui estudada. A pesquisa deu-se por meio da observação *in loco* da participação nas reuniões do conselho. Concluiu-se que a falta de conhecimento dos partícipes e a centralização da gestão atrapalham a atuação do conselho, tornando-a ínfima.

Oliveira (2017) discutiu a gestão democrática e a participação da família em uma escola da zona norte de Manaus. Os objetivos da pesquisa foram: descrever a relação da gestão escolar com a família na escola investigada, analisar as consequências de um possível distanciamento entre elas e propor o desenvolvimento de programas que estreitem a relação família – escola, a fim de que essa problemática possa ser solucionada. A pesquisa deu-se por meio de estudo de caso (instrumentos metodológicos de natureza qualitativa e quantitativa), como entrevista com os servidores da escola investigada, além de questionários aplicados aos pais, mães e responsáveis. Concluiu-se que a participação dos familiares é maior no ensino fundamental (anos iniciais) e que diminui com o passar dos anos. A escola não consegue comunicar-se efetivamente com a família que não entende a importância de participar da vida escolar da criança.

Silva (2017) discutiu os mecanismos de gestão pedagógica a partir da sistematização de informações sobre o trabalho escolar, construídas nas reuniões de conselho de classe, realizadas no contexto da Escola Campestre, no município de Ouro Preto, Minas Gerais. O objetivo da pesquisa foi verificar o funcionamento dos conselhos de classe (bimestrais) e a colaboração dos mesmos nos planejamentos pedagógicos. A pesquisa deu-se por meio de coleta de dados levantados antes e durante os conselhos de classe, com a finalidade de buscar elementos gerados nos conselhos que dão subsídios a uma proposta de ações de monitoramento e avaliação do trabalho escolar. A partir dos resultados da pesquisa, concluiu-se que as informações colhidas nos conselhos, serviram de base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), porém há dificuldades dos docentes em colocá-lo em prática.

Souza (2017) discorreu sobre as dificuldades de efetivar o funcionamento dos Conselhos Escolares. O objetivo da pesquisa foi investigar as causas que dificultam o funcionamento efetivo do Conselho Escolar da Escola Estadual de Tempo Integral Raimundo Lourenço. A pesquisa deu-se por meio de pesquisa qualitativa, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação em estudo. Concluiu-se que há muitos desafios para promover a existência do Conselho Escolar (quando este realmente quer ser democrático e participativo), constatou que há conselheiros que não conhecem suas atribuições nem as funções do conselho, bem como sua real importância. Identificou-se também

que a gestão da escola não é desenvolvida de forma democrática, embora os partícipes tenham a vontade de torná-la democrática, falta Formação Continuada para isto.

Dias (2016) trouxe apenas referências ao trabalho do Colegiado Escolar e gestão democrática, sem a abordagem da tecnologia. O objeto da investigação foi à atuação dos colegiados escolares como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação. Foram avaliadas as estratégias consumadas pela equipe gestora com o fim de promover meios para que a escola se consolide num espaço plenamente democrático mesmo apresentando em sua trajetória movimentos de avanços e recuos. A pesquisa deu-se por meio de observação, com a análise em reuniões de formação. Concluiu-se que os conselhos são de suma importância e que quando operados de forma democrática são eficazes inclusive para melhorar a qualidade nas abordagens pedagógicas, não ficam restritos a administração escolar.

Castro (2016) abordou a gestão da relação escola-comunidade, fundamentada na teoria crítica de Theodor W. O objetivo da pesquisa foi investigar os mecanismos existentes na escola para a garantia da relação escola-comunidade. A pesquisa deu-se por meio de análise empírica que envolveu o uso de técnicas associadas ao estudo da comunidade; além de um levantamento bibliográfico sobre o universo de pesquisa. Concluiu-se que os mecanismos de gestão aferidos pelo CE e gestão escolar não garantem automaticamente uma gestão democrática participativa, haja vista que não acontecem de modo regular as convocações ordinárias ou extraordinárias do CE, APM e Grêmios Estudantis.

Clemente (2015) realizou um estudo que trata da gestão escolar na escola pública, na perspectiva de apreender a concepção de gestão escolar que norteia as práticas gestoras em uma escola da rede pública estadual em São Luís-Maranhão. O objetivo da pesquisa foi analisar a gestão pública escolar e suas interfaces. A pesquisa deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, subsidiada por levantamento dos dados empíricos através da realização de entrevistas semiestruturadas, cujas informações possibilitaram ampliar o conhecimento sobre a realidade social vivenciada pela escola pública e suas relações com o contexto social e educacional, materializado pelo reconhecimento dos discursos contraditórios dos sujeitos a efetivação das políticas de gestão escolar. Concluiu-se que a gestão escolar ancorada nas premissas estabelecidas por agentes externos, adotou o sistema administrativo de gestão similar ao de produção das indústrias, para atingir as metas do sistema capitalismo, no caso da escola, bons resultados de rendimento/desempenho.

Fujiye (2014) abordou o tema Conselho de Escola e o desafio para a efetiva consecução da gestão democrática na educação, que constitui momento necessário e inevitável

da democratização da sociedade brasileira. O objetivo da pesquisa foi estabelecer a relação entre o processo de democratização da/na sociedade civil e o fenômeno da participação que se dá por meio do Conselho de Escola, um dos fóruns mais representativos da gestão democrática em âmbito escolar, conforme apontam os documentos legais. A pesquisa, deu-se por meio de análise documental sobre CE; além de abordagem qualitativa com a participação dos alunos, pais, professores. Concluiu-se que na percepção dos pais o CE não faz diferença em relação à qualidade de educação da escola, eles não o veem como instrumento de melhoria na educação. Em relação à percepção dos alunos, a maioria, não sabia efetivamente o ‘que’ e ‘para que’ há o conselho e na percepção dos professores, o CE não é efetivo, porque cumpre o papel formal, sendo meramente administrativo.

Silva (2014) apresentou um estudo sobre o tema democracia nos conselhos estaduais das escolas públicas do Maranhão. O objetivo foi analisar a relação entre a base normativa e a atuação do Colegiado Escolar e suas implicações na implementação da Gestão Democrática. Reflete-se sobre as mudanças na educação a partir dos anos 1980, 1990 e 2000, incorporadas aos documentos oficiais que postulam a gestão democrática como princípio norteador para as escolas públicas. A pesquisa, deu-se por meio da qualitativa, fundamentada no materialismo histórico dialético, o que proporcionou a compreensão das categorias da gestão democrática: autonomia, participação e democratização para além dos limites impostos nas formulações oficiais sobre política educacional. Concluiu-se que apesar dos avanços ao longo dos anos, há ainda muito o que fazer para de fato atestar a legitimidade do conselho escolar como órgão autônomo e participativo.

Silva (2012) analisou as significações imaginárias sociais sobre o “conselho escolar” construída entre as instituições políticas e educacionais. Há uma associação direta do conselho escolar com a democracia; da mesma forma esse discurso está presente na academia científica, nas legislações e nos sujeitos das instituições políticas e educacionais. A pesquisa, deu-se por meio da abordagem qualitativa para apreender o imaginário social instituinte fundamentada na noção geral de formação discursiva e na análise de conteúdo, centrando nas categorias semânticas. Concluiu-se que a dimensão temporal e institucional, especificamente, a abordagem macro, realizada a partir do estudo histórico e cultural da sociedade brasileira e de Jaboatão dos Guararapes permitiram compreender a eficácia do conselho escolar quando o discurso está articulado as ações cotidianas na escola, caso contrário o discurso não é realizado na prática.

Marques (2012) discutiu a formação de uma cultura democrática escolar. O objetivo da pesquisa foi efetuar a análise do discurso dos membros do Conselho Escolar de três escolas

públicas pernambucanas. Para isso, adotou o conceito de cultura proposto por Hall (1997), que se articula ao conceito de discurso. A pesquisa, deu-se por meio de estudo bibliográfico, além de utilizar os referenciais das novas teorias do discurso, de corte laclauniano⁴, para análise dos dados empíricos. A pesquisa concluiu que a gestão democrática não é instituída por leis ou normatizações, mas tem um caráter instituinte, podendo ser construída de diferentes formas em cada escola. A análise dos dados empíricos revelou que as práticas discursivas constroem significados à gestão de cada escola e que são constitutivas de sua cultura. Verificou-se, ainda, que a gestão escolar vem se estruturando, a partir de práticas democráticas que podem contribuir, também, com o processo de democratização da sociedade.

Pretto (2010) corrobora com o uso da TDIC no panorama educacional para inserir nas instituições educativas os processos colaborativos⁵. O objetivo da pesquisa foi mapear os principais movimentos que se articulam mundialmente em torno da liberdade de acesso a todos os recursos produzidos pela humanidade, para então estabelecer os vínculos entre tais processos e a educação. A pesquisa, deu-se por meio de estudo bibliográfico e o mapeamento dos principais movimentos que estimulam o acesso aos bens culturais e de consumo. Com base nesses vínculos, a pesquisa concluiu que alguns princípios para o sistema educacional podem provocar mudanças nas formas de organização e gestão do próprio sistema e dos processos de ensino e aprendizagem, nas relações entre os sujeitos da educação e destes com o conhecimento e a cultura.

Andrade (2010) analisa a questão da construção da cultura democrática no âmbito do sistema de ensino do Recife, a partir da inter-relação entre as instâncias de participação envolvidas com a gestão educacional. O objetivo do estudo contempla, especialmente, o papel dos Conselhos de Educação, assim como as atribuições da Conferência Municipal de Educação (COMUDE) no processo de proposição de políticas educacionais para os diferentes grupos sociais da sociedade recifense. A pesquisa, deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas que coletaram dados dos participantes do COMUDE. Os principais resultados da pesquisa demonstraram que embora as instâncias de participação atuem em nível da desconcentração da

⁴ Ernesto Laclau desenvolveu a Teoria do Discurso, estudada pela Escola de Essex, na Inglaterra, cujo o princípio é o descentramento do sujeito, ou seja, a pluralidade de centros. Isso coloca a emergência de muitas outras identidades, que podem ser hegemônicas num processo de articulação, no processo de formação do discurso e disputa pelo significado da realidade, que pode ser antagonista de acordo com as necessidades de um grupo de sujeitos. Para Laclau o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. Isso é mais bem entendido pelas possibilidades de polissemia dos significantes. Quando demandas heterogêneas são identificadas num mesmo significante, o seu sentido deixa de ser literal e assume status de uma metáfora (LACLAU, 1986).

⁵ Torres, Alcântara e Irala (2004) ressaltam que os processos colaborativos derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem.

gestão escolar e educacional, ainda assim não intervém efetivamente nas decisões políticas do sistema de ensino, os CE ficam restritos a administrar as finanças da UE.

As pesquisas mencionadas acima, possuem relação direta com a temática democracia e participação na gestão escolar e Conselho Escolar, embora com objetivos diferentes, nota-se na maioria das pesquisas que apesar de tentativas promissoras e avanços na democratização participativa nas escolas públicas, ainda há muito por fazer, pois a prática em algumas pesquisas, mostram-se distantes da teoria, prevalecendo a centralização das decisões na figura do gestor. Além disso, notam-se, também, que de um modo geral, professores, comunidade e gestão possuem vontade de ampliar a participação nas tomadas de decisão da escola, mas nem sempre sabem como atuar e, por falta de conhecimento, replicam as mesmas ações. Cremos que a Formação Continuada, seria importante para intervir e colaborar com a comunidade, gestores, professores que detentores de conhecimento saberiam delinear melhor suas ações para prover a gestão democrática na prática.

A seguir, o quadro 2 apresenta as principais teses e dissertações que vêm ao encontro do tema em estudo com os descritores de pesquisa “tecnologia” e “gestão”. Estes estudos seguem disponíveis na íntegra em suas bases de dados.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa.

Título do trabalho	Autor	Universidade – ano de publicação
O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva	FERNANDES, Léa Marques.	UFJF – 2018 (Dissertação).
O uso das tecnologias da informação e comunicação a serviço da aprendizagem: uma análise da gestão da escola Acácia, Catuti (MG).	ROCHA, Waldinéa Alves Farias.	UFJF – 2017 (Dissertação).
O papel do diretor escolar na implementação das tecnologias de informação e comunicação: um estudo em duas escolas da superintendência regional de ensino de Caratinga (MG)	SILVEIRA, Júnia Mariusa dos Santos.	UFJF – 2015 (Dissertação).
A organização escolar para a integração das novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino e aprendizagem.	CASTRO, Márcia Ferreira.	UEP – 2015 (Dissertação).
O uso das tecnologias da informação e da comunicação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará	FERREIRA FILHO, Luciano Nery.	UFJF – 2012 (Dissertação).
Tecnologias da informação e comunicação na gestão educacional: possibilidades e contribuições em uma escola técnica estadual.	CARLETO, Nivaldo.	UEP – 2010 (Tese).
Possibilidades e limitações do uso das tecnologias de informação e comunicação - TICS - na busca da religação dos saberes: um estudo à luz dos pensamento complexo	ALVES, Eliana Aparecida.	UNINOVE – 2010 (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Fernandes (2018) discutiu a subutilização dos recursos tecnológicos pelos professores do Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva. O objetivo foi analisar, porque embora a escola possua equipamentos tecnológicos, esses são pouco utilizados pelos docentes durante o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A pesquisa, deu-se por observação *in loco* e a gravação de depoimentos dos professores. Concluiu-se que os entraves apontados pelos professores no que tange à subutilização dos recursos tecnológicos, à infraestrutura tecnológica insuficiente, à falta de formação técnica e pedagógica e à dificuldade dos alunos em manusear os equipamentos fazem com que os docentes não se sintam estimulados a utilizar a TIC.

Rocha (2017) analisou a TIC no âmbito escolar. O objetivo da pesquisa foi investigar os elementos potencializadores de práticas pedagógicas inovadoras com o uso TIC, no que tange à gestão de escolas. O caso de gestão estudado discutiu os elementos promotores

de práticas pedagógicas inovadoras com o uso das TIC em uma escola do interior do estado de Minas Gerais. A pesquisa deu-se por meio do mapeamento de 08 (oito) escolas da regional de Janaúba-MG, qual se destacou no uso das tecnologias, buscando compreender como a instituição conseguiu mobilizar os atores a se envolverem e a se interessarem pelo seu uso. Concluiu-se que houve esforços das gestões para garantir o uso da TIC, desde o diálogo com os professores até a ordem de usar estas ferramentas 'X' vezes na semana. As equipes gestoras, de modo geral, não tinham planejamentos definidos a este respeito e não conseguiram acompanhar se o uso da TIC era ou não feito ou se era ou não satisfatório.

Silveira (2015) abordou a relação do gestor e comunidade escolar para articular o uso da TIC na escola. O objetivo deste trabalho foi identificar qual o papel do diretor, suas ações que permitem a inserção das tecnologias no ambiente escolar e sua participação para a transformação da sala de informática em um lugar de aprendizagem. A pesquisa, deu-se por análise em duas escolas. Concluiu-se que o diretor pode prover a utilização das novas tecnologias no ambiente educacional, pode fomentar o uso da sala de informática como ferramenta de apoio pedagógico e, reconhecendo seu papel como agente implementador destas tecnologias analisar, em virtude das novas tendências, sua perspectiva na implementação das TIC no cotidiano da escola.

Castro (2015) analisou a integração das TIC nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Araraquara, com enfoque no trabalho coletivo da equipe escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar a integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem, além da sala de aula e da ação individual do professor. A pesquisa, deu-se por meio de coleta de dados com abordagem qualitativa e quantitativa. Com esta pesquisa, conclui-se que há uma carência de fundamentação teórica e metodológica que embasam e direcionem o trabalho de professores e gestores para o uso das tecnologias, resultando na ausência de planejamento sistemático para a integração das TIC na educação escolar.

Ferreira Filho (2012) abordou o fortalecimento das TIC e os investimentos públicos da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) do Estado do Ceará. O objetivo da pesquisa foi analisar a situação do professorado e da gestão escolar das escolas públicas da rede estadual de Fortaleza em relação ao conhecimento que possuem sobre TIC e sobre a utilização dessas tecnologias, a partir de uma perspectiva de mudança de paradigma educacional. A pesquisa, deu-se por meio da investigação em duas escolas da rede pública estadual do Ceará, as maiores em número de alunos da capital cearense, e com resultados diferentes no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE). Concluiu-se que não basta ao setor público investir em equipamentos para informatizar as escolas se a gestão escolar e professores não

coadunam com o uso da TIC como ferramenta aliada a construção do saber. É necessário que a gestão escolar apoie à inserção da TIC na rotina escolar, apoie à habilidade técnica dos profissionais da escola no manuseio desses equipamentos e do quanto e de que forma estas ferramentas serão usadas para auxiliar o planejamento das ações pedagógicas.

Carleto (2010) retratou as possibilidades do uso da informática no âmbito da administração educacional e expõem que já se trata de uma realidade no cenário contemporâneo da sociedade informacional. O objetivo da pesquisa foi analisar as possibilidades da informática na administração educacional. Concluiu-se que os recursos oferecidos por meio das TIC, quando devidamente utilizados, servem como ferramenta de auxílio ao gerenciamento de informações nas organizações, sejam elas comerciais ou educacionais. O controle de informações acadêmicas, o gerenciamento e o processamento de arquivos eletrônicos de alunos e professores, assim como a otimização na tomada de decisões são contribuições que essas tecnologias apresentam em benefício de uma escola, principalmente, como instrumento de articulação entre o trabalho administrativo que contempla a secretaria acadêmica e o trabalho pedagógico dos professores e da coordenação de curso.

Alves (2010) abordou a preocupação com o uso das TIC por professores e estudantes como recursos facilitadores na busca da religação dos saberes. O objetivo foi analisar o estudo do pensamento complexo (de Edgar Morin) com o uso da TIC. A pesquisa deu-se por meio de questionários aos alunos e professores com questões abertas e fechadas. Concluiu-se que o uso da TIC aliada ao pensamento complexo estabelece elos entre os conhecimentos, superando a fragmentação dos saberes, contudo o planejamento das aulas deve ser minucioso já que os alunos em maioria utilizam a TIC como lazer, e os professores também necessitam de formação para não usar estas ferramentas como transmissores de informação. Quando bem utilizados, podem atender tanto as finalidades de cada disciplina como facilitar a religação dos saberes, superando fragmentação dos mesmos.

Em relação à tecnologia há muitos trabalhos (artigos, teses e dissertações) que reiteram a importância de utilizar a TIC na escola, isto é, centram-se no uso da tecnologia como aliada para os processos de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas elencadas nas propostas curriculares que está vigente, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

No entanto, as pesquisas acima contribuíram com esta tese, embora o tema central não esteja, diretamente, relacionado as práticas pedagógicas centradas nos componentes curriculares. Mesmo assim, compreende-se a importância da TIC como ferramenta auxiliar no planejamento de projetos didáticos e, sobretudo, nos processos operacionais da escola (de

suma importância para garantir um bom gerenciamento da instituição). Portanto diante desse levantamento bibliográfico, tornou-se imprescindível o objeto desta pesquisa e sua relevância acadêmica com o objetivo de analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares.

Neste sentido, nesta investigação, lançou-se um olhar sobre a aplicabilidade das tecnologias digitais no contexto dos conselhos escolares, com o intuito de compreender o seu uso para a criação de processos formativos dos conselheiros, bem como para a democratização e expansão do acesso às informações e construção de novos conhecimentos necessários aos membros que compõem esses órgãos. Para tanto, optou-se pela análise da percepção de conselheiros escolares sobre o uso de recursos tecnológicos para a efetivação de uma gestão democrática a partir dos colegiados, consubstanciando assim, a meta de número 18 do PME 2015/2025 do município de Santo André.

Contudo, seu ineditismo está baseado no pressuposto da importância de se implantar formações, que sejam advindas de soluções tecnológicas para estreitar e emancipar conselheiros das diversas comunidades escolares que compõem o território andreense, assim como promover o seu letramento digital. A partir desse cenário, delineou-se as seguintes questões para nortear o desenvolvimento desta pesquisa:

- a) O colegiado escolar como órgão de apoio democrático pode produzir a emancipação da comunidade escolar e local, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? Quais encaminhamentos podem ser adotados para se concretizar essa emancipação nesse contexto?
- b) O colegiado escolar é capaz de acompanhar a evolução tecnológica e articular espaços formativos, por meio das tecnologias digitais emergentes no cenário atual, proporcionando o letramento digital dos conselheiros? Quais as potencialidades que as TDIC oferecem no âmbito dos colegiados escolares? Quais TDIC seriam mais significativas para a construção de processos formativos e o exercício da democracia nos colegiados escolares?
- c) Existem avanços quanto a articulação das TDIC na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André? Que dificuldades são sinalizadas para a sua efetivação nesse contexto?
- d) Que desafios ainda precisam ser superados nesse cenário para a sua implementação nessa rede municipal de Educação?

Como principal **hipótese**, que foi validada, no decorrer deste estudo, considerou-se que a promulgação da Lei Municipal n. 9723/2015 (SANTO ANDRÉ, 2015) é uma importante ferramenta no processo de garantia do direito à educação de qualidade, porém há muitas metas a serem contempladas como a meta de n. 18 e sua estratégia de n. 18.4, que diz respeito à criação de um núcleo técnico para acompanhamento e formação integral aos conselhos de controle da educação municipal. Parte-se também da premissa que mesmo com a trajetória de avanços e recuos, os colegiados ainda são espaços que proporcionam a inserção de todos os segmentos: equipe gestora, professores, pais e alunos nas tomadas de decisões, sobretudo se faz necessária a busca de avanços significativos, a partir da aplicabilidade das tecnologias como elemento formativo e fortalecedor do papel dos colegiados escolares.

Sendo assim, o **objetivo geral** deste estudo O objetivo da investigação foi analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André. Como **objetivos específicos** foram elencados:

1. Analisar como o colegiado escolar sendo órgão de apoio democrático pode produzir a emancipação da comunidade escolar e local, a partir do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.
2. Investigar se o colegiado escolar é capaz de acompanhar a evolução tecnológica e articular espaços formativos, por meio das tecnologias digitais emergentes no cenário atual, proporcionando o letramento digital dos conselheiros.
3. Averiguar quais as potencialidades que as TDIC oferecem no âmbito dos colegiados escolares e quais dessas TDIC seriam mais significativas para a construção de processos formativos e o exercício da democracia nos colegiados escolares;
4. Analisar a partir da percepção dos conselheiros escolares sobre o uso de recursos tecnológicos para a efetivação de uma gestão democrática consubstanciando, assim, a meta 18 do PME (2015-2025)/SA;
5. Compreender que desafios ainda precisam ser superados nesse cenário para a sua implementação nessa rede municipal de Educação e delinear indicadores para a concepção de processos formativos nesse segmento.

O universo designado para esta investigação foram os Colegiados Escolares da rede municipal de ensino da cidade de Santo André. Vale salientar, que essa rede oferta atendimento para discentes de quatro a dez anos, ou seja, desde a Educação Infantil até o final do Fundamental (anos iniciais). Atende também discentes, a partir dos 15 anos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A cidade localiza-se na Grande ABC, região

metropolitana de São Paulo. Os participantes que contribuíram com esta pesquisa foram os segmentos: equipe gestora, funcionários, professores, pais, comunidade, eleitos a participar do colegiado escolar em uma dada escola vinculada à rede de ensino em questão.

A metodologia utilizada foi pautada em uma abordagem qualitativa, desenvolvendo-se por meio de um estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário, o grupo focal e a observação. Também foi realizado um levantamento documental, constituído por determinações legais no âmbito da gestão escolar e de políticas públicas que dão sustentação e promovem a implantação dos colegiados no âmbito nacional, tais como: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN); Plano Nacional da Educação 2014/2024 (PNE) e PME - Lei de n. 9.723/2015; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) e leis municipais de fomento aos colegiados.

A presente tese foi estruturada em cinco capítulos, a seguir sumariamente descritos, sendo primeiramente a Introdução, na qual aborda-se o contexto histórico, político e a consolidação da gestão democrática, sobretudo no âmbito educacional brasileiro, como instrumento de uma educação emancipatória e sua conquista de consolidação como meta do PNE. Ainda na Introdução, a pesquisa realizada em banco de dados que mostram investigações relevantes e similares a esta, incluindo itens relacionados ao objetivo, questões norteadoras e hipótese.

O capítulo II, denominado, *A gênese dos conselhos escolares no município de Santo André e suas leis de fomento*, discorre sobre os principais conceitos que fundamentam os conselhos escolares, sobretudo no que tange a participação da sociedade via este instrumento para exercer a democracia direta ou indiretamente como estratégia para solucionar conflitos e buscar soluções conjuntas no ambiente escolar. Para fundamentar este capítulo, utilizou-se Bobbio, Matteucci e Pasquino (1991). Pautamo-nos, também, em documentos oficiais e históricos para delinear a história de Santo André, cenário da presente pesquisa. Além de analisar as principais leis federais e municipais que fomentam a criação dos conselhos (sobretudo os escolares) como mecanismo de ação integradora para dar à voz a comunidade escolar. Destacam-se: Loureiro (2013); Dourado (2011); Gohn (1990, 2006); Lück (2010); Freire (2006); Paro (2006); Libâneo (2010); dentre outros.

O capítulo III, intitulado, *A educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação - tempos de transformações*, discorre sobre a inclusão da TDIC no ambiente escolar. Para fundamentar este capítulo, utilizou-se Bauman (2001, 2013, 2017) e Maffesoli (2006, 2018), por explicar o fenômeno da conectividade na sociedade contemporânea (denominada líquida). Além de Freire (2006); Moran (2003, 2015); Paro (2017); dentre outros

para enfatizar que a conectividade presente no cotidiano pode e deve auxiliar o CE a prover o diálogo na construção identitária da comunidade escolar.

O capítulo IV, denominado, *Metodologia, universo e design da pesquisa*, discorre sobre a pesquisa realizada no município de Santo André, nas escolas municipais. Para fundamentar este capítulo, utilizou-se: Lüdke e André (1986) por analisarem a pesquisa em educação na vertente qualitativa. Severino (2007) para fundamentar a importância da pesquisa documental, Gatti (2005) para discorrer sobre o grupo focal, além de Bardin (2011) para delinear as técnicas de análise de conteúdo.

E por fim o capítulo V, denominado, *O conselho escolar e o uso das TDIC: o perfil e os discursos de conselheiros de escolas do município de Santo André*, efetua a análise dos dados coletados, por meio de entrevistas; questionário e grupo focal.

Após, são apresentadas as Considerações Finais.

2 A GÊNESE DOS CONSELHOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E SUAS LEIS DE FOMENTO

O presente capítulo discorre sobre as proposições que fundamentam os conselhos escolares, sobretudo no que tange a participação da sociedade via este instrumento para exercer a democracia direta ou indiretamente como estratégia para solucionar conflitos e buscar soluções conjuntas. Para o seu desenvolvimento, utilizou-se Bobbio, Matteucci e Pasquino (1991) para resgatar o contexto histórico dos conselhos, pois os conselhos, hoje, atuam para desfazer sua imagem histórica (ancorando-se na democracia participativa). Resgatou-se, também, documentos oficiais e históricos para delinear a história de Santo André, cenário da presente pesquisa, assim como as principais leis federais e municipais que fomentaram a criação dos conselhos (sobretudo os escolares) como mecanismo de ação integradora para dar à voz a comunidade escolar. Destacam-se também: Loureiro (2013); Dourado (2011); Gohn (1990, 2006); Lück (2010); Freire (2006); Paro (2006); Libâneo (2010); dentre outros.

2.1 Institucionalização dos conselhos – concepção histórica

Em linhas gerais, os conselhos estão presentes no país desde a sua colonização. À época do Brasil-Colônia, destaca-se o Conselho Ultramarino - órgão com sede em Portugal, seu intuito era supervisionar os negócios da Metrópole e reportar a Portugal os principais acontecimentos da colônia (LOUREIRO, 2013).

Já no período monárquico, o Conselho de Estado foi formado após a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I, o conselho elaborou a Carta de 1824, na qual oficializa como órgão consultivo do Imperador no exercício do Poder Moderador (ou seja, era tido como a chave de toda organização política). Importante destacar, que os seus membros eram pessoas relacionadas à corte e de forma vitalícia auxiliavam como uma espécie de legisladores, detendo o poder de “[...] anular e modificar a legislação produzida pelas Assembleias Provinciais chegando a redigir projetos de leis nacionais sobre diversas matérias, encaminhadas, posteriormente à Assembleia Geral do Império” (LOUREIRO, 2013, p. 179).

Nota-se que a criação dos conselhos, de modo geral, está intrinsecamente relacionada aos padrões das cortes europeias (principalmente, a portuguesa). Apesar de, em 1889, o país ter se tornado República, as raízes desta continuaram arraigadas no patrimonialismo do Estado. Desse modo, até 1980, os conselhos predominantes tinham como membros, pessoas notáveis (dotadas de saber) e essa condição era premissa base para ingressar

ao conselho. Os conselhos, criados até meados de 1980, eram setorizados e cumpriam várias funções, entre elas a de cooptação, de articulação política e técnico-executiva (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1991).

No panorama educacional, os conselhos também tinham a premissa de aceitar pessoas notáveis ou relacionadas há políticos ou a corte. Os conselhos funcionavam como uma espécie de “[...] assessoria especializada ao governo, com ação mais voltada ao credenciamento de instituições educacionais, do que na formulação de políticas públicas de educação e de mobilização social” (BRASIL, 2004, p. 27).

No Brasil, os conselhos voltados à educação, subdividiam-se em: i) Os Conselhos de Instrução Pública são formados ainda no Império (por volta de 1842), tinham como partícipes funcionários públicos (ou diretor de ensino ou com cargos de chefia de diversas áreas). Em resumo, atuavam nas vistorias de escolas e respectivas organização; definiam o método de ensino do estabelecimento; fiscalizavam os professores e alunos (BRASIL, 2004). Os principais Conselhos de Instrução Pública, conforme demonstra o quadro 3, foram:

Quadro 3 – Conselhos de Instrução Pública.

<i>Conselho Geral de Instrução Pública</i>	Aprovado em 27 de junho de 1846. A primeira proposta de conselho em âmbito nacional, mas que não chegou a ser regulamentado e implantado.
<i>Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do</i>	Criado pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Primeiro conselho municipal, que funcionou, com organização e sede própria, segundo referências esparsas, até o início do século XX.
<i>Conselho Superior de Instrução Pública</i>	Proposto pelo ministro Paulino Cicero em 1870 e, novamente, pelo ministro Bento da Cunha, em 1877, mas não efetivado.
<i>Conselho Superior de Instrução Nacional</i>	Proposto pelo ministro Leôncio de Carvalho, levado por Rui Barbosa à Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1882.
<i>Conselho de Instrução Superior</i>	Criado pelo Decreto n. 1.232 G, de 2 de janeiro de 1891, do chefe do Governo Provisório, Deodoro da Fonseca, logo no início da República.
<i>Conselho Director da Instrução Primária</i>	Criado em 1906, pelo governo do Estado de Alagoas

Fonte: Adaptado (BRASIL, 2004, p. 27-28).

ii) Os Conselhos de Ensino compreendem o primeiro período de efetivo funcionamento, que vai de 1911 a 1930. Estes conselhos funcionaram para fiscalizar o ensino superior do país. Os principais Conselhos de Ensino, conforme demonstra o quadro 4, foram:

Quadro 4 – Conselhos de Ensino.

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

Fonte: Adaptado (BRASIL, 2004, p. 28).

Embora existentes desde 1931, os conselhos voltados à educação não agregavam a sociedade para tornar-se partícipe das decisões da escola, suas funções não eram bem definidas mudando de acordo com os interesses de seus participantes. Com a Constituição de 1934, que instituiu os sistemas de ensino, os conselhos de educação, de âmbito nacional e estadual, passaram a ter uma concepção mais definida. Destacam-se, os principais Conselhos de Educação, conforme demonstra o quadro 5:

Quadro 5 – Conselhos de Educação.

Conselho Nacional de Educação (CNE)	Criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Nele, os conselheiros eram nomeados pelo governo. “A Constituição de 1934, que criou os sistemas de ensino federal e estaduais, deu <i>status</i> constitucional ao CNE, atribuindo-lhe a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE)”. Somente com a Lei n. 176/36 o conselho passou a ter seus participantes indicados por categorias profissionais, porém, ainda indicados pelo governo em lista triplíce.
Conselho Federal de Educação	Criado pela Lei n. 4.024, de fevereiro de 1961, com 24 conselheiros escolhidos pelo governo. Foi extinto por Medida Provisória, em outubro de 1994. E o <i>Conselho Nacional de Educação</i> , instituído pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994. “A MP foi reeditada sucessivamente até a aprovação da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o atual CNE, dividido nas câmaras de educação básica e superior [...]” conta com 50% dos conselheiros de livre indicação do governo e os outros 50% escolhidos em listas triplíce.

Fonte: Adaptado (BRASIL, 2004, p. 29-30).

Importante destacar que os Conselhos Estaduais de Educação, passaram a funcionar com a regulamentação proporcionada pela LDBEN de 1961 (BRASIL). Com a mesma formatação dos conselhos federais, recentemente, introduziram a representação de categorias ou entidades de profissionais em sua composição. A partir de 1980, a busca pela redemocratização do país, causada pela combinação da crise econômica, juntamente, com a resistência à ditadura, minaram as bases de sustentação do regime, contribuindo para a construção da Constituição de 1988 – auge do processo de transição à democracia.

Neste cenário, os conselhos se reinventam e a participação social começa a ocorrer para: (i) solucionar problemas específicos, por meio da cooperação entre Estado e agentes sociais especializados, interessados e afetados por políticas setoriais; (ii) defender e exigir que o Estado garanta plenamente aos cidadãos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (MATA-MACHADO, 2013, p. 12).

Destacam-se, neste contexto, os Conselhos Municipais de Educação, apesar de previstos na Lei n. 9.562 de 1971, até a Constituição de 1988, eles não tinham autonomia para gerir tomadas de decisão. Após 1988, assumiram características dos conselhos de representação popular (ao contrário dos conselhos estaduais e federais – marcados pela hegemonia dos notáveis). “A maioria dos municípios brasileiros já tem conselhos municipais instituídos, numa

rica diversidade de experiências de promoção da participação popular na gestão das políticas públicas de educação, lá na base onde se efetiva e exercita a cidadania” (BRASIL, 2004, p. 29-30).

Ao longo do processo histórico, notam-se rupturas na composição e definição de objetivos que norteavam os conselhos, ou seja, até meados de 1980 a atuação dos conselhos limitava-se ao credenciamento de instituições e pessoas ligadas a classe dominante, era utilizado como extensão de poder hegemônico. Após 1988, a redemocratização incentivou os conselhos a romperem com essa conjectura e, muitos deles, passaram a se preocupar com a elaboração de políticas públicas voltadas à população.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Nos espaços da federação temos conselhos municipais, estaduais ou nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, da saúde, da cultura, do trabalho, dos esportes, da assistência social, da previdência social, do meio ambiente, da ciência e tecnologia, da defesa dos direitos da pessoa humana, de desenvolvimento urbano. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos (BRASIL, 2004, p. 19).

Especificamente, destacamos que a institucionalização nos sistemas educacionais vê os conselhos como aliados para fortalecer a democracia participativa, base institucional do nosso ensino. A CF (1988) reitera em seu artigo 206º, inciso VI, que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”. E a LDBEN de 1996, sob o n. 9.394, estabelece que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

As leis supracitadas reiteram a consolidação dos conselhos e demais órgãos participativos para gerir a educação de forma macro (CNE, por exemplo) e de forma micro (Conselho Escolar – CE) ligada a uma escola somente. As referidas leis ainda consubstanciam com a participação da comunidade e profissionais da área para integrar os conselhos celebrando a diversidade entre os partícipes.

O PNE sancionado, em 25 de junho de 2014, estabelece diretrizes, metas e

estratégias para o avanço da educação brasileira para o próximo decênio, também ressalta a participação da sociedade para estabelecer estratégias e melhorar a qualidade da educação pública. Ressaltamos que a aprovação do PNE e sua tramitação no Congresso Nacional contaram com a participação da sociedade que além de organizar as demandas mais importantes para o PNE está monitorando o processo para que as metas sejam cumpridas até 2024. De acordo com Dourado (2011, p. 29),

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

O PNE (2014-2024) traz como reforço de legalidade a Meta 19 que assegura: “Condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2015).

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

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

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

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

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

das respectivas representações;

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

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

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

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2015) [grifo nosso].

Logo, reitera-se que a criação e profícua efetivação do andamento dos conselhos educacionais, estão regidas por leis que enfatizam a participação da comunidade nas tomadas de decisão. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial n. 2.896/2004, instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), com os seguintes objetivos:

I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;

II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;

III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;

IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de Educação a Distância;

V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares;

VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL,2004).

Com tais propósitos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, envolveu organismos e entidades nacionais e internacionais no processo de formulação desta política, instituindo um grupo de trabalho interinstitucional com o objetivo de analisar e apresentar propostas que propiciem o fortalecimento da gestão democrática e dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica, conforme, aborda-se adiante (AGUIAR, 2008, p. 132).

2.2 Conselhos Escolares como uma estratégia de gestão democrática da educação pública

Após a redemocratização do país, com a crise da democracia representativa, não só os conselhos, mas as audiências públicas, conferências, iniciativa popular de leis, plebiscitos e referendos são utilizados para efetivar a participação da sociedade em tomadas de decisão importantes para todos os setores. Essa participação, além de assegurar decisões pautadas na democracia⁶, também auxilia na verificação de prestação de serviços dos órgãos públicos.

Atualmente, os conselhos de escola estão inseridos nos sistemas de ensino e atuam como mecanismos da gestão colegiada, apesar de integrar os sistemas de ensino e serem respaldados em lei, “não falam pelo Estado, mas para o Estado [...]”. Neste viés, os conselhos são “[...] como sementes para um novo Estado que permite a negociação dos interesses para a formação de consensos, afastando a dominação hegemônica” (GOHN, 1990, p.76).

Segundo Cury (1988, p. 50),

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

Deste modo, os conselhos de escola desempenham suas funções em prol da escuta ativa, com o propósito de debater temas importantes para a UE. Suas responsabilidades subdividem-se em quatro, de acordo com o PNFCE (BRASIL, 2004, p. 25-26):

i) A função deliberativa – atribui ao conselho decidir em instância final determinadas questões. A definição de regras e normas ou a definição de como utilizar recursos é essencialmente deliberativa. Nestes casos, o conselho tem a função também, juntamente, a equipe gestora de tornar suas ações públicas e acessíveis a quem não faz parte do colegiado.

Na década de 2000, duas leis importantes reforçam a transparência na tomada de decisão dos setores públicos. A Lei Complementar 131, sancionada em 2009⁷, permite que o

⁶Adotou-se neste estudo a concepção de Bobbio sobre democracia que a define como “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 2009, p.15).

⁷A Lei de Transparência, conhecida também como Lei Capibaribe ou Lei Complementar 131 – foi criada para divulgar em tempo real a receita e despesas de toda entidade pública (com o prazo máximo de 24h) em um site na *Internet*. Mas só isso não basta, é necessário seguir algumas exigências técnicas que irão validar se essas informações estão corretas perante as fiscalizações do ministério público. Em relação às escolas públicas, as receitas e despesas não precisam ser disponibilizadas na *Internet*, todavia devem estar à disposição da comunidade

cidadão saiba como e porque as instâncias públicas aplicam mão-de-obra, recursos financeiros etc. E a Lei n. 12.527 sancionada em 2011, (conjunta à lei de transparência) regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas. Embora não estejam diretamente ligadas aos conselhos, consubstanciam com as premissas deste. Tanto a lei de transparência quanto a lei de acesso à informação reforçam a gestão escolar participativa, isto porque, tornam público ‘como’ e ‘porque’ são aplicados os recursos da instituição de ensino (as verbas provindas das esferas municipais, estaduais e federais, além das arrecadações com os trabalhos da APM, por exemplo), reforçando discussões prévias sobre as necessidades e demandas da escola e a disponibilidade financeira para salvaguardá-las.

ii) A função consultiva – desempenha o papel de assessorar e esclarecer todos os pareceres aprovados pelo colegiado, respondendo prontamente as consultas do governo e da comunidade, interpretando a legislação ou propondo normas para solucionar problemáticas singulares da unidade escolar (a liberdade do conselho está limitada a seguir a legislação vigente, não podendo propor nada que vá contra estes normativos).

iii) A função fiscal (intrinsecamente relacionada à Lei de Responsabilidade Fiscal – Complementar 101, sancionada em 2000, quando as decisões envolvem recursos financeiros da unidade escolar) imprime ao conselho competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade das decisões tomadas. “Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos de gestão de políticas públicas, nas instituições públicas e na execução de programas governamentais” (BRASIL, 2004, p. 269).

iv) A função mobilizadora – é a que desenvolve a ponte entre as premissas governamentais e a sociedade, formulando estratégias para efetivar a participação de todos os interessados para promover a qualidade da educação na unidade escolar, principal demanda nas escolas.

Neste contexto, uma das principais atribuições do conselho é participar, efetivamente, do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), um documento que necessita ser singular para atender de fato as demandas da instituição. O colegiado tem o dever de atuar em todo o processo de (re)elaboração do projeto, por meio das funções deliberativas, consultivas, fiscal e consultiva, afim de garantir um documento que de fato sirva de material basilar teórico-

a qualquer momento. Em relação às arrecadações provindas da APM, por exemplo, devem-se afixar as receitas e despesas na própria escola, em local onde todos da comunidade tenham acesso. A Lei de Acesso à Informação permite que qualquer pessoa que esteja interessada, possa solicitar documentos ao órgão público fazendo o pedido sem qualquer justificativa. Disponível em: <http://sisgov.com/transparencia-acesso-informacao/> Acesso em: 12 jul. 2019.

metodológico para solucionar os problemas cotidianos da escola (VASCONCELLOS, 2013).

Para atuar com legitimidade, o processo de formação do conselho deve ser transparente e democrático, caso contrário atuará somente como um instrumento burocrático, sendo subserviente a autoridade do diretor ou do Estado.

Do modo como está instituído hoje em vários sistemas de ensino do país, o conselho de escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor para funcionar adequadamente, de maneira a servir como veículo de democratização da escola. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor de escola, premido pelas circunstâncias acima mencionadas, fazendo uso de sua autoridade como responsável único pela unidade escolar e diante da insuficiente pressão por participação da parte dos demais setores da escola, acaba por “montar” ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades (PARO, 2017, p. 102).

Importante ressaltar, que mesmo o conselho que realmente é democrático, há que se estabelecer ‘quem’ está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Todos podem expressar suas opiniões no colegiado (demonstrar ser contra ou a favor nos questionamentos), todavia “[...] todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente”. Por conseguinte, as decisões de grupo são tomadas por indivíduos e para que as decisões sejam aceitas é necessário que ajam regras bem definidas “[...] que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos” (BOBBIO, 2009, p. 20).

No que diz respeito aos sujeitos chamados a tomar (ou a colaborar para a tomada de) decisões coletivas, um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder (que estando autorizado pela lei fundamental torna-se um direito) a um número muito elevado de membros do grupo. Percebo que “número muito elevado” é uma expressão vaga. No entanto, os discursos políticos inscrevem-se no universo do “aproximadamente” e do “na maior parte das vezes” e, além disto, é impossível dizer “todos” porque mesmo no mais perfeito regime democrático não votam os indivíduos que não atingiram uma certa idade (BOBBIO, 2009, p. 20).

Deste modo, o conselho assume um protagonismo coletivo, pois todos podem e devem participar, porém nem todos poderão efetivamente votar para que a sua decisão seja aceita.

Para terem como meta projetos emancipatórios, eles devem ter como lastro de suas ações os princípios da igualdade e da universalidade. Os colegiados devem construir ou desenvolver essa sensibilidade por meio de um conjunto de valores que venham a ser refletidos em suas práticas. Sem isso, temos uma inclusão excludente (GOHN, 2006, p. 34).

Para legitimar os conselhos e efetivá-los como instrumento democrático, é imperativo reafirmar que o colegiado não é a voz do Estado na escola, mas a voz que representa a comunidade escolar, deste modo, sua composição deve representar a diversidade da comunidade, para que nas discussões e nas tomadas de decisão, as estratégias propostas representem a “pluralidade das vozes” e seus pontos de vista. Apesar de ter em suas origens um patrimonialismo subserviente, os conselhos devem atuar para ter autonomia e, juntamente, com o diretor da unidade escolar tomar decisões e arcar com a responsabilidade que estas decisões trarão.

Somente será possível instituir a legítima gestão democrática da escola pública se arruinar primeiro os fundamentos do paradigma patrimonialista do Estado brasileiro - estejam eles situados nos governantes, na burocracia ou nas corporações -, para colocar no lugar deles novos fundamentos, situados na pertença da escola à cidadania, que lhe confere autonomia e poder e que possibilita a participação. Mário Osório Marques (1992) nos ensina que, sem um novo fundamento para arruinar o antigo, a nova ‘mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de ideias ameaçado’. Sem essa mudança de paradigma, as novas formas serão logo contaminadas pelos velhos padrões (BRASIL, 2004, p. 38).

A autonomia do colegiado é fundamental para operar as mudanças que a unidade escolar necessita. A função primária da escola é formar cidadãos protagonistas de suas decisões, que saibam gerenciar não só o seu conhecimento (tendo o professor como mediador), mas que saibam gerenciar as decisões tomadas no cotidiano e, neste contexto, o colegiado reitera o protagonismo da comunidade escolar, pois permite que todos cooperem e tomem para si a responsabilidade de melhorar a unidade escolar. Deste modo, o diretor e os professores deixam de ser os únicos responsáveis em melhorar a qualidade de educação, esta função passa a ser premissa de todos (estudantes, pais, funcionários etc.). Há o fortalecimento da comunidade aprendente, do diálogo que dá vez e voz aos oprimidos, que munidos de saber não se tornaram opressores (FREIRE, 2006).

A participação dos membros nos colegiados escolares, de acordo com Gohn (2006) representa a educação não formal (de forma ativa) para melhorar a qualidade de vida das pessoas inseridas neste contexto. Os membros do conselho, juntamente, com a equipe gestora tem a liberdade de expressar-se/ de opinar, ao mesmo tempo em que se permitem ouvir e refletir

sobre a fala do outro.

Para Gohn (2006) em processos planejados de ações coletivas (tal como os conselhos) é possível despertar o senso crítico-reflexivo do indivíduo, porque este aprende a lidar com as diferenças, aprende a conviver com os demais, socializa-se o respeito mútuo, adapta-se a diferentes culturas, reconhece-se o papel do outro, constrói-se uma identidade coletiva, além de balizar regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Em suma, os CE incidem em todas as esferas da escola e em muitas situações vão além de seus muros, pois auxiliam a melhorar a qualidade da educação e, concomitante o entorno da escola, conforme anunciado a seguir.

2.3 Conselho Escolar e as instâncias: pedagógicas, administrativas e financeiras

Em relação à instância pedagógica o conselho tem a função de zelar e melhorar a qualidade de educação da escola. As instâncias pedagógicas da escola estão intrinsecamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, todas as ações voltadas ao aprender, ao desenvolvimento proficiente, ao desenvolvimento atitudinal estão centradas na esfera pedagógica (inclusive a sistematização do conhecimento e dos saberes), logo as práticas educativas efetuadas pelos docentes, a organização da escola e seus processos de trabalho, as ações coletivas, a cultura organizacional da unidade, o envolvimento da comunidade são espaços/instâncias pedagógicas (OLIVEIRA et al, 2018, p.41).

Desta forma, os espaços da escola, se configuram espaços pedagógicos já que todos eles restritos a educação formal (sala de aula, por exemplo) ou a educação não formal (recreio, biblioteca etc.) são propícios às diversas aprendizagens. Os espaços escolares e sua organização devem ser pautados pelo PPP, um dos maiores (senão o maior) instrumento pedagógico da escola. Nele, se concretiza toda a concepção de educação que a comunidade escolar possui; nele se estabelecem as regras, normas, procedimentos e diretrizes a serem alcançados para melhorias na qualidade de ensino da escola. Para Libâneo (2010),

O Projeto Pedagógico é a concretização do processo do planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola. [...]. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram (p. 125).

O PPP quando efetuado em parceria com a comunidade escolar, feito ‘a muitas mãos’ consegue garantir na unidade escolar o desenvolvimento de ações que integram os alunos e propicia a estes serem protagonistas de seu desenvolvimento. Permite que o estudante seja autônomo e crítico para gerir suas descobertas, por meio da curiosidade epistemológica impulsionada com ações pedagógicas eficazes. A integração entre família-escola / professor-aluno / comunidade-escola não é fácil de ser conquistada. É um caminho que demanda da escola receptividade. “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2017, p. 27).

Necessário que neste processo de aproximação, um dos lados de o primeiro passo, e a escola sem dúvida têm condições de fazê-lo. Procurar conhecer e sondar os reais problemas da comunidade, quais seus interesses, é um meio para delinear ações pedagógicas coerentes com a realidade do estudante. Solidarizar-se com os problemas enfrentados pelo entorno, buscar, auxiliar e, juntamente com os alunos e, depois com pais ou responsáveis possíveis soluções, é um meio de integrar a escola à comunidade e a comunidade à escola.

Em relação à esfera administrativa, o conselho tem a prerrogativa de “utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins”. Ou seja, a esfera administrativa do conselho deve elencar quais as prioridades da escola para aplicar os recursos que possui (sejam estes financeiros ou de recursos ou até mesmo de pessoal). Seria a atividade meio (a estrutura organizacional na prática para alcançar a atividade fim) (PARO, 2017, p.76).

Sobre a esfera fiscal, analisar os gastos e demandas da escola, além de pensar em estratégias para arrecadar fundos é papel da área fiscal e financeira. Para efetuar alguns objetivos na escola é importante ter recursos para isso e, nem sempre as verbas provindas das instâncias superiores são suficientes, então além de geri-las com eficácia é necessário, às vezes, angariar pequenas ações de voluntários da própria comunidade ou doação de algum material. Lembrando que existem problemas que ultrapassam a capacidade da escola e comunidade de juntas resolverem, nestes casos cabe às instâncias externas (o conselho pode (e deve) cobrar das autoridades competentes).

Importante destacar, que os conselheiros não são empregados da escola ou podem ordenar serviços aos funcionários da escola, todavia podem (e devem) opinar como organizar o funcionamento da unidade para melhor atender as necessidades da comunidade. Embora os conselhos tenham leis e diretrizes para seguir, é imperativo destacar que a escola é uma instituição singular, cada uma carrega especificidades (influenciadas por ações externas e internas), deste modo o colegiado de cada escola, também é único, com particularidades. Logo, cada instituição de ensino tem a sua construção identitária e a sua própria cultura (apresentando

um conjunto de fatores e características que delineiam a dinâmica dos processos sociais ali realizados) (LIBÂNEO, 2010).

Estes processos constroem os relacionamentos vivenciados dentro da escola e formam o clima e a cultura organizacional do lugar. Por exemplo, só teremos aulas mediadas com diálogos ativos, se a gestão da escola é mediadora e propicia o diálogo e a escuta ativa. Para desempenhar uma boa gestão democrática e atuar como autoridade no colegiado é necessário que o diretor conheça a realidade que o cerca, pois assim conseguirá exercer sua liderança para alcançar bons resultados. É necessário, ainda, que estimule a participação efetiva do conselho escolar (para isto, precisa conhecer os conselheiros), conhecer a cultura local, os anseios da comunidade, para administrar as tomadas de decisão coletivamente (LIBÂNEO, 2010).

Com base nestas premissas, o município de Santo André, ao longo de seu processo social e histórico, tenta dar voz às comunidades com políticas públicas voltadas à participação ativa da sociedade em muitos setores e temas. Desde 1970, a cidade serve de cenário para reivindicações sindicais, além de movimentos populares que visam à melhoria de condições sociais para a população, conforme enunciado a seguir.

2.4 Contexto histórico de apropriação da democracia no município de Santo André no estado de São Paulo e o panorama atual

O Município de Santo André é considerado um dos melhores lugares para se viver no Estado de São Paulo, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), refere-se a 0,815, dado elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que é o mais alto para municípios com mais de 500 mil habitantes (IBGE, 2018).

Figura 2 - Mapa da região metropolitana de São Paulo.



Fonte: Site Baixar Mapas⁸.

O município possui 710 mil habitantes e sua área de extensão é de 174,38 km², com 52% do território localizado em áreas de proteção dos mananciais (IBGE, 2018). Em 2017, o salário médio mensal era de três salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 32.9%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 30.5% da população nestas condições, o que o colocava na posição 371 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 4579 de 5570 dentre as cidades do Brasil. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 7.59 para 1.000 nascidos vivos. O atendimento à população é feito em prontos atendimentos e hospitais (municipais e estaduais). A cidade possui transporte coletivo (ônibus, trólebus e trem) (IBGE, 2018).

A rede municipal de educação conta com: 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental I, 11 Centros Educacionais de Santo André, 37 Creches Municipais, 19 Creches Conveniadas e mais 5 Centros Públicos de Formação Profissional. Das crianças entre 6 e 14 anos, há 98% destes na escola. A cada 100 crianças, entre 6 e 14 anos, três são reprovadas e/ou evadidas, no Ensino Fundamental. A nota, das escolas públicas municipais no Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), em 2017 foi de 6,4 (somando as proficiências em Matemática, Língua Portuguesa e fluxo escolar). Em relação à educação infantil e as creches, o município, em 2017 possuía 14.800 estudantes em creches e 16.123 em pré-escolas (escolas

⁸Disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br/sao-paulo-rmsp/>> - Acesso em: 14 jul. 2019.

públicas e privadas) (INEP, 2018).

Quadro 6 - Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação

Rede educacional de Santo André	Quantidade de escolas	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Atendimento
Creches Municipais ⁹	8	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
Creches Conveniadas	0	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
EMEIEFs ¹⁰	1	4 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Atendimento às Etapas de EI (4 a 5 anos) manhã ou tarde com carga diária de 4 horas, EFI (6 a 10 anos) manhã ou tarde com carga diária de 5 horas e EJA (a partir de 15 anos e adultos) tarde ou noite com carga diária de 4 horas
Escolas Particulares	43	0 a 5 anos			Atendimento à educação infantil
CPFP				Acima de 15 anos	São oferecidos cursos de capacitação profissional.
CFP					Se destina à formação continuada dos professores e gestores da rede municipal.
Escola de Educação Ambiental - Parque Tangará					Espaço de 50 mil m ² , que tem o intuito de sensibilizar alunos, professores, gestores e a população da cidade nas questões ambientais e de ciências naturais.
Escola do Parque do Conhecimento - Sabina					Inaugurada no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico.
CESAs	2	3 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Integram os espaços das EMEIEFs, Creches e Centros Comunitários, a fim de unir práticas educacionais de cultura e lazer. Além dos alunos das escolas municipais atendem também à comunidade do entorno

Fonte: INEP/Censo Escolar 2018.

Ao retratar a educação do município, sob seu aspecto socioeconômico, o Censo Escolar de 2018 apurou as seguintes informações: todas as escolas oferecem água filtrada e 57% das escolas oferecem alimentação. Todas as escolas possuem serviços básicos de saneamento e coleta de lixo. Em relação às dependências, somente 19% possuem bibliotecas, 51% têm laboratórios de informática e 33% têm sala de leitura, em relação ao acesso à Internet,

⁹ A cidade possui quatro Creches que atendem também às idades de 4 e 5 anos.

¹⁰ A faixa etária de 3 anos é atendida tanto em creches como em algumas EMEIEFs.

97% das escolas possuem (INEP, 2018).

A trajetória do município é marcada pela melhora na qualidade de vida da população, entre 1950 e 2017 (dados mais recentes), a cidade melhorou seu atendimento à saúde, à educação, e embora ainda tenha moradia em locais de manancial (em áreas invadidas e em situação irregular), as políticas públicas voltadas à moradia popular, nos últimos 30 anos, retiraram muitas pessoas destas áreas perigosas (IBGE, 2018). O município tem uma história ligada a lutas pelos direitos dos trabalhadores e emancipação popular, fortemente arraigada à população e aos estudantes, conforme, aborda-se adiante.

2.4.1 Contexto histórico de Santo André

Em 1950, o município de Santo André já era uma cidade instituída da grande São Paulo. Considerada um polo industrial, teve um grande fluxo migratório provindo das regiões Norte e Nordeste do país, além do interior paulistano.

Deste modo, Santo André, juntamente com outros municípios vizinhos foi cenário de movimentos sindicais de grande proporção, destacam-se, à década de 1970, a liderança do ex-presidente da República – Luiz Inácio Lula da Silva, que protagonizou no ABC paulista o movimento operário que reivindicava melhorias para os trabalhadores do setor metalúrgico. Em março de 1979, 170 mil metalúrgicos pararam o ABC paulista. Em apoio ao movimento operário, surgiu, neste contexto, um sindicato ligado à educação, o SINPRO-ABC.

Após atuarem com o sindicato dos metalúrgicos, em 1979, um grupo de professores decidiram, em 1980, criar um sindicato para a categoria dos professores. Em 1984, foi fundada a Associação Profissional dos Professores do ABC (APRO-ABC) e, anos depois, em 13 de março de 1986, o SINPRO-ABC recebia sua carta-sindical. No site do SINPRO-ABC, um dos fundadores do sindicato afirma que,

Sem organização, os trabalhadores e os professores, em consequência, são apenas uma massa submetida à exploração dos patrões. O primeiro nível de organização é o sindicato, organismo de unidade da categoria para defender seus interesses econômicos e morais. [...] a força de um sindicato está nos seus filiados e na participação de todos nas suas decisões (TURRA, 2012).

Atualmente, há mais de três mil professores filiados ao SINPRO-ABC¹¹ e, ao logo da sua criação, muitos direitos foram conquistados para os professores que trabalham para a prefeitura de Santo André e escolas particulares da região. “Fundamos a Associação Profissional dos Professores do ABC (APRO-ABC), em 1984, o que era, de acordo com a legislação da época, uma etapa obrigatória antes de obter o reconhecimento como sindicato”, relembra Júlio Turra, professor e fundador do SINPRO-ABC. “Éramos um grupo de jovens professores, [...] todos empenhados em organizar uma categoria dispersa e submetida a todo o tipo de descaso por parte dos patrões do ensino privado de nossa região”, completa Turra (SINPRO-ABC, 2012).

O sindicato acompanhou e dirigiu à primeira greve, em 1986, nesta ocasião os professores de Ribeirão Pires estavam com os salários atrasados. A prefeitura só negociou com a classe trabalhadora após cinco dias de greve. Em 1988, efetivou o primeiro Acordo Coletivo, nele, os professores conquistaram piso salarial, hora-atividade, bolsa de estudos para dependentes e o pagamento das janelas. Em 1989, a principal conquista foi o delegado sindical com estabilidade (SINPRO-ABC, 2012). Importante ressaltar que o SINPRO-ABC foi o primeiro sindicato dos professores das escolas particulares e públicas de Santo André a se filiar à Central Única dos Trabalhadores (CUT), em outubro de 1986. Em 1987, o SINPRO-ABC participou da diretoria da CUT-ABC e, em 1988, da direção nacional da Central (6º Congresso Nacional da CUT), realizado em agosto de 1997, o SINPRO-ABC voltou a compor a direção nacional com a eleição do Prof. Júlio Turra na executiva da CUT (SINPRO-ABC, 2012).

A cidade teve ainda, participação importante na criação do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado por um grupo heterogêneo, formado por militantes de oposição à Ditadura Militar, sindicalistas, intelectuais, artistas e católicos ligados à Teologia da Libertação, no dia 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion, em São Paulo. Embora sua criação fosse efetivada historicamente em São Paulo (capital), a região do ABC foi fundamental para a criação do partido, já que um dos seus maiores expoentes tem sua vida ligada ao sindicalismo na região – Luiz Inácio Lula da Silva¹².

“Os anos 1980 foram marcados por uma profunda crise econômica e pelo fim da

¹¹ Há alguns anos, há muitas críticas sobre a atuação dos sindicatos no país. Atualmente, o ordenamento jurídico brasileiro contraria a Convenção 87 da Organização Internacional do Trabalho, que prevê liberdade de escolher e contribuir para o sindicato que o trabalhador preferir. Deste modo, desde 2016, não existe mais o imposto sindical, gerando muitos debates sobre o tema. Reiteramos, que neste capítulo, não temos a pretensão de avaliar o trabalho sindical, a intenção é discorrer sobre fatos históricos da cidade de Santo André, que efetivamente ajudou a construir a identidade da cidade, tal como ela é hoje.

Disponível em: <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2536>. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹²Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/> Acesso em: 15 jul. 2019.

ditadura (1964-85). A volta da democracia possibilitou uma reorganização do movimento social, num patamar inédito até então” (MARANGONI, 2012). Se por um lado 1980 representa a década perdida do ponto de vista econômico, já que tivemos neste período hiperinflação (acima de 100%), baixo poder de compra, desvalorização da moeda acompanhada por baixos salários, desemprego, aumento da dívida externa e do déficit fiscal, impulsionado pela “[...] desaceleração que representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores”. Foi o final do ciclo do “milagre econômico brasileiro”, e na região do ABC não foi diferente. Neste contexto, Santo André perdeu várias indústrias (MALLMANN, 2008). Por outro lado, em 1980, “[...] não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira -, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988” (MALLMANN, 2008).

A região do ABC sofreu muito com a economia estagnada, muitas indústrias fecharam e muitos trabalhadores (inclusive os migrantes, que aqui chegaram para procurar melhores condições) se encontraram em situações difíceis. Todavia, a inércia economia tornou a região um importante centro político voltado às manifestações populares em busca de melhores condições de vida. No município de Santo André, em meados de 1989, houve a vitória da gestão socialista democrática com o Prefeito Celso Augusto Daniel.

Os anos 1990, além dos sindicatos, outro movimento popular se destacou e ganhou força, com o apoio da diocese de Santo André e do então cardeal Dom Claudio Hummes. Era o Movimento de Defesa dos Direitos dos Moradores em Favela (MDDF), que foi um parceiro importante na região de Santo André na luta pela reurbanização das moradias e na criação de políticas públicas para os moradores dessas regiões (atuante até hoje). Na gestão do Prefeito Celso Augusto Daniel, foi implantado o Orçamento Participativo (OP)¹³, em 1990. Importante destacar que a CF obriga os municípios a adotar como princípio na elaboração das leis orgânicas a “cooperação das associações representativas no planejamento municipal” (artigo 29, inciso XII). Santo André consolidou este princípio por meio do OP (BRASIL, 1988).

Em linhas gerais, no OP o poder de decisão deixa de ser hegemônica, a possibilidade de discutir como o orçamento será efetuado, durante o ano, passa a ser da sociedade. Nele, o prefeito é obrigado a prestar contas sobre os gastos da cidade (o que

¹³ Modelo importado de Porto Alegre (adotado, inclusive em outros países, em cidades como Paris, Barcelona, Toronto, Bruxelas e Montevideú dentre outras). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759%3Acatid%3D28&Itemid Acesso em: 15 jul. 2019.

consubstancia com as leis de responsabilidade fiscal, acesso à informação e transparência).

O orçamento participativo reforça a transparência por meio da publicação de informações orçamentárias e pela prestação de contas das autoridades e dos delegados do OP. Esses mecanismos geram confiança e melhoram a qualidade da governança nas cidades – e assim, contribuem para reduzir a corrupção e o malgasto dos recursos públicos (PEIXOTO, 2007).

O OP permite ainda que a sociedade se desenvolva dentro de uma cultura democrática, pois elucida na prática a importância da participação da sociedade e o seu fortalecimento, além de incentivar a criação de lideranças locais que representam a vontade das suas comunidades. “O orçamento participativo é uma forma inovadora de compartilhar a gestão pública com a população. Dessa forma, a sociedade deixa de ser simplesmente receptora dos serviços públicos e passa a ser coprodutora deles” (PEIXOTO, 2007).

No final da década de 1990, houve o fortalecimento das ações do OP, cuja primeira reunião contou com mais de 1400 pessoas presentes na, então, EMEIEF Luiz Gonzaga, na região de Capuava. Esse foi o marco de vitórias e conquistas das movimentações populares¹⁴.

Em Santo André, o OP funciona (desde 1990) em reuniões previamente agendadas nas comunidades locais, para que o prefeito apresente a composição das receitas e despesas do município, expondo a capacidade de investimento prevista para o ano seguinte; faz-se também a prestação de contas e apresentam-se as regras do OP. As reuniões seguintes tem natureza deliberativa, neste momento, a população elege e/ou apresenta propostas de melhorias. Desta mesma forma, ocorrem as plenárias temáticas que tratam de assuntos relacionados à saúde, à habitação, ao meio ambiente, à cultura, ao funcionalismo, à educação, à assistência social e ao desenvolvimento econômico/geração de emprego e renda. Quando foi instituído o OP, na cidade, os conselheiros partícipes do OP percorriam a região (muitas vezes de ônibus) para observar as principais demandas da cidade em vários aspectos (moradia, saneamento, transporte, saúde, educação etc.), e após, delinear as características e necessidades de cada região montavam um calendário orçamentário para apresentar nas reuniões. Os conselheiros eleitos democraticamente para representar as comunidades locais davam voz à comunidade.

Além do OP, Santo André tem instituído o Conselho Municipal do Orçamento (CMO), composto por igual número de população e governo, que delibera a proposta de orçamento para o ano seguinte.

¹⁴As informações sobre orçamento participativo foram retiradas do site oficial da prefeitura de Santo André. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/orcamento-participativo> Acesso em: 15 jul. 2019.

O Conselho Municipal de Orçamento - CMO, criado pelo artigo 132 da Lei Orgânica do Município de Santo André, é um órgão fiscalizador, propositivo, deliberativo no âmbito de suas atribuições, integrante da estrutura da Administração Municipal, vinculado à Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, órgão da Administração Pública Municipal responsável pelo conjunto de ações que envolvem a elaboração e a execução do Planejamento Orçamentário da cidade (SANTO ANDRÉ, 2014).

Além do CMO, a prefeitura de Santo André, atualmente conta com fóruns, audiências públicas e conselhos (de natureza consultiva, deliberativa, opinativa ou fiscalizadora das ações do município) em todos os setores de operação pública. Para a prefeitura os conselhos “são espaços de participação democrática entre a sociedade civil e o governo” (SANTO ANDRÉ, 2014). Hoje, o município de Santo André conta com os seguintes conselhos municipais: educação, saúde, cultura, habitação, desenvolvimento urbano, patrimônio histórico e arquitetônico, auxílios e subvenções, gestão ambiental, desenvolvimento econômico, assistência social, direitos da criança e do adolescente, direitos da pessoa com deficiência, tutelares, orçamentário. Além disso, há os conselhos gestores de unidades prestadoras de serviços, sendo 30 conselhos diretores de unidades de saúde e 60 conselhos de gestão de escolas. O município ainda possui fóruns: de educação e cidadania (SANTO ANDRÉ, 2014).

Em relação ao Conselho Municipal de Educação:

[...] foi instituído pela Lei número 7.342, de 05 de janeiro de 1996, e Lei Complementar n. 7.0806 de 18 de maio de 1999 é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino. Para a elaboração de seus pronunciamentos (Resoluções, Pareceres e Indicações) o Conselho estabelece diálogo com a sociedade local por intermédio dos representantes das entidades que o compõem e da participação nos diversos fóruns que discutem Educação no Município propondo o conhecimento da realidade e a reflexão sobre esse conhecimento numa perspectiva de construção de novos cenários para a Educação em Santo André (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 32).

Ao longo do processo histórico de Santo André, desde 1970, temos uma participação popular efetiva nas conquistas da cidade, desde a formação dos sindicatos e dos movimentos populares, até a participação da população na decisão dos gastos públicos, e mesmo com a mudança partidária na prefeitura do município, os conselhos, as audiências públicas e os fóruns continuam atuantes. E, desta construção, temos os conselhos escolares que conferem ao município algumas singularidades. Assunto esse, abordado no próximo item.

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

Santo André é marcado pelos movimentos sociais e pela politização destes movimentos, dando espaço para a população participar de suas decisões em relação aos gastos públicos. Embora os conselhos e a participação no orçamentário estejam presentes desde 1990, somente em 1997 é que os conselhos escolares nascem no município, anterior a eles, nas escolas havia algo parecido com uma comissão de pais que atuava em pequenas ações (geralmente, festas e passeios para arrecadação de verba).

Os conselhos escolares nascem a partir das prerrogativas de gestão democrática instituído na LDBEN (BRASIL, 1996). Para implantar os conselhos a Secretaria Municipal de Educação de Santo André auxiliou na primeira eleição não formal uma comissão provisória dos conselhos de escola, visando instituir futuramente os conselhos escolares (CE) como órgão de regulação das atividades das unidades escolares. Somente em 30 de junho de 1999, foi sancionada a Lei n. 7.854 (conforme descrito na Introdução), o intuito do CE era descentralizar a gestão de recursos financeiros, conferindo a unidade escolar maior autonomia para gerir estes recursos. Além de participar da construção do PPP e auxiliar na melhoria da aprendizagem, conforme rege os artigos 3º e 4º sobre a composição dos conselhos:

Art. 5º - O Conselho de Escola, com no mínimo 06 (seis) e no máximo 16 (dezesesseis) integrantes, conforme critério da escola, e respeitadas suas características, será paritário, assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para representantes da população usuária, distribuídos entre os segmentos de Pais ou Responsáveis, Alunos e Comunidade Local, e 50% (cinquenta por cento) para o Poder Público, distribuído entre os segmentos Membros do Magistério, Outros Funcionários e Direção de Escola, além de pais e comunidade (SANTO ANDRÉ, 1999).

Apesar de instituído por lei municipal, os conselhos não eram entidades jurídicas, limitados a deliberar sobre os aspectos pedagógicos e gerenciar os recursos externos, sem, contudo, poder gerar recurso. Somente em 27 de junho de 2002, foi sancionada a Lei n. 8.376, como um complemento, alterando a anterior e dando destaque para a autonomia da gestão de recursos financeiros, tornando-se o conselho escolar em uma entidade jurídica. De acordo com o artigo 1º da referida lei:

Art. 1º Fica o município de Santo André, por intermédio da Secretaria de Educação e Formação Profissional, autorizado a celebrar convênios com os Conselhos de Escola, instituídos pela Lei n. 7.854, de 30 de junho de 1999, alterada pela Lei nº 8.376, de 27 de junho de 2002, objetivando a gestão de recursos financeiros repassados pelo Município, para o atendimento de despesas de pequeno vulto, na unidade escolar a que tiver vinculado o Conselho (SANTO ANDRÉ, 2016).

Deste modo, os conselhos passaram a decidir sobre as verbas providas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), *Mais Educação*, entre outros. Definiu-se, ainda, que estas verbas não seriam utilizadas para a compra de alimentos, responsabilidade direta da Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (CRAISA), que faz e gerencia toda a distribuição de alimentos para os aparelhos do município.

Em meados de 2006, as formações dos grupos de conselheiros passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação. A formação dos membros era feita pelo Plano Nacional de Formação dos Conselhos Escolares (PNFCE), com material impresso e aulas na modalidade de educação a distância (EaD), contava-se também com o apoio da gerência de Coordenação de Serviços Educacionais para aulas e formações presenciais. No período de 2009 a 2013, as formações permaneceram pelo sistema de EaD e a gerência técnica também, e criou-se nesse período a Gerência de Gestão Democrática ligada à Secretaria da Educação, reiterando as competências do conselho, conforme expõe a Lei n. 7.854 (SANTO ANDRÉ, 1999):

Art. 7º São competências do Conselho de Escola:

I - participar da formulação de prioridades e metas de ação da escola, que deverão orientar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP; II - deliberar, acompanhar e fiscalizar a execução do Projeto Político-Pedagógico - PPP; III - participar da elaboração dos planos de trabalho relativos a convênios firmados pela Prefeitura de Santo André, ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, entre outros que porventura possam ser constituídos; IV - debater e deliberar sobre os problemas não previstos no Projeto Político-Pedagógico - PPP para execução de recursos recebidos pela escola e que envolvam a unidade escolar; V - avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico - PPP, a partir das normas da Secretaria de Educação consubstanciadas nas diretrizes do Plano Municipal de Educação; VI - decidir a organização e funcionamento da escola; VII - aprovar normas de convivência; VIII - analisar os problemas relacionados com a demanda, frequência e evasão escolar, bem como contribuir para a sua superação; IX - discutir e definir critérios e procedimentos de avaliação relativos ao trabalho educativo e de todos os envolvidos nas ações educacionais; X - estabelecer normas para a participação de pais e alunos nos Conselhos de Ciclos; XI - deliberar sobre utilização e priorização de recursos sob a responsabilidade da escola; XII - decidir sobre os procedimentos relativos à integração com outros equipamentos públicos, instituições, organizações da sociedade em seu âmbito local, em conformidade com a política da Secretaria de Educação; XIII - garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das do ensino, de acordo com as normas de convivência da escola e da Secretaria de Educação; XIV - indicar ou sugerir nomes de seus integrantes que participarão do Fórum Municipal de Educação; XV - elaborar e aprovar normas próprias de funcionamento, um calendário de reuniões e delegar atribuições às comissões, com finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar sua organização; XVI - debater o Regimento da Escola em consonância com normatização ou orientações advindas da Secretaria de Educação; XVII – promover reuniões mensais para abordar assuntos relativos à escola e trimestralmente para analisar a prestação de contas dos recursos

financeiros, analisar a qualidade dos serviços prestados e os resultados obtidos, bem como divulgar essas informações à comunidade; XVIII - tornar pública e divulgar imediatamente para prestação de contas todas as suas ações, deliberações, reuniões e assembleias, por meio de murais, boletins, jornais locais, rádios comunitárias, redes sociais ou qualquer outro meio impresso ou digital; XIX - convocar Assembleias Gerais Ordinárias, no mínimo, 02 (duas) vezes ao ano e Assembleias Extraordinárias, quando necessárias para: a) apresentação ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico; b) prestação de contas dos trabalhos do Conselho; c) tratar de assuntos gerais necessários; d) debater temas polêmicos e importantes para a comunidade escolar, antes de deliberação pelo Conselho; e) eleger a Diretoria Executiva, o Conselho Fiscal e o Conselho Deliberativo, responsáveis pela gerência dos recursos financeiros. XX – Divulgar, com antecedência de 07 (sete) dias, a data, horário e a pauta das reuniões e assembleias; XXI - buscar intercâmbio e integração com outros conselhos existentes no Município, escolares ou não, especialmente com o Conselho Municipal de Educação; XXII - analisar a substituição de conselheiros em casos de perda de mandato abuso de poder ou renúncia, de acordo com o previsto no Regimento Interno; XXIII - providenciar, por intermédio da diretoria eleita, o registro do Conselho de Escola como sociedade civil com personalidade jurídica própria; XXIV - elaborar o seu Regimento Interno.

Parágrafo único. Os casos de substituição e perda de mandato dos conselheiros deverão estar previstos no Regimento Interno do Conselho de Escola (SANTO ANDRÉ, 1999).

O município de Santo André engaja-se para incluir e concretizar o direito à gestão participativa, pois a democracia, neste espaço, permite que os cidadãos conquistem o direito a expressar-se e opinar sobre problemas que os afetam diretamente. Essa participação permite ainda que estes sujeitos explorem seus conhecimentos e do outro de forma crítica, já que são imbuídos dentro do heterogêneo do mesmo objetivo. Como nos diz Paulo Freire (BRASIL, 2004, p. 07):

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

Quando as entidades públicas se solidarizam com a participação da sociedade e apoia essa participação, discutindo as melhores possibilidades para a comunidade, caminhamos à gestão democrática na prática, pois a democracia exercida em grupos como fóruns, audiências públicas ou conselhos é exemplo para a reeducação de uma sociedade que tenta se livrar das amarras colocadas desde o período colonial que causaram (e causam ainda), tanta exclusão e desigualdade. Colocar os atores como iguais, neste contexto, quebra as relações entre dominantes e dominados que impõem a cultura do silêncio subserviente, pois imprime a

autoimagem negativa e suprimida aos oprimidos. Os conselhos, quando efetivamente democráticos, estão intrinsecamente relacionados à cidadania, pois ali se fomentam atitudes e ações de envolvimento e comprometimento de todos os segmentos da escola.

Desenvolver autonomia, senso crítico e cidadania, ações relacionadas à atuação do conselho é atuar em prol de uma sociedade que consegue se desamarrar da cultura do silêncio, da dominação social, mas para isso o conselho precisa, juntamente com a GE, atuar em todas as frentes da UE (instâncias pedagógicas, administrativas e financeiras), já que uma está intrinsecamente relacionada à outra.

3 A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES

O presente capítulo discorre sobre a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar, apresentando as principais mudanças que fundamentam essa inserção, haja vista que o cenário educacional é remodelado ao longo de seu percurso histórico, embora ainda se consubstancie com problemas oriundos de outras décadas, que perpetuam a desigualdade e exclusão social. Para fundamentar este capítulo, os principais autores que nortearam a discussão foram Bauman (2001, 2013, 2017) e Maffesoli (2006, 2018), por explicarem o fenômeno da conectividade na sociedade contemporânea (denominada líquida) e sua influência nas esferas sociais, inclusive no ambiente escolar (não só em relação aos aspectos pedagógicos, mas em relação à comunicação entre os partícipes da UE). Freire (2006); Moran (2003, 2015); Paro (2017); dentre outros, foram adotados para enfatizar que a conectividade presente no cotidiano pode e deve auxiliar o CE a prover o diálogo na construção identitária da comunidade escolar.

3.1 A tecnologia e seus impactos na sociedade

Ao nos depararmos com as tecnologias, podemos considerar que estamos diante de artefatos com potencial para instaurar mudanças que visam à melhoria de nossas vidas, ou seja, com avanços que corroboram com a comodidade e com a eficácia das ações realizadas no cotidiano. Pode-se dizer que a busca por recursos para facilitar e aperfeiçoar as ações humanas é herança deixada pelos primórdios. Após a Revolução Industrial (século XVII ao século XIX), o advento da Internet, das redes sociais e, demais tecnologias da informação e comunicação, também, revolucionaram as sociedades do século XX e continuam a transformar a sociedade do século XXI, de modo rápido e, muitas vezes, imprevisível.

[...] as redes eletrônicas estabeleceram novas formas de comunicação e de interação em que a troca de ideias grupais, essencialmente interativas, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos (DORIGONI; SILVA, 2013, p.14).

A sociedade contemporânea é marcada por rápidas e constantes mudanças que

ocorrem em todos os meios sociais, as inovações imprimem um novo modelo de vida que se transforma a cada criação. Esse modelo social é chamado de sociedade líquida - considerada dinâmica, adaptável e provisória (BAUMAN, 2001).

O líquido escorre, toma diferentes formas, adapta-se; molda-se à forma do substrato no qual se apoia. Isso significa tanto adquirir velocidade em ritmos diferentes quanto adentrar em fraturas, seguindo seu caminho, ou preencher depressões, detendo-se pelo caminho. Corrigindo esta última imagem, acrescentamos: o líquido é fluido, destinado mais a correr do que a parar, submetendo-se antes ao risco de turbulências que à calmaria do remanso. De qualquer modo, ser líquido/à é estar propenso/a mudanças (OLIVEIRA et al, 2018, p. 27).

Com base nas ideias de Bauman (2013, p. 32), alguns fatores favoreceram a quebra de controle das instituições no período pós-moderno (ele destaca, entre outros, a instabilidade econômica mundial, o surgimento de novas tecnologias e a globalização), responsáveis diretos por propiciar a liquefação da sociedade sólida. As mudanças rápidas e “sem controle aparente” provocaram (e provocam) certa instabilidade social, já que “tudo é temporário, – tal como os líquidos – caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma”, gerando dúvidas e insatisfações (e com elas, sentimentos de angústias). “O caráter emergente da sociedade e da vida individual pode ser caracterizado dizendo-se que a incerteza é a única certeza que temos. A crise econômica é só um exemplo dessa instabilidade”.

Em sua obra, *Modernidade Líquida* (2001), Bauman afirma que o período pós-moderno e contemporâneo tem como essência ser “leve, líquido e mais dinâmico que a modernidade ‘sólida’ que a suplantou”. Logo, o sujeito inserido nesse modelo social, mesmo responsabilizado por suas ações, tem liberdade para questionar e refletir, reclamar e reivindicar. Suas oportunidades, expandem-se por não se preocupar com normas pré-estabelecidas, de acordo com Bauman (em entrevista cedida ao *Observatório de Imprensa – TV Brasil*, 2017):

[...] o seu individualismo atinge a sua maior intensidade, particularmente quando acompanhado das competências de saber ser, estar, aprender e conviver, inclusive em ambientes virtuais complexos, emaranhados e fluidos. Como indivíduo multifuncional está livre para buscar a sua autorrealização sem ser tolhida por qualquer Grande Irmão Orwelliano. Todos devem ser igualmente livres para sentir, escolher, consumir e mover-se sem manipulações e frustrações. A fluidez do atual modo de produção, desse capitalismo tardio, não obstante os seus graus de negatividade, permite que o indivíduo se capacite, potencialize e consiga com eficiência a sua autorrealização. As possíveis frustrações decorrem da multiplicidade de escolhas, possibilidades, caminhos e horizontes; os bons exemplos podem atenuá-las (BAUMAN, 2017).

Logo, as tecnologias são, também, responsáveis por alterar o *modus operandi* da atual sociedade, criando uma revolução comportamental. Para exemplificar, destaca-se a Internet, por permitir certa descentralização, os grupos e as pessoas criam postagens, vídeos, documentários “[...] sem pedir licença ao Estado ou ter vínculo com setores econômicos tradicionais [...]”, além disso, os “internautas” sentem-se “protegidos” para expressarem-se, livremente. Permitindo assim, que a sociedade experimente um novo tipo de liberdade, e consiga ter acesso às informações e conhecimentos que não são controlados pelo Estado¹⁵ (MORAN, 2015, p. 15).

Em contrapartida, as mídias comunicativas também veiculam “[...] as vozes hegemônicas do mundo, contudo se bem utilizadas, dão a voz e a vez aos sujeitos, em igual escala, portanto é ferramenta que serve a luta contra hegemônica, agindo em prol das igualdades sociais”. Para que as mídias sirvam ao propósito de auxiliar a minimizar as exclusões, acreditamos que uma das responsabilidades da educação, sobretudo a pública “[...] é privilegiar o despertar da consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio - condição *sine qua non* - para que o sujeito adquira autonomia libertadora” e aprenda a refletir de modo crítico sobre todas as informações que margeiam a rede e os demais meios de comunicação (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 19).

Para quem tem acesso as TDIC, surgiram (e continua surgindo) novas possibilidades de pesquisa, de trabalho, de estudo etc. Para quem não tem acesso, surgiu mais um mecanismo de exclusão, tanto que, segundo Emilio Umeoka¹⁶, a exclusão digital gerava em 2006, vários impactos (e continua gerando), inclusive no crescimento da economia brasileira (fenômeno observado em outros países também). Desse modo, garantir o acesso às tecnologias é fundamental, o que gera ao país (e ao mundo) um novo desafio “[...] garantir que todas as pessoas tenham acesso à tecnologia e ao conhecimento para que não fiquem excluídas da era digital”. Nesse cenário, a educação formal ganhou mais uma responsabilidade: inserir as crianças e adolescentes em uma sociedade multiletrada digitalmente (UMEOKA, 2006, apud ALMEIDA; ALMEIDA, 2006, p. 13).

Um importante desafio, pois o uso da tecnologia é recorrente, a dificuldade está em convergir às tecnologias (na nossa era, dentre outras, principalmente – a Internet e suas amplas

¹⁵A classe dominante, ao longo dos anos, tenta controlar e massificar a rede, inclusive censurar algumas informações, contudo, proibir a divulgação destes dados é muito mais difícil, uma vez que colocados na rede, o acesso é instantâneo. Além disso, um novo fenômeno tumultua as mídias comunicativas – as “*fake news*” que propagam informações inverídicas nas redes, como se fossem verdades absolutas.

¹⁶ Emilio Umeoka, em 2006, foi presidente da Microsoft Brasil (atualmente é presidente da Compaq) e auxiliou a implantar o programa Gestão Escolar e Tecnologias nas escolas públicas do país. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001944.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

possibilidades) em instrumentos de aprendizagens que corroboram com as concepções freirianas (a exemplo), ou seja, que provocam o estudante a assumir o papel de protagonista em seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Na liquidez social, o espaço escolar também está inserido como local propício para gerar mudanças pensadas e estruturadas e/ou participar das rápidas transformações que se enquadram em “modismos” facilmente substituídos por ideias sucessoras. Nesse cenário, temos a figura docente e suas tarefas e, às vezes, o escoamento de suas funções pedagógicas.

Assim, um dos grandes desafios a nós, educadores, hoje no mundo líquido é transformar o ainda nebuloso contexto líquido de que faz parte a Educação em algo relevante a todos os atores educacionais, dirimindo as possíveis confusões que possam pairar relativamente aos valores de cada um (sejam professores, alunos, pais, responsáveis, funcionários, mas todos, cidadãos). Retificar o valor de cada um de nós, neste mundo mesclado por existências reais e virtuais, transmutando ideias em redes é dever docente, mesmo que ainda estejamos igualmente a aprender como fazê-lo (OLIVEIRA et al, 2018, p. 32).

Portanto, torna-se cada vez mais necessária a responsabilidade docente com a mediação da construção de novos conhecimentos, por parte de seus alunos. Ao instigar a consciência crítica, como postula Freire (2014) valores “aparentemente” sufocados com as rápidas transformações emergem. “O tempo da Educação difere do tempo do clique. E eis outro desafio ao cotidiano docente e ao ambiente escolar como um todo: o educar-se requer recolhimento, silêncio e o tempo do silêncio têm sido esquecidos” (OLIVEIRA et al, 2018, p. 33). Ao oportunizar o pensamento reflexivo nas aulas, a maturação da consciência crítica florescerá, isso porque a sala de aula pode ser um espaço motivador para todos aqueles que estão inseridos na era digital. As TDIC permitem que docentes e alunos percorram caminhos múltiplos – aprendendo, ensinando e pesquisando para produzirem novos conhecimentos – ciclo gnosiológico. A transmissão de informações perde sua eficácia, já que elas são facilmente encontradas nas redes e mídias diversas. O que deve ser explorado é como e para que utilizar as informações contidas na rede ou em outros materiais. O educando e o docente necessitam analisar a relevância dessas informações e sua veracidade, contextualizando-as, buscando sentido para construírem coletivamente o conhecimento. Isso é função da escola, conforme preconiza Freire (2006), e neste viés, as tecnologias são ferramentas importantes para auxiliar esse constructo.

Neste contexto, além do viés pedagógico, a administração escolar também necessita se adaptar às TDIC, para que estas auxiliem na democratização da gestão, já que ela tem a

função (dentre outras) de facilitar a eficiência e eficácia da gestão com a conectividade que possibilita acesso rápido a muitas informações, ampliando o leque de possibilidades administrativas e gerenciais via *softwares* especializados. Isto é, se por um lado as TIDC contribuíram para a liquefação social, por outro facilitam muitos processos, desde os mais simples, como o acesso a cadastros diversos até os mais personalizados, atendendo a uma gama de setores e interesses, inclusive do CE que pode e deve utilizar a TIDC para aproximar-se da comunidade local ou estabelecer contato virtual com órgãos ou outros CE (contato este que por distanciamento físico, sem a conexão virtual, talvez fosse muito difícil de realizar). A era digital permite que o CE, juntamente, com a equipe gestora amplie o leque de comunicações e informações, por meio de debates, fóruns etc., estabelecendo canais diretos com as secretarias de educação e MEC.

Embora o uso da TIDC, tanto dentro da sala, quanto na gestão escolar, constitui-se como ferramenta para ampliar o conhecimento e o diálogo entre os pares. Não obstante, às vezes a UE é detentora destes instrumentos (bons computadores, rede, *softwares* apropriados etc.), mas não os utiliza (ou não os explora com mais afinco), por falta de qualificação. Há situações em que o educador diverge da postura do aluno, por não conseguir entender que para este o uso da tecnologia é corriqueiro, afinal ele faz parte da geração dos nativos digitais, conforme se discute adiante.

3.1.1 A era digital no Brasil e no mundo

No Brasil, a era digital se expande tardiamente se compararmos ao Reino Unido ou aos Estados Unidos. No fim da década de 1990, somente 2,87% da população brasileira entre 17 e 24 anos usavam a Internet. Em pesquisas mais recentes, o IBGE divulgou, em dezembro de 2018, que quase dois terços da população do país (69,8%) possuíam conexão com a Internet. O grupo mais conectado à rede em 2018, era dos jovens entre 20 e 24 anos, essa expansão se deve, principalmente, às operadoras de celular, que passaram, há alguns anos, a oferecer acesso à rede, por meio da banda larga nos celulares e computadores domésticos (são 97% de usuários que utilizam a Internet também via celular) (IBGE, 2017). Apesar do crescimento exponencial, ainda estamos abaixo de países como o Reino Unido (94%), Japão (92%), Alemanha (90%), Estados Unidos (76%) e Rússia (76%)¹⁷.

¹⁷ Pesquisa disponível em: <https://blog.arrimum.com/Internet-no-brasil-estatisticas> Acesso em: 21 maio 2019.

Prensky (2001) subdivide a população em três categorias: i) dos nativos digitais¹⁸ - nascidos na expansão tecnológica. Nos países mais desenvolvidos, são as crianças nascidas após 1984, no Brasil, crianças nascidas na década de 1990; ii) dos migrantes digitais – nascidos antes da expansão, pessoas que se adaptaram à Internet e a utilizam no dia a dia (enquadram-se aqui muitos educadores e gestores, que necessitaram se adaptar a esses aparatos no ambiente de trabalho também); iii) e dos excluídos digitais – nascidos antes e depois da expansão tecnológica, mas que não utilizam a rede (PALFREY; GASSER, 2011).

O nativo digital torna-se evidente na educação brasileira, a partir dos anos 2000, professores e demais especialistas, na área, perceberam a nova geração com resistência, criando muitos conflitos (conflitos que perpetuam no cenário, pois o educador ainda, em alguns casos, não sabe como lidar com o nativo digital). Essas crianças e jovens nasceram imersos na cultura das novas mídias, logo as consideram parte de seu cotidiano. O que é novo para o imigrante, é comum ao nativo digital (PASSARELI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014). Os nativos digitais possuem habilidades e preferências para as quais a educação tradicional não está preparada, eles geralmente recebem informações de modo mais rápido, gostam de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, preferem gráficos e imagens autoexplicativas, apreciam jogos e trabalham bem em rede (PRENSKY, 2001).

Por conseguinte, é uma geração que tem grande dificuldade de dissociar a identidade digital da vida real, organizando a vida social e as interações de modo semelhante fora e dentro da rede. Com a velocidade e o volume das informações, possuem dificuldade em aprofundar pesquisas, analisar dados, concentrar-se em apenas uma situação. Comportamentos que refletem diretamente na escola (PALFREY; GASSER, 2011).

Abaixo, a tabela 2, enfatiza o que o estudante brasileiro (jovens até 15 anos) costuma fazer fora do horário de aula, mostrando-nos que a Internet é a preferência de lazer e estudo entre a maioria dos jovens, não só no Brasil, mas de todos os jovens que compõem os países da OCDE:

¹⁸ Termo original - *digital natives*, cunhado por Prensky em 2001.

Tabela 2 – Atividades dos alunos fora da escola.

Alunos que praticam esportes:	
Brasil	66%
OCDE	69,80%
Média de uso da Internet:	
Brasil	190 minutos
OCDE	146 minutos
Alunos que trabalham para ganhar dinheiro:	
Brasil	43,70%
OCDE	23,30%

Fonte: FERREIRA, 2017.

Importante ressaltar, que tanto no Brasil quanto na América Latina o domicílio (celular ou computador doméstico) é o primeiro lugar onde os jovens e crianças acessam a rede (quase 70%) e o segundo lugar é a escola (quase 30%). O que demonstra, mais uma vez, a importância da educação na formação dos jovens e adolescentes imersos na cultura digital e multiletrada (PASSARELI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014).

Os estudantes brasileiros estão entre os que ficam mais tempo na *Internet* quando não estão na escola. Dados da Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) revelam que os adolescentes brasileiros da faixa de 15 anos passam mais de três horas diárias, durante a semana, navegando na rede. O país perde apenas para o Chile. Alunos da Bulgária, Costa Rica, Suécia, Reino Unido e Uruguai também ficam mais de 180 minutos, por dia, conectados (FERREIRA, 2017, s/p).

Enquanto a maioria dos pais brincava ou interagiu nas ruas ou outros lugares abertos, os jovens e crianças no Brasil, em maioria, interagem na Internet, realidade está que mudou o cotidiano familiar. Os pais preferem seus filhos dentro de casa, porque há a falsa sensação de que ali estão mais seguros. Por não terem vivenciado essas experiências na infância (pelo menos, não com a mesma intensidade), muitas vezes, desconhecem ou não percebem que o mundo digital também oferta perigos. Em pesquisa feita em 2014, detectou-se que um quarto dos adolescentes masculinos não sofre nenhum controle sobre o uso da rede por seus pais ou responsáveis. Para as adolescentes do sexo feminino, há um maior controle e vigilância do que em relação aos do sexo masculino, sobretudo no tocante ao compartilhamento de informações pessoais, fotos e vídeos. No caso dos adolescentes homens, há maior controle em relação ao conteúdo de vídeo e foto visualizados (PASSARELI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014). A tabela 3 mostra o que mais os estudantes brasileiros fazem na rede:

Tabela 3 – As duas atividades mais realizadas na Internet.

Jogar <i>on-line</i> – meninos	47%
Jogar <i>on-line</i> – meninas	22,40%
Participar de <i>chats on-line</i> - meninos	52,40%
Participar de <i>chats on-line</i> - meninas	47,50%

Fonte: FERREIRA, 2017.

Se por um lado, as mídias e redes sociais proporcionam a interação entre as pessoas, acesso às informações e entretenimento, de forma mais rápida, permite pesquisas e aquisição de conhecimento de modo dinâmico, por outro, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), “[...] em quase todos os países, os estudantes que passam tempo em excesso conectados, se sentem menos satisfeitos com a própria vida quando comparados aos demais”. Essa insatisfação ultrapassa a rede e afeta os relacionamentos da vida real. Dos membros da OCDE, 17% dos usuários extremos da rede se sentem solitários na escola. Entre os que gastam menos de uma hora por dia na Internet, um uso baixo, o percentual é de 14%. A taxa é de 13% entre aqueles que utilizam a rede entre duas e seis horas por dia, e de 12% entre os usuários moderados (entre uma e duas horas) (FERREIRA, 2017).

No Brasil, a naturalização a respeito das habilidades digitais superiores em jovens é inegável,

[...], porém prevalece um borramento das fronteiras entre suas atividades de entretenimento, comunicação, estudo, trabalho e relacionamentos familiar e social. E em todas elas, quando mediadas pelas telas digitais, o jovem navega, clica, digita, fotografa, grava, salva, envia conteúdos e realiza um conjunto cada vez mais dilatado de ações, com incríveis níveis de destreza e desempenho, o que enseja a generalização da falsa ideia de que eles dominam total, natural e instintivamente o universo digital (PASSARELI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 175).

Contudo, é necessário destacar que no Brasil o acesso às telas digitais é desigual, há regiões do país em que o acesso é muito mais restrito que outras (há também, lugares em que comunidades não têm acesso algum – como algumas tribos indígenas que vivem no Norte brasileiro), as condições socioeconômicas também estão intrínsecas a facilidade em acessar ou não a rede. “Assim, a condição de ser jovem e, simultaneamente, possuir habilidades digitais não é natural, universal nem homogênea” (LIVINGSTONE, 2011 apud PASSARELI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 176). Gerenciar o acesso às mídias e informações demanda que os imigrantes digitais (pais e professores, dentre outros), consigam auxiliar a criança e o jovem no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas

à capacidade crítica e reflexiva frente a tudo que lhe é exposto na rede. A construção do pensamento denso e reflexivo é importante para que o jovem caminhe pela rede com maior discernimento (compreender valores éticos e cidadãos é fundamental para que a individualidade e a privacidade nas redes sejam respeitadas, bem como as opiniões que contradizem o pensamento do internauta). A educação e disciplina pessoal extrapolam em muito as facilidades do “mero manuseio instrumental, irrefletido e trivial das complexas possibilidades comunicacionais das redes digitais” (CASTRO, 2012, p. 76).

Já os imigrantes digitais “[...] estão em processo de aprendizagem e adaptação de aspectos e características que são genuínas e naturais aos nativos digitais” (CASTRO, 2012, p. 76). Os imigrantes podem aprender com os nativos digitais para se adaptarem ao mundo tecnológico e multiletrado. É comum, ver e ouvir histórias de jovens ou crianças que ensinam seus pais, avós e demais familiares a conectar-se em grupos e mídias sociais. Em aula, é comum o aluno saber navegar na rede, às vezes, com maior destreza que o professor. Contudo, isso não invalida a concepção de que o docente é o mediador do processo de construção do conhecimento, cabendo a ele incentivar o estudante a utilizar as TDIC com responsabilidade e certo grau de criticidade. A maioria dos educadores e dos estudantes fazem parte do hibridismo contemporâneo e necessitam coexistir e se apoiarem, mutuamente.

3.1.2 O hibridismo da era contemporânea – os meios digitais de comunicação e informação

O hibridismo não é algo novo, temos gerações que coexistiram com e sem o advento do rádio, mais à frente, com e sem a criação da televisão e atualmente, com e sem o uso das redes e mídias sociais. Estas tecnologias coexistem e estão presente em nosso cotidiano. Por exemplo, a televisão, ainda é um forte instrumento de comunicação e informação, e embora seja um importante influenciador de opinião, ela funciona como transmissora – o público, muitas vezes, recebe as informações, mas não debate essas informações (não temos, por exemplo, um canal de relacionamento entre *O Jornal Nacional*¹⁹ e a população para discutir, discordar ou concordar com as informações)²⁰. Depois da televisão, os computadores domésticos conectados à Internet nos domicílios revelam a rápida expansão da rede no país

¹⁹ Citamos o *Jornal Nacional* por ser líder de audiência em pesquisas realizadas no IBOPE.

²⁰ Importante destacar que algumas emissoras aos poucos estão alterando estes modelos, a exemplo, a Globo News oferece a seus telespectadores a possibilidade de participar dos telejornais por meio de comentários deixados no *site* ou por telefone (*WhatsApp*).

(expansão que cresceu exponencialmente com a conexão dos celulares – a exemplo, nas grandes periferias o acesso à Internet dá-se pelo uso do celular ou pelas *lan houses* – locais em que se paga por hora para navegar na rede).

No contexto escolar, o computador doméstico, primeiro integrou às secretarias do que a sala de aula. Na década de 1990, há um esforço conjunto para substituir a máquina de escrever pelo computador que a priori funcionava para arquivar dados e, literalmente, substituir a função da máquina datilógrafa. Diferentemente do uso social, em uma primeira etapa, o uso do computador (em rede ou não) facilitou alguns processos administrativos (cadastro de alunos, folha de pagamento, controle de estoque etc.) (MORAN, 2015).

Atualmente, na maioria das escolas o uso dos computadores permite, via rede, o compartilhamento de informações (de modo interno e/ou externo). O Estado de São Paulo, a exemplo, alimenta um sistema *on-line* em que qualquer escola da rede pública consegue acessar o cadastro do estudante e ver seu histórico escolar (muito antes dos pais levarem em papel estas informações). A Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) atua justamente para integrar os sistemas executivo, legislativo e judiciário do estado, conectando os serviços e disponibilizando informações mantidas em um banco de dados comum aos *softwares* desenvolvidos. Importante ressaltar, que as redes administrativa e pedagógica, nessa primeira etapa, estiveram separadas (e ainda continuam funcionando em paralelo em muitas escolas), contudo “[...] encontramos, em processo de integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico” (MORAN, 2015).

Fortalecer a integração entre os processos administrativos e pedagógicos é função do gestor que tem como objetivo a democratização da gestão. Por isso, o uso efetivo da tecnologia, na escola, necessita estar intrínseco à gestão compartilhada “[...] visando à ativação de capacidades, mediante a mobilização, participação e atuação em rede – politizando o processo de planejamento, em vez de torná-lo tecnocrático” (MARTINS, 2017, p. 16).

O Brasil está em terceiro lugar com mais usuários em redes sociais, com cerca de 93,2 milhões de pessoas. Esta prática também afeta os educadores e demais profissionais de uma escola. É comum, o uso de grupo ou fóruns para debater temas voltados à educação, pesquisas rápidas no *Google* ou o uso do *youtube* para fins específicos ou ainda, o uso recorrente do *WhatsApp* ou *blogs* para estreitar a comunicação entre escola e família ou funcionários (FERREIRA, 2017).

Embora o uso das TDIC seja recorrente, Moran (2003) alerta-nos que é necessário analisar a situação de cada escola (cada uma tem suas particularidades e especificidades), que interfere em um processo de gestão com tecnologias. O primeiro passo é garantir o acesso à

tecnologia – que estas estejam presentes na escola para todos – alunos, funcionários, professores, e em alguns casos se necessário estender à comunidade (o *Acessa São Paulo*, é um programa estadual que insere a comunidade, na escola, para utilizar as salas de informática).

A demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas, por novos programas é incessante e isso deixa também amedrontado o gestor, porque não sabe se o investimento vale a pena diante da rapidez com que surgem novas soluções ou atualizações tecnológicas. Neste campo não convém ir na última moda (a última versão sempre é a mais cara e uma semelhante, um mínimo inferior, costuma custar muito menos) nem esperar muito, porque já estamos atrasados nos processos de informatização escolar (MORAN, 2003, p. 156).

O domínio técnico é o segundo passo, e neste viés, a formação continuada do profissional da educação e cursos específicos são importantes. O terceiro passo é o do domínio pedagógico e gerencial (que também envolve a formação continuada, pois o professor e demais profissionais necessitam aprender a articular a tecnologia aos processos pedagógicos e à gestão da escola). O quarto passo é o da busca das soluções inovadoras que seriam impossíveis de serem efetivadas sem essas novas tecnologias. A integração da gestão administrativa e pedagógica se faz de forma muito mais ampla com os computadores conectados em redes.

Apesar de o uso das TDIC ser corriqueiro no país, no panorama educacional, encontram-se lacunas sobre ‘como’ e ‘porque’ utilizar estas ferramentas, há políticas públicas voltadas a esta temática, mas ainda há muito que percorrer para adequar de fato às instituições a esta realidade.

3.2 Programas de inserção das tecnologias na educação: breve histórico

A inserção e aprimoramento de grandes invenções, em torno da área tecnológica, ocasiona sempre um grande movimento nos meios de trabalho da sociedade, uma verdadeira Revolução Tecnológica. Castells (1999, apud TAKASE, 2007, p. 28), em seu livro, *A sociedade em rede*, que faz parte da tríade, *A Era da Informação*, traz uma síntese da ascensão e trajetória da TDIC, de forma cronológica e analítica. Segundo o mesmo autor, a revolução tecnológica surgiu da Revolução Industrial, e não após esta, pois a linha de tempo seria contínua e os fatos se sucederam de forma simultânea. Os antecessores das TDIC seriam: a invenção do telefone em 1876, por Bell; do rádio, por Marconi em 1889 e da válvula a vácuo, por De Forest em 1906.

Assim, como o advento das tecnologias permeiam todos os contextos da sociedade, obviamente que de uma forma mais morosa a educação também vem buscando meios e estratégias de incorporá-las nas práticas pedagógicas e administrativas. Notório que a Internet é uma das ferramentas mais utilizadas pelo homem contemporâneo, ela favorece continuamente o processo de globalização e contribui para o compartilhamento de saberes culturais a uma velocidade incomparável.

Castells (1999, apud TAKASE, 2007, p. 30) ainda afirma que:

[...] com o surgimento da Internet foi possível a globalização em termos planetários das comunicações das informações, reconfigurando a sociedade em formato de rede. Apesar de a Internet ter se tornado de domínio público no Brasil há pouco tempo, nos anos de 1990, não se pode negar a influência que tem em todos os setores da sociedade, no comércio, na educação e no governo.

É evidente que todo esse impacto cultural que repercute na sociedade, também repercute no âmbito escolar e, por conseguinte vivência os impactos da extensão dos mecanismos tecnológicos vindo de instâncias superiores e até mesmo dos próprios discentes e seus familiares. Em decorrência desse impacto cultural, impulsionado pela expansão tecnológica, a introdução das TDIC no processo educacional brasileiro deu-se por meio de projetos iniciados na década de 1970. Por intermédio do MEC, o governo iniciou um estudo sobre a possibilidade de incorporar ao processo educativo novas tecnologias, manifestando uma inquietação em assegurar e qualificar uma educação coesiva à realidade pós-moderna. Em vista disso, integrar a tecnologia nas práticas pedagógicas possibilitariam à escola a atender as demandas da sociedade no que tange à difusão da ciência, cultura e arte (TAKASE, 2007).

Já na década de 1990, houve a expansão da Internet, que promoveu vultuosas mudanças nos modos de vida da sociedade civil e econômica e, em decorrência a esse fato, alcançou o cotidiano escolar.

Um elemento comum nos estudos aqui apresentados é a avaliação de que, desde o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, com a constituição dos fundos setoriais de ciência e tecnologia (C&T), o Brasil avançou na consolidação de instituições, no desenho de políticas de financiamento e na adoção de uma ampla legislação de incentivo à CT&I. Esses avanços refletiram-se no crescimento de alguns indicadores importantes, tais como números de publicações mundiais, infraestrutura, centros de pesquisa e empresas que declararam realizar inovações; porém, os indicadores que mostram a aplicabilidade comercial das pesquisas e publicações, tais como taxa de inovação ou registros de patentes, não acompanharam esse crescimento (TAKASE, 2007, p. 36).

Em se tratando de educação e sendo ela pública, é notório que mesmo com os investimentos iniciais na década de 90, poucos foram os avanços no que tange a inclusão tecnológica nas escolas. Um fomento na ocasião, foi a Lei n. 8.248, de 23 de outubro de 1991, houve-se então o início da expansão.

Art. 3º Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal, direta ou indireta, as fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público e as demais organizações sob o controle direto ou indireto da União, darão preferência, nas aquisições de bens e serviços de informática e automação, nos termos do § 2º do art. 171 da Constituição Federal, aos produzidos por empresas brasileiras de capital nacional [...] (BRASIL, 1991).

Neste momento, abriu-se oportunidades para empresas de capacitação e competitividade do setor de informática e automação. Com esta lei, ampliou-se as oportunidades de aquisição de materiais tecnológicos e sua popularização. Avanços e retrocessos também fizeram parte deste marco histórico. O quadro 5, a seguir, retrata a projeção de investimentos tecnológicos no Brasil. Em relação à educação, algumas ações importantes foram aferidas, ao longo das décadas de 1990 e 2000, para inserir estes recursos nos espaços educacionais, tanto para uso pedagógico como administrativo.

Quadro 7 – Principais ações fomentadas para a inserção da TDIC na educação nacional.

1997	Princípio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).
2000	Produção do livro verde no Brasil (além de sites com livros de domínio público, dispostos na rede pelo MEC).
2001	Primeiro Seminário sobre Inclusão Digital com vários segmentos, dentre eles a educação.
2003	O Programa SERPRO de Inclusão Digital - PSID foi implantado em 2003, em sintonia com o Programa Brasileiro de Inclusão Digital do Governo Federal que busca promover a inclusão digital e social das comunidades excluídas do universo das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC).
2004	O Governo Federal criou o Programa Brasileiro de Inclusão Digital – PBID, que atualmente leva às comunidades localizadas em áreas de baixo índice de desenvolvimento humano computadores e conectividade, priorizando ações em tecnologias livres aliadas à cultura, arte, entretenimento, articulação comunitária e participação popular.
2005	Programa Computador para Todos, com o objetivo de promover a inclusão digital mediante a aquisição em condições facilitadas de soluções de informática constituídas de computadores, programas de computador (<i>software</i>) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.
2005	Apresenta-se ao país o projeto Um Laptop por criança (OLPC), visava a criação de computador estimado em US\$100,00 para ampliar o acesso.
2007	O ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.
2008	Início do Programa Banda Larga nas Escolas (Governo Federal).
2016	Início do Programa um computador por aluno (UCA), investimento federal que auxiliava os estados e municípios na compra de equipamentos para os alunos.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada

Fonte: Adaptado. (BRASIL, 2019).

Quando pensamos nos momentos de retrocesso, um exemplo que elucida como a inserção das tecnologias nem sempre são assimiladas foi o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) que foi desenvolvido pelo governo federal, no ano de 2005, com a finalidade de fortalecer o uso das tecnologias da informação nos ambientes escolares. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o UCA:

[...] foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na Internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio (FNDE, 2017).

Decorrente de um moroso processo de licitação, em 2008, o Governo Federal efetuou a compra de 150 mil *laptops* que deveriam auxiliar à educação em 300 escolas. Este provisionamento, veio por intermédio de instituições selecionadas por leilão, porém, a falta de infraestrutura e recursos humanos com qualificação nas escolas e secretarias de educação tornou-se um obstáculo, e a compra deste material serviu apenas para a dilapidação de verba pública. Deste modo, é necessário também investir em formação de qualidade,

A incorporação das TICs vem se concretizando com maior frequência nas situações em que diretores e comunidade escolar se envolvem nas atividades como sujeitos do trabalho em realização, uma vez que o sucesso dessa incorporação está diretamente relacionado com a mobilização de todo o pessoal escolar, cujo o apoio e compromisso para com as mudanças envolvidas nesse processo não se limitam ao âmbito estritamente pedagógico da sala de aula, mas se estendem aos diferentes aspectos envolvidos com a gestão do espaço e do tempo escolar, com a esfera administrativa e pedagógica (ALMEIDA; ALMEIDA, 2006, p. 116).

As tecnologias digitais não permeiam apenas o contexto administrativo ou econômico, a Internet, jogos eletrônicos, *softwares* e celulares ganham um novo sentido e funcionalidades, acrescentando a característica de entretenimento uma contribuição significativa no contexto escolar para fins pedagógicos e de gestão, tornando o processo educativo mais dinâmico, estimulante e criativo. Contudo, é necessário um constante (re)pensar nas práticas educativas para adequar os componentes curriculares as reais necessidades do aluno, como a TDIC oportuniza um leque de possibilidades é necessário que a instituição escolar reveja, repense e reelabore suas práticas para aproveitar ao máximo o uso das tecnologias que tem a sua à disposição.

3.3 As tecnologias digitais e o repensar da escola e das práticas pedagógicas

A resistência sobre o novo (neste caso, nem tão novo assim) ainda é presente em muitas escolas que tratam o corpo discente como receptáculo de informações. Docentes e gestores que ainda mantêm a hierarquia escolar verticalizada – na qual o estudante não tem vez nem voz e é excitado apenas a reproduzir. Essa relação, entre professor – informação – discente, teve relevância quando os acessos ao conhecimento e informações eram mais restritos, período em que a sociedade estava imersa na racionalização e na técnica (de acordo com Jean-Paul Sartre – o mundo vivia em serialização). Contudo, a técnica e a racionalização hoje, não moldam mais o modo de viver das pessoas – esses modelos causaram um “desencantamento no mundo” (MAFFESOLI, 2006). Para Maffesoli (em entrevista cedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, 2018) as novas tecnologias (sobretudo as redes sociais):

[...] se tornaram auxiliares à expressão de novas formas de viver. A expressão imediata das emoções, a comunhão de sentimentos e de afetos [...]. A Internet é uma mídia adaptada à nossa época relativista e relacionista, presenteista e hedonista. [...] O tripé pós-moderno é criação ou criatividade, razão sensível e progressividade. Estes são, certamente, os três elementos que são característicos da sociedade brasileira contemporânea (MAFFESOLI, 2018).

Opostas à racionalização e às atividades tecnicistas, a sociedade brasileira é permeada por pressupostos relacionados à condição humana e seus afetos. Todavia, essa realidade dificilmente se expressa em aula, porque para o docente, muitas vezes, repensar sua prática e entender que sua função não é mais transmitir informação, e sim mediar a construção de conhecimentos, incentivar a criatividade e a curiosidade epistemológica é um desafio.

Na sociedade criativa, que se traduz muito claramente na geração Millenium, vemos não uma recusa do consumo, o que seria muito difícil de afirmar, mas um abandono progressivo do consumo, que nem é intencional. Observe que as pessoas já não têm mais tanto interesse em gastar suas vidas tentando ganhá-las. As jovens gerações não estão mais apenas limitadas a uma atitude puramente consumista (MAFFESOLI, 2018).

Nesse viés, torna-se necessário ao educador, reformular-se também para afinar e permanentemente refinar sua consciência²¹, que faz parte da condição humana para gerar transformações, pois ela é a responsável por perceber a sua existência e a do outro, gerando

²¹ Para nortear esta pesquisa, adotou-se a concepção de consciência difundida por Siegel; Tomelin (2007, p. 20) para os autores consciência é o ato de “prever e planejar as próprias atividades, de refletir sobre elas no decorrer da ação, e de aferir os resultados, seja com os planos, seja com princípios e ideais teóricos ou práticos”.

assim, atitudes reflexivas sobre o seu comportamento e sobre o comportamento do outro, “[...] quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1996, p. 25).

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para particular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto é uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI, 2011, p. 97- 98).

As atitudes reflexivas nos auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica, já que nos fazem pensar sobre as contradições sociais, que nos impõem um olhar acima do *status quo*, levando-nos a optar por dois caminhos – a humanização ou a negação desta. Quando se opta pela humanização, aprofunda-se o olhar para as mazelas sociais e entende-se que essas são resultados dos processos históricos construídos pelo homem e embora arraigados, seja possível alterá-los. Ao contrário, outra opção seria negar e se entregar à alienação social (FREIRE, 1996). “A alienação social nos impõe duas falácias: no primeiro caso, não percebemos que instituímos a sociedade; no segundo caso, ignoramos que a sociedade instituída determina nossos pensamentos e ações” (CHAUI, 2000, p. 72).

“[...] É o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2014, p. 17). Essa premissa é igualmente válida quando nos reportamos aos meios de comunicação em massa (televisão, rádio, redes sociais, *sites*, *blogs*, *vlogs*, *youtubers* etc.), pois se por um lado à Internet permite múltiplas aprendizagens, ela também pulveriza ideias que “hipnotizam” e “aprisionam” o usuário, estabelecendo estereótipos diversos e o tornando passivo, massificado e sem capacidade de refletir.

De acordo com Bauman (em entrevista cedida ao *Observatório de Imprensa – TV Brasil*, 2017): "Você pode ser quem quiser e ter um mundo imaginário *on-line*, que não aparece na realidade, *off-line*. Pode ter várias identidades diferentes, fingir ser algo que não é e realizar todos os seus sonhos. É uma maneira de fugir das duras exigências e asperezas do mundo *off-line*". É uma maneira de tentar persuadir e enganar as pessoas também para os mais variados fins.

Assim, a alienação social é expandida à medida que as mídias sociais têm um maior alcance. É necessário que o ser humano seja educado para ver além das aparências, ter a consciência crítica para diferenciar fatos de boatos (que muitas vezes, são disseminados e tornam-se verdades absolutas). Por isto, a educação formal não pode alienar-se em relação às mudanças sociais, ela precisa evoluir “[...] para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (MORAN, 2015, p. 15).

Bauman (2017) ainda ressalta em entrevista, “[...] o que aprendi com o *Google* é que nunca saberei o que eu deveria saber”. Notoriamente, uma crítica ao sistema fragmentado de absorção de informações, criado pela facilidade de pesquisar na rede. Para ele, “o *Google* tem a maior biblioteca do mundo. Mas não é a maior biblioteca de livros, é a maior biblioteca de trechos, de citações, de partes e pedaços desconectados”. Deste modo, a escola, também precisa saber utilizar a rede e suas possibilidades, os nativos e migrantes digitais (comumente nas escolas – estudantes e educadores), necessitam entender que as informações fragmentadas, as postagens rápidas, a velocidade dos fatos veiculados na rede, nem sempre são fontes fidedignas, pois refletem um “recorte” e não o todo.

O avanço tecnológico e a inserção das ferramentas digitais na escola não confirmaram o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana, essa conversão é propiciada pela mediação estabelecida entre escola e comunidade, é estabelecida ainda pela mediação entre professor e aluno. O papel da tecnologia é integrar os ambientes e espaços, ofertar informações, ampliar os meios de comunicação, entre outras funções. No ambiente escolar, ela é um instrumento importante, pois estabelece a simbiose entre o mundo físico e o digital.

Contudo, as ferramentas tecnológicas não substituem o diálogo entre educador e discente, o diálogo entre comunidade e escola, o diálogo entre CE e comunidade, ao contrário o papel da tecnologia não é isolar, mas agregar, facilitando todos os processos de comunicação entre os partícipes da comunidade escolar. Porém, isso só será possível se a GE, juntamente com os demais membros desta comunidade estabelecer ações que fortaleçam o papel da gestão (pois não adianta utilizar a conectividade e abrir possibilidades de expandir o diálogo com a comunidade se a GE continuar autoritarista e os educadores meros transmissores de informações.

3.4 A ressignificação da gestão escolar na era digital

Nos últimos tempos, a gestão escolar passou (e continua a passar) por mudanças em prol da reestruturação do modo de gerir a escola pública. Anteriormente, mais tradicionalista e paternalista “[...] a forma de organização e gestão obedecia menos a critérios técnicos racionais e democráticos para a prestação de serviços e mais a sistemas de loteamento político, para manter coalizões de poder e atender a grupos preferenciais” (MOTTA, 2000, p. 88).

Desta forma, a gestão escolar, tem buscado acompanhar as mudanças da gestão pública, ou seja, vem tentando adotar uma abordagem menos tradicional e mais democrática. As mudanças no posicionamento da gestão escolar, consubstanciam com as necessidades e transformações sociais, é preciso que o sujeito se aproprie dos saberes acumulados historicamente para desenvolver a consciência crítica e firmar seu lugar como protagonista de uma sociedade em liquefação. Logo, a escola não pode mais ater-se ao papel de reproduzir ideologias que legitimam as injustiças sociais e propugnam a inércia social (PARO, 2017).

Na prática, observa-se que o percurso é longo, já que o diretor encontra-se, muitas vezes, em situações que contradizem o direito democrático, pois se por lei²², a gestão deve ser autônoma, democrática e participativa, na prática o diretor é responsável direto por tudo que ocorre no ambiente escolar e isto o coloca como autoridade última no interior da escola. Além disso, fora da escola o diretor necessita prestar contas a seus superiores que acabam conferindo a ele esse caráter autoritário. Pressionado, muitas vezes, ele acaba aderindo aos interesses “[...] dos dominantes que conferem uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta” (PARO, 2017, p. 16).

Mesmo no período pós-moderno em que as tecnologias deixam as informações mais acessíveis, ainda há uma centralização de poder na educação pública, isto porque as políticas públicas voltadas para o controle da educação não corroboram na prática com a descentralização das informações e das decisões – como a escola está à mercê dos controles externos – como provas²³, por exemplo, suas discussões, centram-se em como atingir as metas e não necessariamente em como melhorar as estratégias de aprendizagem.

Embora em construção, o conselho (que necessita ser aperfeiçoado) é um meio para

²² Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), dentre outras.

²³ As provas externas tendem a ocupar lugar de destaque, reforçando a ideia de que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada ao desempenho/rendimento do educando – por isso é comum o uso da Matriz de Referência da Prova Brasil no dia a dia escolar, condicionando, muitas vezes, o planejamento docente a serviço da avaliação externa, logo o desempenho da avaliação, muitas vezes, é obtido ao camuflar as falhas do educandos com testes, treinos, exclusão (falta no dia o exame etc.) (SZATKOSKI, 2014).

a efetivação de uma gestão colegiada na escola. Quando a premissa do trabalho em grupo for realmente concretizada na escola, reivindicar os direitos do grupo, tornar-se-á algo mais próximo de ser alcançado. Por conseguinte, é mais fácil falar “não” ao diretor, do que ao grupo. Alunos, funcionários, educadores, pais – têm o poder de pressionar o Estado a melhorar seus serviços, pois é mais difícil dizer “não” a um grupo coeso e uníssono.

Para mudar esta situação, a escola pode (e deve) estreitar os laços com alunos, funcionários e, principalmente, comunidade. Para isso, as TDIC, podem colaborar, uma vez que propiciam a construção de informativos, *blogs*, *vlogs*, canais de comunicação (além de telefone, *e-mail*, *WhatsApp* etc.), mantendo assim, a comunidade atualizada sobre tudo o que acontece no espaço escolar. Com isso, a comunidade pode ser mobilizada a participar deste espaço e, concomitantemente, participar das decisões da escola.

Na medida em que se conseguiu a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2017, p. 18).

A TDIC pode ainda auxiliar o gestor a aproximar-se dos estudantes, além das atividades voltadas à aprendizagem dos componentes curriculares, estreitar a comunicação com a comunidade escolar, por meio da conectividade, é uma ferramenta que implica na quebra de barreiras, criar no *blog* da escola, por exemplo, pesquisas para entender as necessidades e anseios da comunidade é eficaz para delinear o PPP, buscar expandir a comunicação pelo *WhatsApp* para informar aos membros procedimentos, recados etc. também é eficaz, criar um canal de *e-mail* entre funcionários da escola, criar compartilhamento de atividades e/ou criar fóruns de debates também aproximam os membros da comunidade a participar desta.

Ao gestor cabe administrar todas as problemáticas que envolvem o espaço escolar e minimizá-las. Evidentemente, sozinho é muito mais difícil, com o auxílio da comunidade e educadores na participação das decisões e do trabalho também (partilhar as responsabilidades para que todos se sintam efetivamente parte do grupo) é fundamental para descentralizar a gestão e cobrar de todos os responsáveis o que lhes cabe de fato fazer. O ambiente escolar, passa assim, a ser também um ambiente de discussões, de reflexões, e sobretudo um ambiente que de fato fomenta ações para melhorar-se e, conseqüentemente, melhorar o seu entorno.

A seguir expomos a metodologia, o universo e o caminho percorrido durante a pesquisa.

4 METODOLOGIA, UNIVERSO E DESIGN DA PESQUISA

O presente capítulo discorre sobre a pesquisa realizada no município de Santo André nas escolas municipais, aqui foi abordada a natureza da pesquisa, o universo pesquisado, a caracterização dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos éticos envolvidos na pesquisa. Para fundamentar este capítulo, os principais autores que nortearam a discussão foram Lüdke e André (1986) por analisarem a pesquisa em educação na vertente qualitativa. Severino (2007) para fundamentar a importância da pesquisa documental, Gatti (2005) para contextualizar o grupo focal, além de Bardin (2011) para delinear as técnicas de análise de conteúdo.

4.1 Natureza da pesquisa

Este estudo contempla a abordagem qualitativa, essa abordagem nos permite interpretar os fatos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, traduzindo as percepções dos atores envolvidos no contexto analisado pelo pesquisador. Foi adotado os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13) por analisarem a pesquisa em educação na vertente qualitativa – por meio de estudo de caso. Segundo as autoras, o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. As autoras complementam salientando ainda que:

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas etc., traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (ANDRÉ; GATTI, p. 13, 2010).

A partir da abordagem qualitativa, esta tese, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, por permitir ao investigador pesquisar uma situação particular. Para isso, o estudo de caso deve ser “[...] sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos

no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, P. 13). Como características fundamentais o estudo de caso, almeja-se: i) promover à descoberta; ii) enfatizar a ‘interpretação em contexto’; iii) retratar a realidade de forma completa e profunda; iv) usar uma variedade de fontes de informação; v) permitir generalizações naturalísticas; vi) representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; vii) utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

A seguir, é apresentado o universo da pesquisa e as características da rede municipal de ensino de Santo André.

4.2 Universo de pesquisa

A Secretaria de Educação de Santo André está organizada²⁴ em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF), Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e o Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Educacionais, cada qual com um gerente responsável. Esses departamentos organizam, planejam, estruturam, executam e articulam as políticas públicas educacionais do município. Nesta organização o DEIF é o departamento responsável pelo gerenciamento pedagógico e administrativo das unidades escolares. Por meio das Coordenadoras de Serviços Educacionais, realiza-se o acompanhamento nas unidades escolares e apoio às equipes. As unidades possuem a seguinte composição de equipe gestora: o(a) Diretor(a) de Unidade Escolar, o(a) Assistente Pedagógico(a), e em algumas unidades compõem a equipe o(a) Vice-Diretor(a), de acordo com o número de alunos atendidos e períodos de atendimento da unidade, com exceção das Creches que não possuem vice-diretor(a). O acompanhamento das Coordenadoras de Serviços Educacionais acontece por setores, tanto nas Creches, quanto nas EMEIEFs. São 7(sete) setores de Creches e 11 setores de EMEIEFs, cada setor conta com o acompanhamento de uma coordenadora.

Para a execução desta investigação foi eleita a EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques, escola da qual já se destaca na rede pela atuação do CE e de grandes movimentos em prol de uma educação de qualidade.

²⁴ Organização de acordo com o Decreto 15993/09 de 29 de dezembro de 2009, que dispõe sobre organização e denominação administrativa da Secretaria de Educação.

4.2.1 Histórico da Unidade Escolar

Sônia Aparecida Marques nasceu em 08 de setembro de 1955, em Santo André, Vila Guiomar. Casou em 25 de maio de 1985 e teve apenas um filho. Sônia foi atleta do vôlei e jogou nos clubes: Aramaçan, Santo André, Pirelli (nos anos dourados), FEC, e Sírio Libanês (São Paulo). Destacou-se como atleta, sendo reconhecida pelo seu talento nesse esporte.

No final da década de 70, ingressou na Prefeitura de Santo André, assumindo o cargo de professora de Educação Infantil. Nesta época, a prefeitura trabalhava somente com a essa modalidade.

Como professora dedicou-se em oferecer um ensino de qualidade, estimulando as crianças no seu desenvolvimento global. Nunca se interessou em ocupar outros cargos, pois sua realização profissional encontrava-se no cotidiano de sala de aula e na proximidade com seus alunos. Foi professora desta escola por muito tempo e, por este motivo, houve a merecida homenagem, indicar seu nome para essa unidade escolar. Em 1997 descobriu que estava doente, mas continuou trabalhando e se tratando. Faleceu em 25 de abril de 2001, no hospital A.C, Camargo, vítima do câncer.

4.2.2 Histórico dos CESAs

Instituído em 03 de julho de 2008, o CESA (Centro Educacional de Santo André), constitui-se em um complexo educacional, que envolve a EMEIEF, Centro Comunitário, e na maioria dos equipamentos, Biblioteca e Creche. São doze CESAs em diferentes regiões da cidade que oferecem atividades em parceria com Secretarias da Prefeitura, entre elas:

- Secretaria de Esportes;
- Secretaria de Cultura e Lazer;
- Secretaria de Saúde;
- Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Conta com aproximadamente 41 modalidades, 71 turmas, que desenvolvem diversas oficinas que atendem cerca de 2200 pessoas das mais diversas faixas-etárias.

São desenvolvidas práticas esportivas e de promoção à saúde, assim como, atividades que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população com práticas corporais que oferece um espaço/ momentos de trocas de saberes e ideias, oferecendo às municipais atividades artísticas, culturais, recreativas, esportivas e lúdicas que auxiliam no

desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos participantes, além de, aproximar e inserir os munícipes nos Centros Educacionais de Santo André. Para além destas atividades mencionadas, existe o programa “Territórios de Cultura” que pretende articular ações de formação cultural e/ou artística sobre a ampla base no território municipal.

Há também o programa “Sou amigo do CESA”, que recebe projetos e após análise pedagógica, o voluntário escolhe os dias e horários de acordo com a disponibilidade física do CESA. Em contrapartida a disponibilidade do voluntário, a Secretária de Educação oferece todo suporte técnico e pedagógico para a realização da oficina, contribuindo com o empréstimo de materiais, recursos tecnológicos e toda estrutura física. É importante ressaltamos que todo voluntário do programa, Sou Amigo do CESA, assina um “termo de voluntariado”, em que reafirma o caráter voluntário da ação.

Em parceria com o Instituto Seema, acontece o Projeto Educa-Ação, que propõe atividades de forma sistemática, planejada e norteada pelas diretrizes da Secretaria de Educação – utilizando-se das mais diversas formas de linguagens em aulas monitoradas nas modalidades: Artes Visuais, Capoeira, Dança, Ginástica Artística, Artes Cênicas, Xadrez, Taekwondo e Brincadeiras Infantis/Tradicionais entre outras práticas esportivas. Essas atividades acontecem no contra turno escolar e contribuem no desenvolvimento global dos educandos, em 2018, atendemos 4300 alunos, sendo, 3900 do Ensino Fundamental e 400 da Educação Infantil.

E neste ano de 2019, atendendo a Meta 6 do Plano Municipal da Educação, a Secretaria de Educação visa “[...] oferecer educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (Plano de Educação de Santo André).

Implantar o Projeto Saber Integral, que atenderá 1200 alunos da rede municipal andreense. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos alunos e suas comunidades, por meio da promoção de experiências orientadas por uma perspectiva integral da educação, buscando-se o desenvolvimento do indivíduo em seus múltiplos aspectos: Intelectual, emocional, físico, social e cultural. Este aluno passará a permanecer no ambiente escolar 35 horas e desenvolvendo-se nos seguintes macro campos: Esporte, meio ambiente/ artes visuais, manifestações artísticas e culturais, artes marciais e lutas, música, acompanhamento pedagógico.

E ainda, os Centros Educacionais de Santo André, oferecem serviços educacionais aos finais de semana, com recreação para todas as idades. São atividades lúdicas, cooperativas e diversificadas que contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo em seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos e físicos.

4.2.3 Caracterização da Comunidade

A Vila Palmares está localizada em Santo André, entre os bairros 'Boa Vista', de São Caetano do Sul e o de 'Rudge Ramos', em São Bernardo do Campo. No início do século XX fazia parte da Fazenda ou Sítio 'Boa Vista' pertencente à Freguesia de São Bernardo do Campo. No dia 23 de maio de 1923, a Sociedade Imobiliária de Terras Palmares comprou de Antônio Alves da Cunha parte do terreno da Fazenda ou Sítio Boa Vista. Quase todos os nomes das ruas são originários de pessoas que compraram as partes da Fazenda Boa Vista que se torna Vila Palmares. Atualmente, percebe-se o crescimento demográfico, e enquanto antes, provinha da migração de pessoas oriundas das regiões Nordeste e Sudeste atualmente, os pais dos alunos em sua maioria, nasceram em Santo André e outras cidades da Grande São Paulo. Algumas famílias vieram do Sul e uma pequena parte do Nordeste.

O bairro conta com ruas asfaltadas e iluminadas, água encanada, rede de esgoto, rede telefônica, rede elétrica, coleta de lixo, inclusive seletiva; com diversas linhas de ônibus, por localizar-se em área de divisa com os municípios de SCS e SBC, bem como, por estar próximo ao centro da cidade de Santo André. Possui uma creche assistencial, Creche João XXIII que fica na mesma rua da escola, duas escolas Estaduais: E.E. Prof. Rener Caram e a E.E. Reverendo Simão Salém. Possui também um Posto Público de Saúde de porte médio, que presta atendimento nas áreas de Pediatria e Clínica Geral. Através de conversas com pais e responsáveis dos alunos, percebemos que o mesmo não consegue atender toda a demanda do bairro. Após a inauguração da UPA da Vila Sacadura Cabral, que é bem próxima, as famílias buscam lá, atendimento.

Nas ruas principais do bairro há um centro comercial com padarias, farmácias, sacolão, feira e supermercados Coop e Bem Barato. Conta com algumas igrejas católicas, evangélicas e outras. No entorno da escola há casas bem estruturadas e de bom acabamento; há também muitos cortiços, e o Núcleo Palmares – Quilombos I e II, que resultam em contraste com os demais locais do bairro. Nestes observam-se os inúmeros problemas sociais existentes. No núcleo há casas pequenas, sem quintal.

Desta maneira, as crianças brincam apenas na escola e no CESA (Centro Educacional Santo André), que fica localizado na continuidade da Unidade Escolar, à Rua Armando Rocha. Há famílias que preferem levar seus filhos, após a educação infantil, para o município vizinho, São Caetano do Sul; outras procuram vagas em escolas estaduais, pois já têm filhos mais velhos nestas. Na rua da escola há linhas de ônibus para o centro de Santo André e Rudge Ramos, em São Bernardo do Campo.

O auditório do CESA comporta 119 (cento e dezenove) lugares e que está disponível para as ações da escola, sendo efetuadas práticas de motivação para sua devida utilização apreciadas pela comunidade.

Em relação à vida social da comunidade, destaca-se a Escola de Samba da Vila Palmares, que tem como integrantes, em sua maioria, moradores do bairro.

Em relação à acessibilidade, o relevo do bairro desfavorece cadeirantes, gestantes e idosos com calçadas e ruas estreitas e íngremes, dificultando inclusive a circulação de ônibus pelas ruas do bairro. Há também uma péssima iluminação local que desfavorece os munícipes na circulação pelo bairro no período noturno com segurança. Podemos destacar inclusive a entrada da própria EMEIEF.

Outro problema que se observa é a falta de sinalização com a indicação de repartições públicas, incluindo a própria unidade escolar.

Ciente da importância de ter a comunidade inserida no espaço escolar, o PPP contempla as ações que viabilizam essa inserção sempre com o intuito de garantir a plena participação de todos, seguindo a máxima de Paulo Freire (2006) que ressalta a colaboração da comunidade como representante das vontades de um dado grupo escolar, heterogêneo, sem findar seus propósitos a uma mera participação simbólica.

5.5 Participantes da pesquisa - caracterização e composição do Conselho

O Conselho de Escola é constituído por mães e pais de alunos, representantes da comunidade, constituindo desta maneira o segmento população usuária. Professores e funcionários representam o poder público, eleitos pelo voto direto nesta Unidade Escolar. Diante dessa configuração, o objetivo é a formação de todos os envolvidos, no sentido de se apropriarem dos objetivos e funções de cada membro no Conselho, como também o conhecimento de sua funcionalidade no âmbito escolar. Os representantes eleitos este ano no biênio: 16/abril/2019 a 15/abril/2021.

Quadro 8 – Composição do Conselho de Escola.

DIRETORIA EXECUTIVA	Cargo	Nome do Conselheiro	Segmento
	Presidente	Eguinozio Costa de Souza	Funcionários
	Vice-Presidente	Angélica Cristina de Oliveira	Pais
	Secretário	Maria Lucia Vieira Bertocco	Magistério
	Tesoureiro	Andreia de Fatima Alves	Pais
	Conselheiro Deliberativo	Jeferson da Piedade	Pais

CONSELHO DELIBERATIVO	Cargo	Nome do Conselheiro	Segmento
	Presidente Deliberativa	Alessandra Paula de Lima Ribeiro	Diretora
	Secretária Deliberativa	Monica Roberta Devai Dias	Magistério

	Conselheiro Deliberativo	Ricardo Cortazzi	Comunidade
	Conselheira Deliberativa	Clara de Albuquerque	Alunos
	Conselheira Deliberativa	Janaina Bernal Ferreira	Pais

CONSELHO FISCAL	Cargo	Nome do Conselheiro	Segmento
	Conselheiro Fiscal	Daniela Mancini	Magistério
	Conselheiro Fiscal	Isabel Alves de Lima	Alunos
	Conselheiro Fiscal	Jair Cesar dos Santos Silva	Alunos
	Conselheiro Fiscal	Fabio Yonashiro	Magistério

	Conselheiro Fiscal	Sunamita Aredes do Nascimento	Funcionários
--	--------------------	-------------------------------	--------------

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

Após a posse dos conselheiros, a primeira reunião destina-se a elaboração de metas e ações para o biênio vigente, conforme quadro abaixo:

Quadro 9– Metas e ações do Conselho de Escola.

Metas	Ações/projetos propostas	Responsáveis	Prazo
Favorecer o envolvimento do Conselho de Escola nas ações realizadas na Unidade Escolar.	Festas; Palestras; Utilização da verba recebida e prestação de contas; Participação do Conselho de Escola em todas as ações propostas pela Unidade Escolar.	Equipe Gestora, professores e Conselheiros.	Ao longo do ano letivo nas datas já previstas em Calendário Escolar e quando houver necessidade em reuniões extraordinárias.
Qualificar a representatividade dos Conselheiros.	Reuniões com os representantes, informando-os sobre as atribuições e funções dos diversos segmentos.	Diretora, Vice-diretora e Conselheiros.	Ao longo do ano letivo nas datas já previstas em Calendário Escolar.
Participar de forma efetiva na utilização/acompanhamento das verbas recebidas pela Prefeitura Municipal de Santo André e Governo Federal.	Reuniões para discutir como utilizar as verbas recebidas; Prestação de contas.	Diretora, Vice-diretora, Comunidade e Conselheiros.	Ao longo do ano letivo.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

4.3.1 Caracterização do Conselho Mirim

O Conselho Mirim surgiu com o intuito de dar voz e vez efetivamente para as crianças, ou seja, com o objetivo de ouvi-las e, na medida do possível, atendê-las nas expectativas, sugestões e atividades que envolvam a Unidade Escolar. Sendo assim, torna-se um espaço privilegiado de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a cultura da gestão democrática.

As reuniões são mensais, nas quais participam os respectivos representantes das turmas, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. São discutidas diferentes temáticas, algumas modificações na estrutura escolar que se fazem necessárias, festas/eventos/projetos, dentre outras necessidades.

Quadro 10 – Composição do Conselho de Escola mirim.

Nome do estudante	Etapa	Ano de Escolaridade	Período	Início da representatividade
Julia de Oliveira Queiroz	Educação Infantil	2º Ciclo Final	Tarde	16/04/2019
Luiza Caroline de Almeida	Ensino Fundamental	1º ano A / 1º Ciclo	Manhã	16/04/2019
Ana Beatriz Regis S. de Jesus	Ensino Fundamental	1º ano B / 1º Ciclo	Tarde	16/04/2019
Isac H. Kayano de Oliveira	Ensino Fundamental	2º ano B / 1º Ciclo	Tarde	16/04/2019
Ana Clara A. Ferreira	Ensino Fundamental	3º ano A / 1º Ciclo	Manhã	16/04/2019
Maria Eduarda Cruz Leite	Ensino Fundamental	3º ano B / 1º Ciclo	Tarde	16/04/2019
Guilherme Santos de Matos	Ensino Fundamental	4º ano A / 2º Ciclo	Manhã	16/04/2019
Anna Luiza Alcântara Nascimento	Ensino Fundamental	4º ano B / 2º Ciclo	Tarde	16/04/2019
Cilas Firmo de Lima	Ensino Fundamental	4º ano C / 2º Ciclo	Tarde	16/04/2019

João Paulo Ribeiro Santos	Ensino Fundamental	5º ano A / 2º Ciclo	Manhã	16/04/2019
Clara Albuquerque	Ensino Fundamental	5º ano B / 2º Ciclo	Manhã	16/04/2019
Elias Coca Velloso	Ensino Fundamental	5º ano C / 2º Ciclo	Tarde	16/04/2019

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

Seguindo a mesma organização do conselho de escola, o conselho mirim, assim que eleito, reuniram-se para estabelecer as metas e ações de trabalho para o ano de 2019 conforme o quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Metas e ações do Conselho de Escola mirim.

METAS	AÇÕES PROPOSTAS	RESPONSÁVEIS	PRAZOS
Compreender o conceito de representatividade e levar as necessidades dos alunos como um todo.	Reuniões Mensais, dinâmicas, debates.	Equipe gestora, professores e Conselheiros.	Durante o ano letivo
Colaborar na execução dos projetos e organização da Unidade escolar.	Reuniões Mensais.	Equipe gestora, professores e Conselheiros.	Durante o ano letivo
Divulgar e socializar as discussões.	Socialização das discussões, por parte dos conselheiros, em momentos coletivos ou através de representações nas salas de aula.	Equipe gestora, professores e Conselheiros.	Durante o ano letivo

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

As metas e ações do conselho mirim garante a participação de todos os estudantes, premissa assegurada nas leis e normativos, já que os mesmos são sujeitos de direito. A seguir, apresentamos a caracterização da organização da EJA.

4.3.2 Caracterização da Organização Estudantil – EJA

A Organização Estudantil é formada por um, dois ou três alunos representantes de cada turma. Trata-se de um grupo de alunos que, enquanto representantes de suas respectivas turmas, pensarão, juntamente com a equipe gestora e a equipe de professores, ações que visem

melhorias, em geral, para a unidade escolar. “Historicamente, o estudante tem sido um segmento social revolucionário, modificador de padrões sociais e culturais. Sempre nos grandes movimentos da história da humanidade a sua presença foi decisiva” (SILVA, 2008, p. 02).

Quadro 12– Composição da Organização Estudantil.

Nome do estudante	Segmento da Modalidade	Ano de Escolaridade	Período	Início da representatividade
Julia Passos de Oliveira	EJA I	Multi	Noturno	Março de 2019.
Silvia de Souza Araujo	EJA I	Multi	Noturno	Março de 2019.
Rosemary Esmerinda de Cavalcanti	EJA II	2º Termo	Noturno	Março de 2019.
Henrique Flavio Passos Ferreira	EJA II	2º Termo	Noturno	Março de 2019.
Maycon Dias Domingos	EJA II	3º Termo	Noturno	Março de 2019.
Francisca Candida Campos	EJA II	3º Termo	Noturno	Março de 2019.
Davina Celestina de Almeida	EJA II	4º Termo	Noturno	Março de 2019.
Ana Paula Coca	EJA II	4º Termo	Noturno	Março de 2019.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

Seguindo os parâmetros do conselho mirim, a organização estudantil tem como participantes os alunos exclusivamente da modalidade de ensino EJA. Assim que assumem, organizam uma reunião com o coletivo para elaboração de metas e ações que nortearam o trabalho de 2019.

Quadro 13 – Metas e ações da Organização Estudantil.

METAS	AÇÕES PROPOSTAS	RESPONSÁVEIS	PRAZOS
Incentivar a integração cultural e a comunicação entre as turmas da escola.	Ajudar na organização da apresentação da experiência integradora, incentivando a participação dos alunos. Realizar atividades culturais coletivas.	Organização estudantil, Professores e alunos.	Primeiro semestre do ano de 2019.
Representar com responsabilidade os colegas de classe.	Participar ativamente das reuniões da Organização Estudantil, levando as demandas das respectivas turmas para discussão. Compartilhar nas reuniões as propostas e sugestões orais e escritas.	Alunos da Organização Estudantil.	Ano Letivo de 2019.
Organizar atividades e eventos de interesse dos alunos dentro da escola.	Discutir em sala de aula as ações a serem realizadas no ambiente escolar de modo harmonioso e organizadas.	Alunos da Organização Estudantil.	Ano Letivo de 2019.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019).

Após discorrer sobre a caracterização dos participantes, vejamos a seguir o procedimento da coleta de dados em que essa investigação foi pautada.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados, deu-se pelos seguintes instrumentos:

i) levantamento documental: análise em documentos oficiais que norteiam a educação pública no Brasil; análise em documentos que fundamentam e orientam a instituição do Conselho Escolar; análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação de Santo André (Regimento Escolar, 2016 e outros) pertinentes à educação.

Segundo Severino (2007, p 122), “[...] no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. A análise documental foi importante, nesta pesquisa, para situar os pressupostos de contextualização da unidade escolar e os sujeitos de pesquisa.

A pesquisa documental, enquanto abordagem de investigação do cotidiano de uma sociedade, perpassa por outras concepções filosóficas de pesquisa, que pode ser empregada em investigações de esferas de natureza positivista assim como as de caráter compreensivo, com foco na abordagem teórico-crítico. Essa peculiaridade ganha proporção em conformidade com a escolha do referencial teórico que sustenta a concepção do investigador, é sabido que não só os documentos selecionados, mas a análise dos mesmos deve corresponder ao cerne da pesquisa, atribuindo ao investigador uma competência de reflexão na resolução do problema e nas relações estabelecidas entre os referenciais teóricos e esta trajetória está intimamente ligada à concepção epistemológica do pesquisador.

Apresentam-se a seguir, no quadro 14, os passos para conduzir uma investigação documental criteriosa:

Quadro 14 – Etapas da pesquisa documental

Etapas	Ação
Seleção de material	Ao realizar uma investigação documental, é importante fazer uma extensa coleção de material que pode ser útil para o processo.
Revisão do material	Nesta etapa, o pesquisador classifica o material e separa aqueles que são pouco necessários daqueles que são importantes para o assunto.
Organização	O pesquisador compara o material selecionado e obtém informações textuais para fazer citações e referências, a fim de sustentar teorias e interpretações.
Análise dos dados	O pesquisador analisa as informações e elabora um documento que reflete sua opinião e interpretação sobre o fenômeno do estudo.
Conclusões	O pesquisador fecha a questão especificando os pontos que ele queria demonstrar.

Fonte: Adaptado. (SEVERINO, 2007).

Os documentos analisados que nortearam esta pesquisa foram, conforme quadro 15:

Quadro 15 – Documentos analisados para fundamentar o estudo de caso.

Documentos analisados	
Nome do Documento	Especificação
Constituição Federal de 1988. Art. 206	Dispõe sobre a democratização no ambiente escolar.
LDBEN n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, publicado em 13 de julho de 1990	Dispõem de proteção integral à criança e adolescente
PNE – Plano Nacional da Educação (2014-2024)	Dispõe sobre as metas para a educação a serem atingidas até 2024 em nível nacional.
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	Apostilas de formação para os colegiados escolares elaboradas pelo MEC.
Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista.
Comunicado SE Conselho de Escola, publicado em 31 de março de 1986	Lei Complementar n.º 444, de 27-12-85, que dispõe sobre o Conselho de Escola, é autoaplicável, dispensando, portanto, regulamentações.
Comunicado SE Conselho de Escola, publicado em 10 de março de 1993	Dispõem sobre o Programa de Reforma do Ensino e a importância dos Conselhos de Escola
Comunicado Conjunto CEI/COGSP, de 29 de janeiro de 2009	Dispõe sobre convocação do Conselho de Escola e APM.
Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011	Institui o Programa “Educação Compromisso de São Paulo.
Plano Municipal da Educação de Santo André	Dispõe sobre as metas para a educação a serem atingidas até 2025 em nível municipal.
Lei n.º 9.669/2015 do Município de Santo André	Dispõe sobre a instituição do conselho de escola nas Unidades Escolares do Município de Santo André.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir no quadro 16, relacionam-se os documentos institucionais que norteiam as práticas pedagógicas da Unidade Escolar: EMEIEF Sônia Aparecida Marques, participante do grupo focal proposto por esta pesquisa.

Quadro 16 – Levantamento documental característico do setor pesquisado.

Documentos analisados	
Nome do Documento	Especificação
Regimento interno das escolas municipais	Estabelece as diretrizes para as unidades escolares de ensino fundamental
Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André (no prelo)	Estabelece as diretrizes curriculares pedagógicas para rede municipal de ensino de Santo André
Projeto Político Pedagógico da unidade escolar: EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques	Dispõe sobre a proposta pedagógica da escola
Livro Ata de Reunião de Conselho Escolar	Registro das reuniões de conselho mensais
Fontes iconográficas: fotos, vídeos de atividades	Registro de atividades executadas

Fonte: Elaborado pela autora.

ii) questionário. O instrumento questionário, de acordo com Selltiz et al. (1987), possibilita produzir uma amostra de qualidade já que oportuniza trabalhar com tipos de questões diferenciadas.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, P.100) e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. Na pesquisa em administração de empresas, esse instrumento é utilizado para obter informações sobre empresas, indivíduos, eventos, etc. (HAIR et al., 2004, p. 159). Oliveira (1997, p. 165) afirma que o questionário apresenta as seguintes características:

- (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento
- (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos)
- (3) deve possuir linguagem adequada

Os questionários geralmente são utilizados para a obtenção de grandes quantidades de dados, geralmente para análises qualitativas. Nesse caso, o informante escreve ou responde por escrito a um elenco de questões que devem ser cuidadosamente elaboradas (RUIZ, 1996, p. 51). O questionário consiste num conjunto de perguntas “com respostas frequentemente

limitadas a um número exaustivo de possibilidades mutuamente excludentes predeterminadas, ou seja, cada resposta refere-se a uma categoria de reação e, uma categoria de reação foi incluída para toda resposta possível” (HAIR et al., 2004, p. 160). Um questionário pode apresentar perguntas abertas ou perguntas fechadas. A pergunta aberta geralmente não restringe a resposta. A pergunta fechada mobiliza o respondente a escolher uma das respostas apresentadas (HAIR et al., 2004, p. 218). Para que a eficácia do questionário seja aumentada, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) afirmam que a sua elaboração deva seguir algumas recomendações:

- (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa,
- (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes,
- (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação,
- (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo,
- (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Para a elaboração de um questionário, devem-se considerar as seguintes etapas:

- (1) desenvolvimento do questionário: recomenda-se que inicialmente sejam apresentadas perguntas que estabelecem um contato inicial com o respondente, e, na sequência, o pesquisador apresenta as questões relacionadas ao tópico da pesquisa;
- (2) validação: deve-se garantir que o questionário esteja alinhado aos objetivos propostos; e
- (3) determinação do método de aplicação: o questionário pode ser auto administrado, aplicado por correspondência ou aplicado eletronicamente (HAIR et al., 2004, p. 160).

Com relação às escalas para a medição dos fatos a serem pesquisados, Marconi e Lakatos (1999, p.117) sugerem três possibilidades: “(1) escala nominal: consiste de duas ou mais categorias nas quais as repostas são classificadas; (2) escala ordinal: indica a posição relativa da resposta com relação a alguma característica; e (3) escala de intervalo: indica além das propriedades das escalas nominal e ordinal, a característica de unidades iguais de mensuração”.

Além dessas, Marconi e Lakatos (1999, p.119) também apresentam outros tipos de escalas:

(1) escalas de ordenação: é aquela na qual o indivíduo organiza as respostas por ordem de preferência, (2) escalas de intensidade: as respostas são organizadas de acordo com um grau de valorização de um continuum de atitudes, (3) escalas de distância social: tenta organizar as respostas de acordo com a preferência e, ao mesmo tempo, estabelecer relações de distância entre elas, (4) escala de Thurstone: reúne e apresenta uma série de proposições sobre as quais o respondente deverá indicar se concorda ou não com cada uma delas, (5) escala de Lickert: tem o mesmo objetivo da escala de Thurstone, porém são definidas cinco possibilidades de resposta que vai da ‘completa aprovação’ até a ‘completa desaprovação’ sobre uma determinada assertiva, e (6) escala de Guttman: apresenta os resultados em ordem hierárquica, correspondendo a série de itens a uma escala unidimensional.

Após a elaboração das perguntas e da definição da escala a ser utilizada, recomenda-se que se faça um pré-teste do questionário, ou seja, ele precisa ser testado antes de sua utilização definitiva (MARCONI; LAKATOS, 1999).

No caso específico dessa investigação o instrumento questionário foi validado e aprovado por cinco profissionais da área acadêmica e o seu pré-teste feito por membros do segmento do CE comunidade. Essa avaliação pode ser feita por meio da aplicação do questionário a um pequeno grupo de respondentes com características semelhantes à da população alvo (HAIR, et al., 2004). O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: (1) fidedignidade: os resultados serão os mesmos, independentemente de quem o aplicou; (2) validade: os dados coletados são necessários à pesquisa; e (3) operatividade: o vocabulário é acessível e o significado é claro (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Ruiz (1997), Marconi e Lakatos (1999) e Hair et al. (2004), apresentam as seguintes vantagens para a utilização do questionário:

- economia de tempo,
- eliminação de deslocamentos,
- obtém um grande número de dados,
- atinge um determinado grupo de maneira simultânea,
- abrange uma ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo.

O uso da Internet para a coleta de dados ainda é pouco difundido no Brasil, porém vem numa prática crescente dentro do campo das pesquisas educacionais. Deste modo, a maioria dos questionários são enviados em cópia física para o respondente que, após respondê-lo, encaminha a resposta de volta ao pesquisador. Além da possibilidade da utilização da versão física, existe também a versão eletrônica. O questionário eletrônico pode ser aplicado de duas maneiras:

(1) por meio de envio de disquete: o respondente recebe a mídia pelo correio; (2) por meio do envio do arquivo pelo e-mail: deste modo o respondente recebe o questionário em seu endereço eletrônico, ou (3) por meio da construção de uma *home-Page*: neste caso o respondente acessa o questionário acessando um endereço eletrônico (HAIR et al., 2004, p. 230).

Dentre as principais vantagens do uso da Internet na aplicação de questionários, é possível citar: (1) a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um microcomputador conectado à Internet; (2) o custo: o acesso virtual torna-se mais barato; (3) a escala: é possível de trabalhar com grandes amostras; (4) a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente; e (4) a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (NETO, 2004). Além disso, Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção para o fato de da possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel. Além das vantagens, há também desvantagens na aplicação de *surveys* via *Web*. Uma das principais é a definição da amostra, já que as listas de endereços eletrônicos geralmente sofrem alterações, e, apesar do aumento do uso da Internet, boa parte da população ainda não possui endereço eletrônico (SCORNAVACCA JR.; BECKER; ANDRASCHKO, 2001).

iii) a observação *in loco*, que ocorrerá na unidade escolar (universo onde foi aplicado o grupo focal), com o objetivo de conhecer e entender o dia a dia da escola e sua organização, além de conhecer os sujeitos da pesquisa. Frequentemente trata-se de uma aproximação de viés qualitativo ou apenas uma complementação que é o contexto desta pesquisa. Pode também coadjuvar na delimitação da investigação na etapa onde não se detêm de dados suficientes a respeito do que se pretende estudar, sendo imprescindível na estruturação do problema. O roteiro de observação adotado, segue no apêndice I.

iv) grupo focal, de acordo com Powell e Single (1996, p. 449, apud GATTI 2005, p. 07) como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Embora já tenha sido uma técnica desenvolvida nas décadas de 20 e 30, ela não se potencializou como técnica de pesquisa devido à falta de sistematização nas áreas de humanas em geral. Sua redescoberta se deu apenas na década de 80, onde houve a preocupação de adequar esta técnica as normas científicas. Um princípio importante para a mediação de um grupo focal é a postura do facilitador, que deve permanecer imparcial, mantendo os princípios da não diretividade, zelando para que não ocorra ingerências por parte dele, porém deverá sim fazer direcionamentos de acordo com o tema e mediações que facilitem o diálogo, bem como o foco

no objetivo a ser pesquisado.

Existem alguns aspectos de suma importância que ocorre nos grupos focais como:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer insight sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar a expressão de ideais e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (GATTI, 2005, p. 116).

As características gerais dos grupos focais são: o envolvimento de pessoas, as reuniões em série, a homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa, a geração de dados, a natureza qualitativa e a discussão focada em um tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa. Podem ser utilizados para pesquisas de cunho social ou até mesmo para avaliações de grande impacto. As entrevistas são reiteradamente gravadas ou filmadas para que posteriormente possa fazer a transcrição e a análise. Existe a necessidade de que as sessões sejam organizadas sobre um único tópico, segundo essas orientações: i) da natureza do problema; ii) do número de segmentos de mercado distintos; iii) do número de novas ideias geradas por cada grupo sucessivo e; iv) do tempo e do custo (GATTI, 2005).

Os grupos focais quando bem administrados fornecem importantes informações que serão a base da análise de uma investigação quantitativa. Faz-se necessário para o investigador no ato da escolha do método de coleta conhecer profundamente as características de cada um, para que sua aplicação seja oportuna e de acordo com o objeto investigado. De acordo com os autores Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), seguem as principais características dos grupos focais.

Quadro 17 – Características dos grupos focais.

Tamanho do grupo	8 a 12 pessoas
Composição do grupo	Homogênea: entrevistados pré-selecionados
Contexto físico	Atmosfera informal, descontraída
Duração	1 a 3 horas
Gravação (registro)	Uso de fitas de áudio e vídeo
Quantidade de sessões	Depende de vários fatores, mas se recomenda a realização de pelo menos duas sessões.
Moderador	Habilidades de observação, interpessoais e de comunicação do moderador.

Fonte: (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 12).

Refletindo estas características, vamos em busca do padrão metodológico que dá a esta abordagem um caráter científico as pesquisas. Para considerar o processo de aplicação metodológico devemos considerar as seguintes exigências: (I) planejamento, (II) condução das sessões e (III) análise dos dados.

Quadro 18 – Processo de aplicação do Grupo Focal.

TÍTULO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES: AVANÇOS, DIFICULDADES E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ		
OBJETIVOS: analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André.		
ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM O COLEGIADO ESCOLAR DA UNIDADE ESCOLAR: EMEIEF SÔNIA APARECIDA MARQUES		
A. Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Legitimação das pessoas participantes do grupo focal	Esclarecer os objetivos DO GRUPO FOCAL no contexto da investigação. Sensibilizar os entrevistados para a participação na investigação. Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). Pedir autorização para a gravação	
Percepções e opiniões dos CE sobre a utilização das TDIC	Entender quais e como as TDIC são utilizadas pelos conselheiros.	De que forma as TIDC podem contribuir na formação continuada dos CE?
Percepções, opiniões e reflexões dos docentes acerca de seus conhecimentos sobre os assuntos que norteiam o trabalho do CE.	Recolher as percepções dos CE sobre o uso de ferramentas tecnológicas no contexto de formação.	Como é a formação por meio do ambiente virtual de aprendizagem? Quais ferramentas da plataforma são utilizadas? Como são utilizadas as ferramentas da plataforma?
Percepções e opiniões dos docentes sobre Gestão Democrática.	Compreender o que os CE entendem por gestão democrática e se eles entendem a importância desse viés de gestão.	No seu entendimento, o que é Gestão democrática? Como é promovida o fomento aos colegiados escolares no município de Santo André? Qual a importância no âmbito de Formação dos colegiados escolares?
Conclusão do grupo focal	Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. Agradecer a disponibilidade do entrevistado. Concluir a entrevista.	Dificuldades e Desafios...

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos benefícios dos grupos focais é que não demandam um planejamento sistemático preexistente, sendo assim torna-se um facilitador para que o pesquisador vá a campo tão logo tenha estabelecido os objetivos da pesquisa. De acordo com os autores Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), mesmo que não exista a demanda metodológica antecedente existem particularidades que são de suma importância como:

1) Escolha dos entrevistados – Sendo uma abordagem qualitativa, as entrevistas não precisam reunir um grupo de pessoas que seja estatisticamente representativo da população. Contudo, os entrevistados devem ser escolhidos da forma que possam fornecer informações úteis a respeito da população de interesse.

2) Agenda e horário – Para diminuir os problemas de falta de agenda, é importante programar as entrevistas com um bom prazo de antecedência e confirmar alguns dias antes da entrevista propriamente dita.

3) Local das entrevistas – Cabe ao moderador assegurar que estará disponível uma sala agradável para o encontro (climatização, mesa e cadeiras confortáveis, chá ou café são bem-vindos).

4) Roteiro das questões – No caso de entrevistas não estruturadas, o entrevistador explica os objetivos da pesquisa, confirma a intenção do entrevistado em colaborar e solicita que se inicie a discussão sobre o assunto. Nas entrevistas semiestruturadas, existirá um roteiro, o qual deverá ser coberto durante a entrevista.

5) Forma de registro dos dados – é muito difícil escrever acompanhando o ritmo em que uma pessoa está falando. Ainda mais lembrando que o entrevistador deve prestar atenção, pronto para fazer questões que não estão no roteiro, caso necessário. Assim, a forma mais recomendada para o registro das informações é a gravação ou a filmagem.

O grupo focal foi usado para finalizar a coleta de dados. Grupo focal é uma técnica de grupo que vem sendo amplamente trabalhada, ao longo dos últimos anos, em países que se encontram em desenvolvimento. É uma técnica utilizada, na esfera do *marketing*, desde 1920 e aplicada por R. Merton, na década de 50, para averiguar o comportamento dos indivíduos diante da propaganda de guerra (GATTI, 2005). Para tal procedimento, fizemos uso do roteiro que segue no apêndice D desta tese.

Para esta ação foi eleita a Unidade Escolar EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques, sob a direção de Alessandra Ribeiro como marco de um CE ativo e ciente dos direitos e deveres em prol de uma educação de qualidade. Conhecem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que estão entre os mais baixos do município de Santo André e cobram juntamente com a equipe gestora providências que contribuam à melhora do IDEB.

Abaixo descrevo sua caracterização.

Figura 3 – EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques.

POSIÇÃO	ESCOLA	IDEB 2017	ATINGIU META?
10	EMEIEF Prof. José Lazzarini Junior	6,2	NÃO
10	EMEIEF Maria da Graça de Souza	6,2	NÃO
11	EMEIEF Prof. Antonio Virgílio Zaniboni	6,1	NÃO
11	EMEIEF Ayrton Senna da Silva	6,1	SIM
11	EMEIEF Chico Mendes	6,1	SIM
12	EMEIEF Profa. Sonia Aparecida Marques	6,0	SIM
13	EMEIEF Augusto Boal	5,9	SIM
13	EMEIEF Luiz Gonzaga	5,9	NÃO
13	EMEIEF Profa. Maria Cecília D. Rocha	5,9	NÃO
14	EMEIEF Prof. João de Barros Pinto	5,7	SIM
14	EMEIEF Prof. José do Prado Silveira	5,7	SIM
14	EMEIEF Machado de Assis	5,7	NÃO
14	EMEIEF Miguel S. Ruiz	5,7	SIM

Fonte: IDEB, Santo André, 2017.

O panorama exposto nesse item retratou a importância de subsídios para a implantação de políticas públicas que infiram diretamente nas Unidades Escolares com o objetivo de auxiliar nas práticas pedagógicas. Os instrumentos de coletas utilizados e descritos nessa pesquisa corroboram com uma aproximação da realidade desta unidade escolar. O grupo focal e o questionário deram voz aos participantes, deixando-os comodamente livres para retratar o que realmente pensam sobre o objeto desta pesquisa.

Abaixo, são explicitados os procedimentos utilizados e os aspectos éticos da pesquisa.

4.5 Procedimentos de análise de dados e aspectos éticos envolvidos na pesquisa

Com o intuito de conduzir a pesquisa de forma coerente e ética, fez-se necessário o pedido de autorização junto à Secretaria de Educação do município de Santo André e mediante a autorização positiva, elaborou-se uma carta-convite para todas as unidades escolares da rede municipal para esclarecimento dos objetivos da pesquisa e apresentação do tema. Somente após esse procedimento, iniciou-se a coleta de dados.

Para o instrumento Questionário, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas que perpassaram desde dados pessoais dos partícipes até por questões abertas onde foi possível a

cada representante explicar de forma irrestrita cada assunto abordado referente a execução da função de conselheiro escolar.

Já o instrumento Grupo Focal, trouxe uma abordagem mais tendente ao objeto da pesquisa que é o uso das TDIC como recurso auxiliar em formações continuadas. Buscou-se também comprovar a hipótese se os CE já fazem parte de uma cultura digital e quais são os saberes a respeito desse tema.

Com a observação participante foi possível um maior envolvimento nas ações executadas junto ao CE, no planejamento e no cotidiano escolar. Com as questões norteadoras do roteiro de observação foi possível observar o quão importante o CE é para a comunidade escolar da qual estão inseridos.

O primeiro procedimento foi apresentar uma carta convite (Apêndice D), para todas as unidades escolares, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a participação de um membro de cada segmento dos CE. Os dados coletados foram organizados e contextualizados à luz de um referencial teórico crítico.

Com base nos três momentos da coleta de dados (Questionário, Grupo Focal e Observação), efetuou-se a análise dos dados obtidos confrontando às respostas do questionário respondido, pois os partícipes não pertencem à mesma escola (e embora façam parte da mesma rede municipal de ensino de Santo André, cada escola está inserida em um contexto e, por isso, tem suas peculiaridades). O grupo focal, apesar de ter membros da mesma Unidade de Ensino (EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques), foi desenvolvido com pessoas que possuem experiências e formações distintas, compartilhando opiniões e entendimentos heterogêneos.

Para Bardin (2011) a etapa de análise de dados, inicia-se com a pré-análise, de acordo com a autora essa fase apresenta subfases, sendo elas:

i) Leitura flutuante que é o primeiro contato com os documentos, dentre eles: conteúdo de mensagens, textos, entrevistas ou vídeos. Fez-se inúmeras pesquisas bibliográficas, assistiu-se a vídeos de palestrantes do campo da tecnologia e artigos referentes aos assuntos de gestão democrática, TDIC no contexto educacional e colegiados escolares.

ii) Escolha dos documentos que serão utilizados na análise, devem obedecer às seguintes regras para a constituição do corpus: regra da exaustividade, significa esgotar totalmente a comunicação sem omitir nada; regra da representatividade, a amostra dos documentos deve representar o universo que será analisado, sendo que a definição de seu tamanho pode depender de questões como recursos humanos, econômicos e temporais; regra da homogeneidade, os documentos devem pertencerem ao mesmo assunto, ser da mesma natureza e do mesmo gênero; regra da pertinência, os documentos devem pertencer e adaptar-

se ao objeto de estudo do conteúdo, o período de análise e maneira de realizar.

iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos que servem de diretrizes para os pesquisadores e retorno aos primeiros questionamentos que devem ser formulados, por meio da leitura exaustiva do material. Mediante a todo o conteúdo estudado, nessa etapa foi possível já refinar os objetivos e a hipótese que nortearam essa investigação

iv) Referenciação dos índices (assuntos tratados em um documento) e a elaboração de indicadores (medida que indica uma tendência), nos quais os assuntos que mais se repetem podem constituir o índice para o levantamento de indicadores. Nessa etapa, separou-se todos os documentos pesquisados e catalogou-os por campo de estudo: gestão democrática, TDIC no contexto educacional e colegiados escolares.

v) Preparação do material, que consiste em editar/organizar os dados coletados e transcritos ou dos artigos recortados ou das questões anotadas, de modo que estejam compilados.

Sendo assim, no processo de análise, fez-se uso dos registros coletados pelos instrumentos mencionados acima. Mais, especificamente, os dados provenientes do questionário foram analisados seguindo dois caminhos, ou seja, os dados extraídos das questões objetivas foram sistematizados e tabulados pelo próprio *Google Forms*, enquanto os dados obtidos pelas questões dissertativas disponíveis nesse instrumento, bem como pelo grupo focal foram organizados, categorizados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, que visa analisar as comunicações, a fim de 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, 2011, p. 47).

O próximo capítulo apresenta as análises processadas e as discussões dos resultados obtidos na investigação.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - O CONSELHO ESCOLAR E O USO DAS TDIC: O PERFIL E OS DISCURSOS DE CONSELHEIROS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso do levantamento de dados e as análises realizadas, a partir do questionário, grupo focal e observação participante aplicados no contexto da rede municipal de educação de Santo André, mediante ao pedido de autorização para a execução da pesquisa e acompanhamento da mesma, conforme anexo (Apêndice A). Para a organização dos dados foram utilizadas três categorias: i) emancipação; ii) tecnologia e iii) formação continuada não docente, conforme exposto a seguir.

5.1 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Emancipação”

É notório que emancipação, tratando-se do ponto de vista de Paulo Freire, significa uma grande conquista política que só pode se manter nas práxis humanas como luta contínua em prol da libertação dos indivíduos. Além disso, também deve ser ressaltada a questão, de que as pessoas despossuídas e com vidas marcadas pela dor da desumanização, promovida pela opressão e pela dominação social, são frutos negativos e deve-se olhar profundamente para se pensar na superação das barreiras e portanto, não como emancipar. Além disso, é fundamental compreender a aproximação dos conceitos de emancipação entre Boaventura e Freire.

Falar em emancipação retomando Freire (2000), é falar das diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. É falar de pessoas que vivem de grandes necessidades materiais, de subtração subjetiva e que acabam por ter ausência da alegria de viver, da conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha democracia.

Portanto, o processo emancipatório, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para transformação social. Acontece por todos aqueles que são comprometidos com a desopressão, como bem coloca Zitkoski (2006), ressaltando que é, contrariamente ao pessimismo e ao fatalismo autoritário defendido pela pós-modernidade, e ao mecanismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social, como sendo “certo” e “inevitável”.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire aponta e defende uma pedagogia

para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Além disso, continuar uma luta pela transformação social, visando emancipação, o projeto emancipatório defendido por Freire também chama atenção para o multiculturalismo, clareando que o direito de ser diferente, significa sociedade democrática.

Não se pode falar de emancipação no pensamento de Freire sem que se fale da relação entre política, educação e emancipação. Segundo o autor, é uma relação necessária entre política e educação, mas não necessariamente entre educação e emancipação. Ele coloca que o potencial educativo, vem da articulação possível, sem deixar de esquecer que é tensionado durante a prática, a partir do engajamento do laço social. Por isso, é importante perceber que não significa que a prática educativa possa transformar por si só a realidade porque compreende, que a transformação qualitativa da sociedade acontece na alternativa das condições materiais objetivas, pela *práxis* humana coletiva, nomeando com isso, a luta de classes.

No atual contexto latino-americano embate colocado para o campo da esquerda e, portanto, para as forças políticas progressivas é a luta contra a hegemonia neoliberal e, igualmente, a construção de alternativas a esse projeto que está levando à barbárie o mundo todo (ZITKOSKI, 2011, p. 12).

Quando Freire diz que há entre política e educação uma relação intrínseca, seu objetivo é esclarecer que a tensão entre esses conceitos vai demonstrar que não há prática política esvaziada de significado educativo, assim como também não há educação neutra. Caminhando por essa via da relação entre política e educação, encontra-se nas leituras de Freire uma constatação de que pode ocorrer uma visão ingênua, querendo negar a natureza política do processo educativo e, portanto, desfazendo a condição fundamental dos indivíduos como sendo processos históricos.

Uma das grandes tarefas para aqueles que atuam na causa dos oprimidos está, justamente na desnaturalização da atual forma social, as quais naturalizam as desigualdades. E, acompanhando o efeito da ideologia dominante, esse discurso é interiorizado e propagado, inclusive, por aqueles que sofrem a opressão e exclusão. Imersos nesse tipo e visão, separando política de educação, esses indivíduos passam a viver radicalmente a educação da neutralidade. Para Freire essa visão é funcional aos opressores com largo interesse no ocultamento da realidade e na manutenção do sistema capitalista. Tanto a neutralidade quanto à manutenção de

uma sociedade perversa, os entraves vão se criando, colocando-se como obstáculos à emergência da consciência de classe e à organização da luta pela emancipação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire, entre outras coisas fundamentais, coloca: “Se os homens são produtores desta realidade e se está na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p. 16). Esse trecho faz relação com ação libertadora quando analisado pela ação contrária daquilo que é dito acima, no sentido da palavra condiciona, que dá significado à ação dominadora, visto pelo lado que é dito. Mas afinal, como se dá a relação entre educação e emancipação? Do ponto de vista lógico, no pensamento freiriano, entre esses dois termos, é uma relação de possibilidades. Vale dizer que daí constata-se que pode ou não ocorrer.

Segundo o raciocínio freiriano, explica-se a necessidade de tensão entre os termos mencionados, revelando então, possibilidades e potencial libertador das práticas educativas, para iniciar-se o caminho das experiências que responderão ao plano emancipatório. O tensionamento, aqui mencionado, trará sua expressão praticamente, no laço social consciente dos atores no processo educativo, que tem como objetivo primeiro, a libertação dos oprimidos.

Embora existam educadores voltados à luta pela causa dos oprimidos, ainda há muitos deles contribuindo, involuntariamente à dominação, fazendo valer a concepção bancária de educação. Ou seja, os educadores na posição de detentores do conhecimento, e aos educandos, a posição de objetos, passivos, mantendo uma condição de depósitos do valor. Contrariando a função do educador bancário, Freire defende que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1997, p. 29).

Aquilo que é dito acima, refere-se a uma das premissas da *Pedagogia do Oprimido* é o reconhecimento do educando como também um sujeito, agente do processo educativo, que é movido por seus interesses, que faz escolhas, que age com intencionalidade. Na condição de muitos casos o educando sujeito-agente, encontra-se em sua situação existencial, preponderantemente um indivíduo sujeitado, adaptado em sua situação de opressão, considerando o que diz Freire, quando expressa:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1998, p. 19).

Portanto, para Freire, a importante função do educador crítico, é um ensinamento desafiador, que reconhece por meio dos efeitos contraditórios gestados na realidade opressora. O educador crítico deve problematizar, com seu educando, o significado da sua situação existencial concreta, ou seja, para que ela serve? E, dessa forma, apresentando-a como problema que, por sua vez, o desafia lhe exigindo resposta. É importante não confundir “exigir resposta”, com “falar ao povo sobre a nova visão de mundo”, ou tentar impor qualquer que seja determinada visão, e sim dialogar sobre a visão de mundo que se manifesta nas mais variadas formas de uma ação.

Na visão freiriana, o educador está envolvido no processo de formação para a autonomia dos sujeitos. Quando o educador tem essa concepção, reconhece a ausência das práticas educativas conservadoras, ou seja, voltadas exclusivamente para a adaptação à produção e reprodução social. Para compreender melhor o método de Freire para alcançar experiências emancipatórias, trabalhando constantemente na ação libertadora para autonomia e posição crítica da realidade, é importante saber sobre educação sistemática e trabalhos educativos.

No processo da educação sistemática, as práticas se voltam predominantemente à manutenção das estruturas sociais, conformando-se enquanto processo de subjetivação/interiorização de valores funcionais à ordem. Em outras palavras, significa: qualificando sujeitos para a produção pura e para a reprodução da submissão à ideologia dominante. Importante aqui é entender que possibilidade de melhora na condição de vida dos oprimidos, há que se alterar a reprodução dos lugares ocupados na economia e na divisão social do trabalho, para que, também possa se alterar a partir de práticas libertadoras e emancipatórias, a condição de explorador/explorado das sociedades capitalistas.

Outras políticas educativas, referentes aos trabalhos educativos, referem-se às práticas libertadoras, comprometidas com a emancipação dos oprimidos. As práticas libertadoras também se comprometem com o ensino de conteúdos, mas estão prioritariamente, voltados à conscientização de seus agentes, que implica:

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1989, p. 23).

A consciência acima mencionada se refere a consciência relacionada à análise rigorosa das condições objetivas sociais e que tem um vínculo substantivo com a prática. Sem o desvelamento das condições sociais opressoras pela crítica reflexiva, não é possível prática transformadora e, portanto, não é possível experiências emancipatórias. Mas não se deve esquecer que para haver prática, há que se possa saber a teoria. Em outras palavras, dominação/subordinação tem conceito, teoria e fundamentação que antecipam à prática. Além disso, nas observações e preocupações de Freire, há relevância com a participação horizontal e que não significa igualar educador e educando no processo educativo.

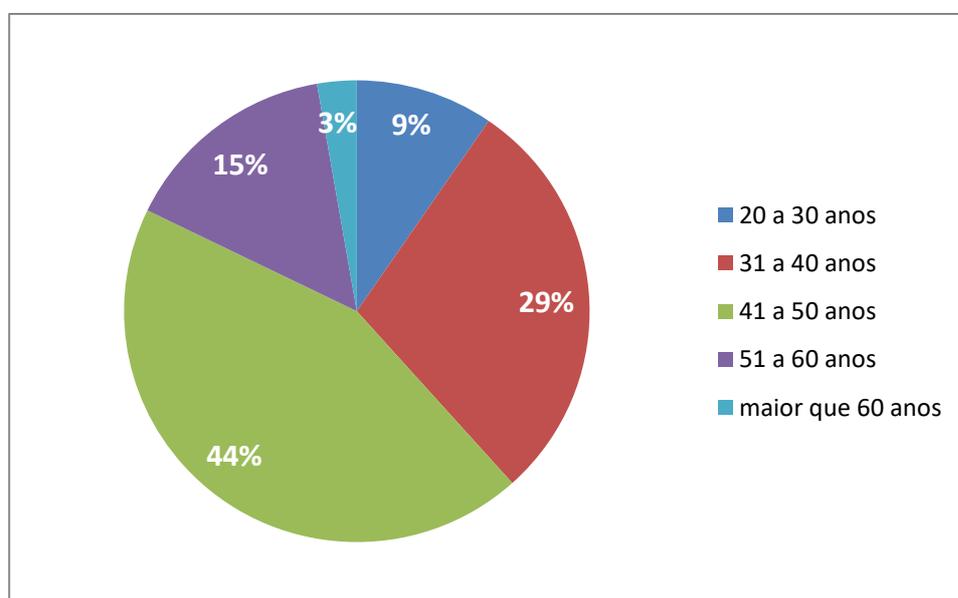
O educador crítico contribui para que as classes subalternas se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelos homens, conhecimento este que compreende a filosofia, a política, a economia, o direito, entre outras áreas do saber. Mas, tudo isso não é possível quando desvinculado das condições objetivas materiais. A Pedagogia do Oprimido é luta por direito, por reconhecimento aos estudos das classes subalternas. A Pedagogia do Oprimido se revela como luta política e educacional no interior da ordem, mas com vistas à derrubada dessa ordem. É ainda a Pedagogia do Oprimido um estudo profundo e fundamental como mais uma importantíssima alternativa da prática libertadora dos despossuídos e que, na sua narrativa, encontra-se conteúdos raros e fundamento para a existência da realidade da emancipação.

Para Freire, a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos se situa para além da simples troca de lugar entre agentes, pois pode demarcar uma situação, na qual se verificaria apenas a passagem dos indivíduos de um polo a outro, seja nas relações econômicas quanto nas relações de submissão-subordinação política e ideológicas. A emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores desde a prática de não mais deixarem ser oprimidos por

ninguém. Em seguida a conceituação da categoria de análise Emancipação, foi possível distinguir quais perguntas do questionário convergem a luz desse campo de pensamento e as características presentes no perfil do participante em processo de emancipação.

O perfil de grau de instrução da maioria dos participantes é de graduação ou pós-graduação (lato sensu) e então temos: um participante com o Ensino Fundamental incompleto, três com o Ensino Fundamental (completo), três com o Ensino Médio, um dos participantes é estudante da EJA e há um participante com mestrado. Dos 73 participantes, 10,1%, (7 pessoas), estão desempregados.

Gráfico 2 – Idade dos conselheiros

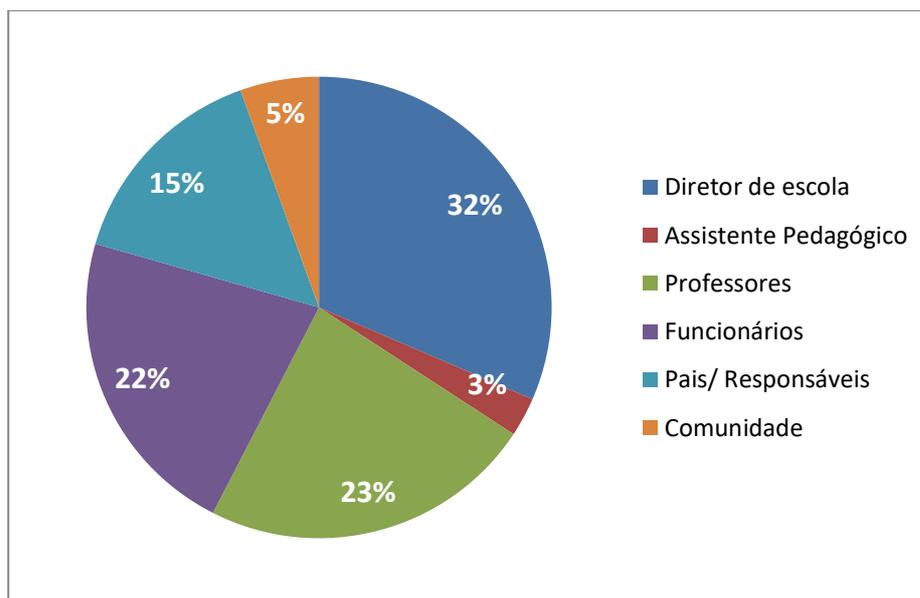


Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a coleta de dados, 44% dos partícipes dos CE possuem entre 41 e 50 anos (32 pessoas); em seguida está o grupo que tem entre 31 e 40 anos, 29% (21 pessoas); com 51 até 60 anos, há 15% (11 pessoas); após estão os partícipes com 20 até 30 anos, 9% (7 pessoas); entre 51 e 60 anos, temos 15% (11 pessoas) acima de 60 anos, somente 3% (2 pessoas).

A maioria dos partícipes, 85% (62 pessoas), são do sexo feminino e 15% (11 pessoas), são do sexo masculino. Os participantes do sexo masculino trabalham nas unidades (a maioria são professores), não representam a comunidade ou o grupo de pais/responsáveis. O gráfico 3, mostra qual categoria o participante representa no CE:

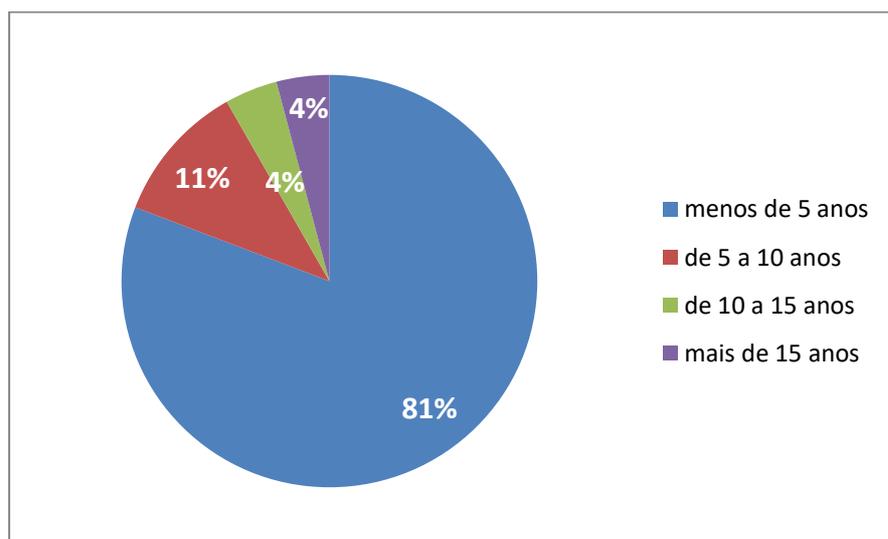
Gráfico 3 – Segmento que o participante representa dentro do Conselho Escolar.



Fonte: Elaborado pela autora.

A participação da comunidade e pais/responsáveis depende muito da UE e como ela se relaciona com o entorno. Geralmente, os pais e responsáveis participam um pouco mais, por terem seus filhos estudando naquele espaço, a participação é mais restrita quando não há esse vínculo. Nesta pesquisa, somente 4 pessoas não possuem filhos na escola e, mesmo assim, é participe do CE (5%), elas não são da mesma unidade escolar.

Gráfico 4 – Tempo de atuação no Conselho Escolar.

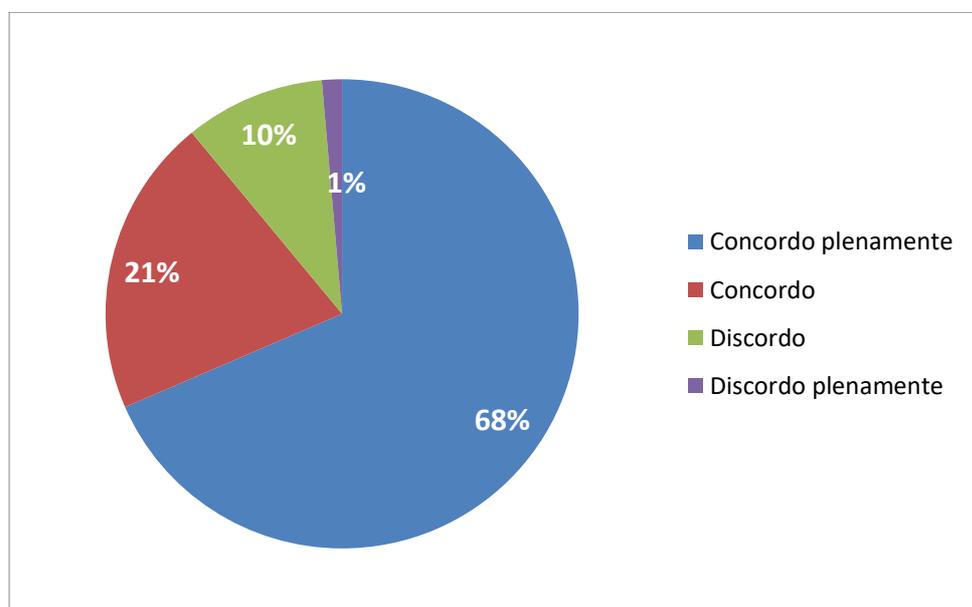


Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima questão analisa o tempo de atuação no CE (na atual UE). De acordo com as respostas, a maioria é de até 5 anos (59 pessoas – 81%). Dos partícipes, 42% (25 pessoas) estão há três anos e alguns meses no conselho; 34% (pessoas) estão entre 2 e 3 anos; 14% (8 pessoas) estão com menos de um ano no conselho; 10% (6 pessoas) estão entre 4 e 5 anos; 11% (8 pessoas) estão entre 5 e 10 anos; entre 10 e 15 anos temos 4% (3 pessoas) e com mais de 15 anos 4% (3 pessoas), uma delas com 20 anos de atuação no conselho da mesma unidade.

O fator tempo, traz (quase sempre) ao conselheiro experiência e o estreitamento de relações. O grupo com o convívio pode se tornar (ou não) mais coeso e as decisões são tomadas com mais propriedade. Contudo, o tempo dos conselheiros e a proximidade de ideias entre eles podem esbarrar novas ideias e reflexões, enquanto diretora na rede municipal de Santo André vivi está experiência – o sentimento no conselho era saudosista e receoso em demasia com mudanças, pois estavam acostumados, (há muitos anos), a efetuarem da mesma maneira algumas situações.

Gráfico 5 – Participar regularmente das reuniões do conselho reafirma o compromisso em atuar em uma gestão democrática.

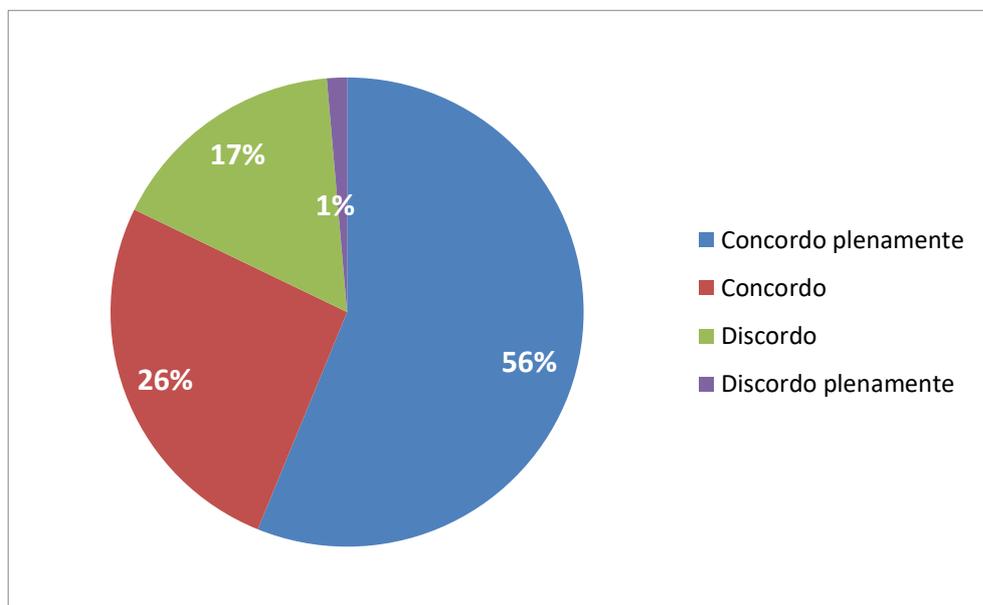


Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria afirma que participar regularmente das reuniões do conselho reafirma o compromisso com uma gestão democrática – 68% (50 pessoas) concordam plenamente com essa assertiva; 21% (15 pessoas) concordam; 10% (7 pessoas) discordam; e 1% (1 pessoa) discorda totalmente. Participar das reuniões é fundamental, porém quando o conselheiro não consegue fazê-lo, a gestão poderia fornecer outros meios para que ele pudesse opinar também,

grupos no *WhatsApp*, *Skypy* (ou similares), questionários *on-line* (ou impressos), fóruns *on-line* etc.

Gráfico 6 – As contribuições dos conselheiros são ouvidas e consideradas?

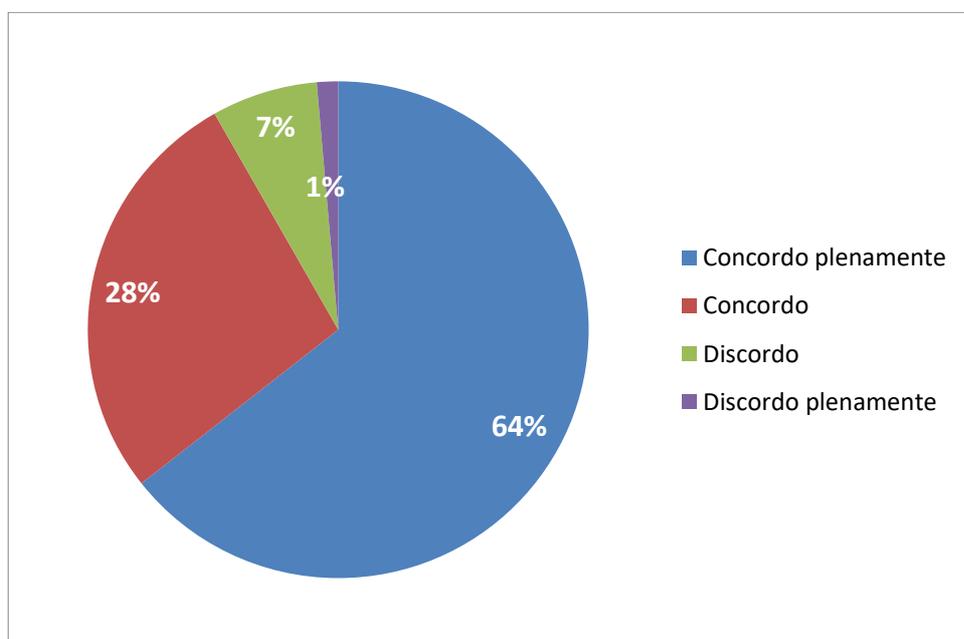


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico, 56% (41 pessoas) concordam plenamente e 26% (19 pessoas) concordam. O número de conselheiros que discorda e discorda plenamente corresponde a 18% (13 pessoas), de acordo com o número total de partícipes, consideramos uma quantia elevada. Novamente, reiteramos que nem sempre é possível considerar como plano de ação ‘todas’ as ideias vindas dos conselheiros, entretanto a escuta ativa é importância para suplantar o princípio dialógico na escola. Dar voz a todos, igualmente nas reuniões, é sinônimo de respeito e cidadania (FREIRE, 1987).

Quando surgem estes sentimentos de não pertencimento, de não ter considerado a sua ação, a sua postura, a sua opinião etc., possivelmente há ruídos na comunicação e conflitos na postura dos conselheiros (que ainda estão aprendendo a exercer a democracia). Participar de um grupo que visa a emancipação dos sujeitos, a equidade de direitos por meio da democracia não é simples, por vezes é preciso discordar, pontuar, colocar-se com respeito, refletir sobre o que é bom para o coletivo (e não para si), é um esforço que demanda reflexão contínua e vigilância (e formação).

Gráfico 7 – Executar as ações planejadas no conselho demonstra meu compromisso com a educação de qualidade da minha UE.



Fonte: Elaborado pela autora.

Temos 64%, (47 pessoas), que concordam plenamente que executar às ações planejadas no conselho reafirmam o compromisso com a qualidade da UE; 28% (20 pessoas) concordam; 7% (5 pessoas) discordam; e 1 pessoa (1%) discorda plenamente. A questão analisa a postura democrática dos partícipes, pois não basta discutir, questionar, opinar e escolher a solução (considerada) mais adequada. É necessário atuar para colocar essas ações em prática, mesmo quando esta não foi a opção escolhida pelo conselheiro. Um dos participantes escreveu que:

É fato que uma gestão democrática dentro de uma unidade escolar nem sempre é totalmente tranquila e sem desacordos, entretanto, esta unidade vem tentando alinhar as ideias individuais de cada membro, tentando, da melhor maneira possível, acertar muito mais do que errar (PARTICIPANTE - Q).

O conselho deve ser coeso, todavia divergir das opiniões faz parte do crescimento do grupo, refletir acerca das propostas para solucionar os problemas da escola e melhorar a sua educação é importante, respeitar a proposta de outrem e auxiliar na sua execução é, também, um ato de cidadania, um exercício para a vida em sociedade.

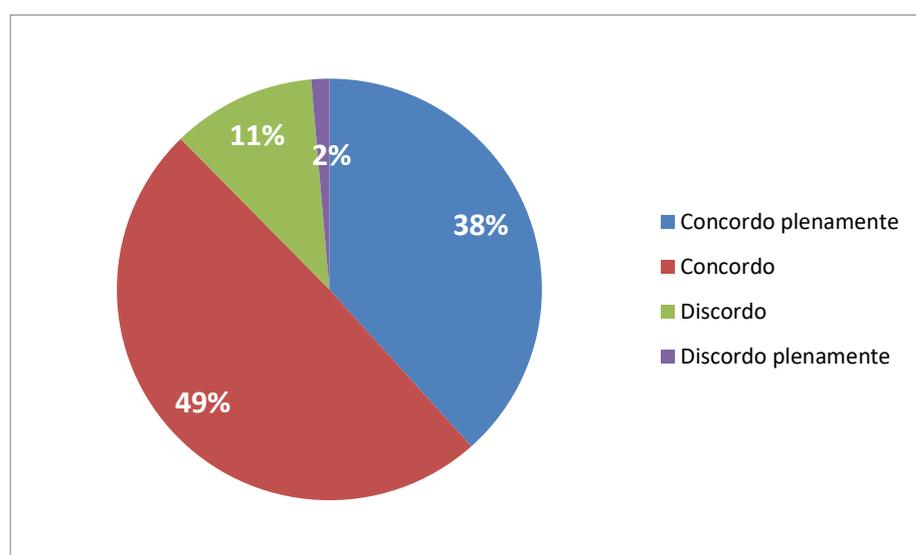
A maioria respondeu que a eleição é o melhor modelo para escolher o gestor – acreditam que a comunidade deve participar ativamente dessa escolha e que está é a forma mais democrática. Uma das respostas nos chamou a atenção: “Embora a eleição seja a forma mais

democrática, penso que ainda, nós eleitores, não temos maturidade para tal, assim acredito que a melhor forma seja por concurso, porém com avaliação de desempenho por toda a comunidade escolar a cada triênio” (PARTICIPANTE - Q).

Como colegiado emancipatório que visa praticar a escuta ativa, cremos que a eleição é a melhor forma, todavia ponderamos que alguns pré-requisitos são essenciais, além de conhecer os processos administrativos, pedagógicos e fiscais da escola; conhecer o perfil (is) dos agentes envolvidos (comunidade; funcionários; família; estudantes etc.); é necessário saber mediar conflitos, ser líder (sem ser autoritário), saber colocar-se no lugar do outro – habilidades voltadas aos aspectos socioemocionais.

Efetuamos alguns questionamentos em relação à comunidade:

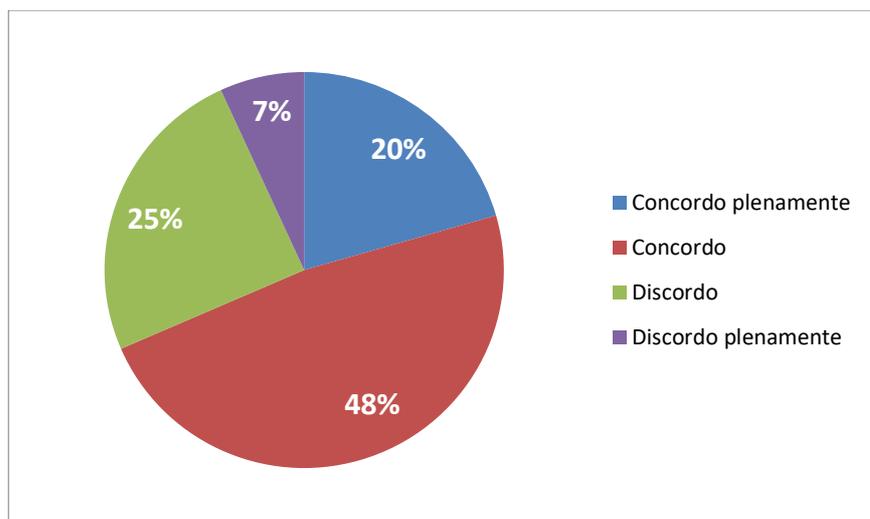
Gráfico 8 – O CE conhece a realidade socioeconômica dos alunos e do bairro na qual a escola está inserida.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico 08, os participantes em maioria conhecem o perfil socioeconômico dos alunos e a realidade da comunidade, 49% (36 pessoas) concordam que conhecem; 38% (28 pessoas) concordam plenamente; 11% (8 pessoas) discordam; e 1% (1 pessoa) discorda plenamente. Cada comunidade tem singularidades, deste modo saber qual a realidade em que o aluno vive, (costumes, crenças, cultura etc.), auxilia no planejamento pedagógico e na tomada de decisão do conselho (que deve levar em consideração às necessidades e percepções da comunidade).

Gráfico 9 – A comunidade conhece e solicita o grupo de conselheiros.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para os conselheiros, a comunidade (re)conhece e sabe a importância que o CE tem na UE a ponto de solicitá-lo. De acordo com o gráfico, 48% (35 pessoas) concordam; 25% (18 pessoas) concordam plenamente; 20% (15 pessoas) discordam; 1% (1 pessoa) discorda plenamente.

A terceira questão dissertativa, analisa como o PPP foi elaborado na percepção dos conselheiros. Dos 73 participantes, somente 66 responderam (os demais deixaram em branco). Nesta questão, tivemos algumas respostas genéricas, alguns responderam que o PPP foi elaborado “com a participação de todos os segmentos da escola”; ou “em reuniões com o conselho”; outro participante respondeu: “junto com professores, pais e funcionários”.

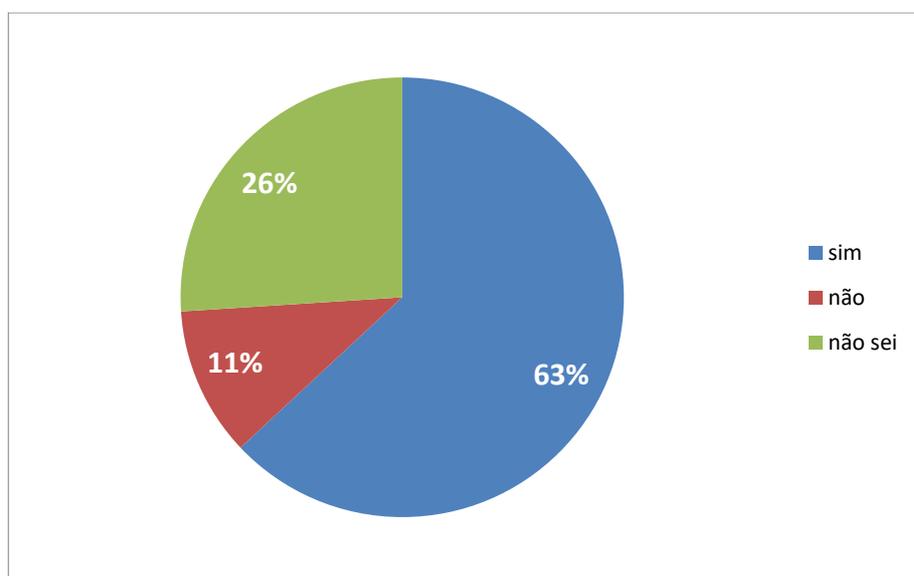
Percebemos que os conselheiros (a maioria) reconhecem a importância da participação democrática para formular o PPP, uma participante destacou que a escola elaborou “com a participação de todos os servidores da Unidade [...]”, enfatiza que “houve a participação de conselheiros dos segmentos pais e comunidade, porém com pouca representatividade, apesar dos muitos convites”. A sinalização da falta (ou pouca) participação dos pais e comunidade é destacada em outras respostas, neste contexto, um participante cita que “a importância da elaboração participativa faz com que todos atribuam sentido ao documento” (PARTICIPANTE - Q).

Destacamos está resposta: “discutindo com todos os envolvidos da unidade escolar e comunidade com o objetivo de construir um projeto que seja de acordo com a realidade e especificidade dos alunos e suas comunidades locais” (PARTICIPANTE - Q). O conselheiro traz à tona o material basilar para a formulação do PPP, construir um documento que seja vivo, que dialogue com a realidade da comunidade e, principalmente, consiga atingir todos os alunos

de modo equitativo, para consolidar não só o acesso à educação, mas a permanência do estudante na escola, com qualidade, como propugna a LDB (BRASIL, 1996).

Ainda, sobre o PPP, perguntamos se o CE acompanha sua execução durante o ano letivo, conforme o gráfico 13:

Gráfico 10 – O CE acompanha a execução do PPP durante o ano letivo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos participantes, 63% (46 – pessoas) afirmam que o CE acompanha a execução do PPP; 26% (19 – pessoas) não sabem se ocorre este acompanhamento e 11% (8 – pessoas) afirmam que o CE não acompanha. A responsabilidade de acompanhar e executar o PPP é, sobretudo, dos gestores e professores, todavia os demais membros podem (e devem) participar e fiscalizar sua execução, não só na disponibilização de recursos e verbas para garanti-lo no decorrer do ano.

Após essas primeiras análises sobre o perfil dos participantes, as próximas seções são referentes ao uso da tecnologia no cotidiano e nas funções do Conselho, bem como a respeito da percepção dos participantes sobre a Formação Continuada via *on line*.

5.2 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Tecnologias”

A tecnologia sempre acompanhou o desenvolvimento humano. O homem primitivo, em busca de sua sobrevivência, utilizou diferentes artefatos disponíveis no meio, como ferramentas que o auxiliaram em tarefas que ele não seria capaz de realizar somente com o uso das mãos. A tecnologia, enquanto ferramenta que expande a ação do homem no mundo, ao mesmo tempo que o auxilia na adaptação ao meio e produzir seu próprio alimento, também contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, é possível observar diferentes artefatos tecnológicos que foram criados, confeccionados e manipulados pelo homem ao longo da história e nas diferentes culturas humanas. Assim, como a produção artística, toda humanidade desenvolveu algum tipo de tecnologia, porém, cada cultura criou seus próprios artefatos, a partir de necessidades específicas, considerando a particularidade de seu modo de vida e concepção de mundo.

Observando-se a história da civilização ocidental, cujo percurso se iniciou na Europa, muitos recursos tecnológicos foram criados, a partir do conhecimento que fosse suficiente para tal criação e também a necessidade humana da tecnologia. Como exemplo, temos o tipógrafo criado pelo alemão Gutemberg no século XV, que foi uma tecnologia que permitiu a cópia de livros, jornais, panfletos e outros impressos de forma rápida e mais eficiente que o sistema anterior, de cópias à mão. Isso revolucionou diversos setores além do econômico, pois a informação passou a ser divulgada de forma mais ampla e rápida. Outras invenções humanas como, por exemplo, a energia elétrica, máquina a vapor, uso da pólvora entre tantas outras que, como se sabe, não só contribuíram para o avanço tecnológico humano, mas também fomentaram as grandes revoluções como a Francesa e a Industrial. Independente do uso que se faz com as tecnologias, estas permitem ao homem adaptar-se à natureza, auxiliando diariamente em suas tarefas.

O homem é um ser destinado a viver necessariamente na natureza. Apenas, o que se entende por “natureza” em cada fase histórica corresponde a uma realidade diferente. Se no início era o mundo espontaneamente constituído, agora que o civilizado consegue cercar-se de produtos fabricados pela arte e pela ciência, serão estes que formarão para ele a nova “natureza” (PINTO, 2005, p. 37).

Com o advento da internet e a criação da *World Wide Web* (WWW), a sociedade passou por mais uma mudança significativa quando desenvolveu um novo meio de se comunicar e de estabelecer relações sociais. Os recursos comunicacionais também

influenciaram a Educação, que, portanto, passou a enfrentar desafios quando se apropriou dessa tecnologia com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Isso pode ser observado também com a expansão da Educação a Distância (EaD). Historicamente, a EaD sempre fez uso de diferentes tecnologias. A já citada invenção da imprensa, por exemplo, pode ser considerada uma tecnologia que tornou possível estudar sem a presença física do professor. Isso porque a impressão e difusão de muitas cópias de um mesmo livro contribuíram de forma singular com a busca pelo conhecimento e informação. Anterior a essa invenção, os livros eram manuscritos, o que os tornava muito caros e pouco acessíveis (ALVES, 2010).

Experiências posteriores, envolvendo diferentes tecnologias na EaD, como a correspondência, foram registradas na Inglaterra, em 1840; na Alemanha, em 1856; nos Estados Unidos, em 1874; e na Suécia, em 1883 (ALVES, 2010). Segundo o mesmo autor, a grande expansão da EaD se deu, principalmente, na França, Inglaterra e Espanha, nas quais podemos destacar o *Centre National de Enseignement a Distance* e a *Universidad Nacional de Educación a Distance*. No Brasil, o marco histórico da EaD, de acordo com Alves (2010), foi a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo liderado por Henrique Morize e Edgar Roquette-Pinto, com o objetivo de levar a educação à população por meio de um moderno sistema de difusão que estava em uso no Brasil e no mundo.

Alves (2010) afirma ainda que outras instituições surgiram nos anos que se seguiram, como o Instituto Rádio Monitor, em 1939, no Estado de São Paulo; o Instituto Universal Brasileiro, com o objetivo de formação em nível médio, em 1941; o Instituto Adventista se lançou na transmissão via Rádio Postal, com o programa ‘A voz da profecia’, em 1943.

O SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – iniciou em 1946 suas atividades e desenvolveu, no Rio de Janeiro e São Paulo, a Universidade no Ar, que em 1950 já atingia 318 localidades e 80 alunos; em 1973, iniciou os cursos por correspondência, seguindo o modelo da Universidade de Wisconsin – USA (ALVES, 2010, p. 3).

Além disso, a Igreja Católica, por meio da Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1959, estreou programas na rádio, dando início ao Movimento de Educação de Base (MEB). O movimento estava preocupado com a alfabetização das classes menos favorecidas, mas foi abandonado devido à repressão política e ao Golpe de 1964.

O projeto intitulado Minerva tinha como objetivo a utilização do rádio para a formação na Educação Básica. Alves (2010) relata que, em São Paulo, foi fundada em 1962,

uma escola de origem americana voltada ao campo da eletrônica, denominada Ocidental School, que possuía alunos no Brasil e em Portugal. Em 1967, houve também, a criação do IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal, que ofertava cursos na modalidade a distância, voltados ao ensino por correspondência. De acordo com Alves (2010), no final da década de 1980 e início da década de 1990, período em que a EaD sofreu grande avanço, principalmente, pela informatização e por projetos de difusão da língua estrangeira, o Brasil registrou um grande número de cursos que ofereciam instruções, por meio de programas de computadores, vídeos e fitas K-7, como formas de autodidatismo. Posteriormente, um marco histórico para o ensino a distância na história da educação brasileira foi a criação, na década de 1990, do Telecurso 2000 pela Fundação Roberto Marinho, que vinculava programas na emissora Globo e materiais impressos.

Em paralelo ao crescimento da EaD, ratificado pela promulgação da Lei nº. 9.394/96, foi criada a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), por meio do Decreto nº 1.917, extinta em 2011. De acordo com Alves (2010), a partir de 1998 há um acentuado crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) que passam a ofertar cursos na modalidade de educação a distância. Além disso, aumentaram também as solicitações de autorização junto ao Ministério de Educação para abertura de cursos nessa modalidade de ensino.

O rápido avanço e expansão da EaD, a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) se dá principalmente pela utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como via para o processo de ensino e aprendizagem. Na EaD, a plataforma moodle²⁵, por exemplo, torna-se a sala de aula virtual, meio pelo qual professor e aluno interagem, trocam informações, os alunos realizam as suas atividades e assistem as aulas.

A discussão do conceito de tecnologia realizado por Álvaro Vieira Pinto (2005) descreve o homem dentro do processo de hominização, sob duas óticas: a primeira pela capacidade humana de projetar; a segunda, pela formação de um ser social, condição essencial para produzir o que foi projetado. Na perspectiva destes dois conceitos, o autor apresenta o conceito de filosofia da técnica, a qual consiste na arte de sempre fazer algo novo. Diante disso, o autor destaca a importância da técnica como libertadora, ressaltando a necessidade do homem ser o agente do seu ambiente e da sua qualidade de vida.

²⁵ A plataforma Moodle é um sistema para a criação de cursos online. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial, na educação a distância. Continue a leitura e conheça as possibilidades dessa tecnologia. <https://www.moodlelivre.com.br/portal/potal/noticias-ead/plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona>

A fim de que o homem seja promotor de seu ambiente, o autor defende que para o desenvolvimento econômico ocorra em nível global é preciso romper com a dinâmica universal de que a tecnologia é detida por poucos, restando aos países subdesenvolvidos apenas receber as inovações tecnológicas. Passar de país subdesenvolvido para país desenvolvido requer uma mudança em todos os segmentos da sociedade. É preciso que se estabeleça uma relação entre o homem e o mundo, onde este possa ter controle da sua realidade e acesso à recursos avançados. Mais do que isto, é preciso consciência crítica da mudança da realidade, visto o quanto elas são importantes.

O autor critica o uso do termo “era tecnológica”, pois este termo é utilizado para expressar apenas os avanços conquistados atualmente, como se não houvesse avanços tecnológicos em todas as etapas do desenvolvimento humano. Ressalta também em seu texto os diferentes níveis de tecnologias e a apropriação inadequada que os países desenvolvidos fazem das riquezas dos países subdesenvolvidos. Neste contexto, o conceito da “era tecnológica” se torna uma expressão de dominação. Vieira Pinto (2005) destaca também que para vislumbrar essas diferenças é preciso romper com o círculo vicioso, entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, de falsa totalidade, de que todos podem participar das decisões que são tomadas sobre o futuro dos países. Para o autor, vive-se em um momento que não há como recuar ou abrir mão da participação de todos.

É preciso ter consciência de que estamos em um novo estágio, no que se refere a técnica e a sua influência diante da mecanização do trabalho. Em sua perspectiva estamos no estágio do conhecimento e, neste sentido, tudo o que é consumido faz parte da dinâmica e da estrutura econômica e política da sociedade, ou seja, tudo o que é produzido, criado, fabricado, faz parte da expressão da sua realidade e das suas necessidades contextualizada historicamente.

A relação que se estabelece entre homem e máquina, por meio da automatização, da invenção das máquinas reguladoras e das linhas de produção, também se constitui tema de debate para Vieira Pinto (2005). Uma vez que o autor questiona se é somente o homem que detém a qualidade de ser pensante, ou está qualidade também pode ser atribuída à máquina. O autor responde ao seu questionamento, dizendo que a máquina se justifica socialmente como fruto do desenvolvimento social e do pensamento do homem, reflexo da sua cultura, e, enquanto criação humana, ao mesmo tempo o homem é criador e consumidor da sua criação.

Assim como Vieira Pinto (2005) estabelece relação entre o homem e a técnica, a fim de que este tenha domínio sobre o seu ambiente e nele faça mudanças, a EaD também busca, da mesma forma, na relação entre homem e tecnologia, levar o sujeito a ter domínio sobre o seu ambiente e nele fazer mudanças, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas

por meio da Educação. A EaD surge como uma modalidade de educação que é vista como alternativa ao modelo presencial. Destaca-se pela flexibilidade, realização de trabalho de forma remota, maior autonomia do aluno.

A EaD não se trata de um “modismo, pois essa modalidade de ensino existe há mais de dois séculos, no entanto a sua expansão ocorreu somente nas três últimas décadas. Nesse sentido, as TDIC propiciaram, de forma gradativa, uma maior acessibilidade e flexibilidade à cultura, à educação e à formação profissional, contribuindo assim para a “criação de sistemas educacionais no futuro” (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Assim, a EaD é muito mais do que utilizar as tecnologias em sala de aula, pois envolve uma visão mais ampla. Nela há interatividade, que seria a relação biunívoca entre professor e aluno, resultando em aquisição do conhecimento (NISKIER, 1999). Nesse contexto, ressalta-se ainda que a educação a distância deverá capacitar para: racionalização e resolução de problemas em longo prazo; refrear as incertezas; separar os objetivos possíveis dos menos prováveis; antecipar os possíveis padrões de educação que podem ser implantados; democratizar o acesso à educação do maior número de pessoas; permitir a flexibilidade; enriquecer a experiência individual; promover a habilidade de observação; propiciar a utilização de diversos recursos de multimídia; promover a autonomia do aluno; educar para a construção do conhecimento (NISKIER, 1999).

Belloni (2001, p. 3) pontua que a EaD está cada vez mais presente no contexto educacional da sociedade contemporânea, pois consiste em “uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial”. Para esta autora, a EaD caminha para se tornar um elemento regulador dos sistemas de ensino, imprescindível não somente para atender à demanda de grupos específicos, mas também para ganhar destaque no ensino superior e na formação continuada. A autora ainda enfatiza que a EaD se gere em um contexto de novos sujeitos, oriundos das mudanças ocorridas nas relações entre cidadania, aprendizagem e trabalho. Nesse cenário, estes novos sujeitos deverão apresentar alguns saberes estratégicos para a vida cidadã em um contexto democrático como trabalhar em grupo, localizar informações, selecioná-las e utilizá-las com criatividade, serem críticos quanto aos meios de comunicação, compreenderem sua forma e saberem atuar nele além de dominar as linguagens.

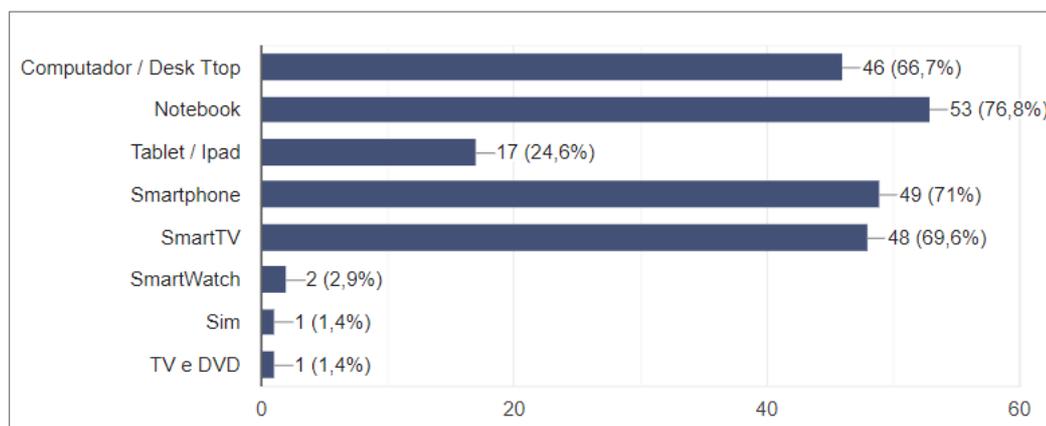
Nesse sentido, diante da EaD e da complexidade com que ela se apresenta, ainda é possível encontrar os que pensam que fazer um curso nessa modalidade é reproduzir os conteúdos trabalhados, presencialmente, de forma interessante ou eletrônica, conforme aponta Ramal (2003). Acredita-se que ensinar e aprender por meio da EaD não seja tão simples, pois

se exige que o material seja bem selecionado e planejado, com linguagem dialógica, a fim de que envolva os estudantes. Do aluno, a EaD exige disciplina de estudo, autonomia e proatividade, uma vez que há uma distância transacional²⁶ entre aluno e professor.

As TDIC e a EaD são uma realidade possível de transformar a vida de milhões de pessoas. Enquanto tecnologias desenvolvidas pelo e para o homem é necessário que elas não fiquem restritas a usuários pagantes desse tipo de tecnologia. É preciso que ações políticas, econômicas e sociais, que vão desde ofertar uma internet de qualidade gratuitamente a todos até oportunizar o letramento digital, seja uma realidade, visando atender ao homem de uma sociedade imediatista, individualista e que se vê imerso aos processos de produção do trabalho, gerando assim a necessidade da oferta de uma educação flexível que se adapte à rotina do homem contemporâneo. Por outro lado, é preciso refletir sobre como a EaD pode, por meio da utilização das TDIC, envolver mais pessoas na busca pelo conhecimento. As tecnologias digitais devem ser disponibilizadas a todos e não se tornar apenas uma forma atual de alienação e estratificação social e cultural.

Na primeira questão, pedimos para o participante selecionar quais aparelhos tecnológicos ele costuma utilizar em seu dia a dia:

Gráfico 11 – Aparelhos tecnológicos utilizado pelos participantes.



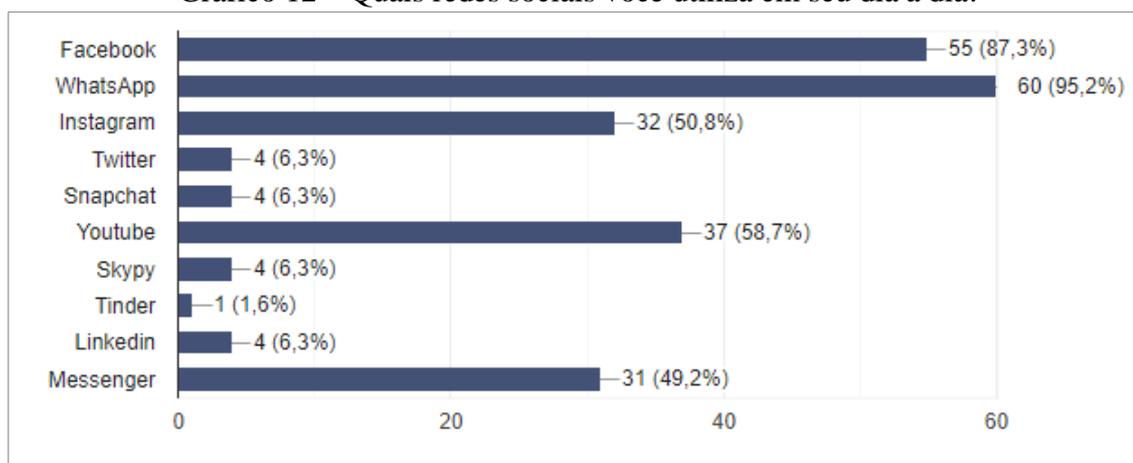
Fonte: Elaborado pela autora.

²⁶ Distância transacional: A primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Mais tarde foi denominada de "teoria da distância transacional". Nesta primeira teoria afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno. http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moo_re.pdf

O uso de aparelhos tecnológicos na contemporaneidade é cada vez mais comum, principalmente os aparelhos que permitem a conexão com a rede. Dos participantes, 77% (53 pessoas) usam *notebooks*; 71% (49 pessoas) têm *smartphones*; na sequência 70% (48 pessoas) possuem *smartTV*; em relação aos computadores domésticos 67% (46 pessoas) afirmam fazer uso; *tablete/ Ipad* 25% (17 pessoas); e por fim estão os *smartwhatch* 3% (2 pessoas); TV e DVD 1 pessoa.

Conforme mencionado no capítulo 3, a Internet e as redes sociais mudaram o *modus operandi* da sociedade, no questionário temos essa assertiva reafirmada, pois 95% utilizam o *WhatsApp* (60 pessoas), em segundo lugar está o *Facebook* 88% (55 pessoas), na sequência temos: *Youtube* 59% (37 pessoas); *Instagram* 51% (37 pessoas); *Messenger* 49% (31 pessoas); *Twitter*, *Snapchat*, *Linkedin* e *Skype* obtiveram 6% cada (4 pessoas), por último o *Tinder* 1,6% (1 pessoa), conforme o gráfico 12:

Gráfico 12 – Quais redes sociais você utiliza em seu dia a dia.

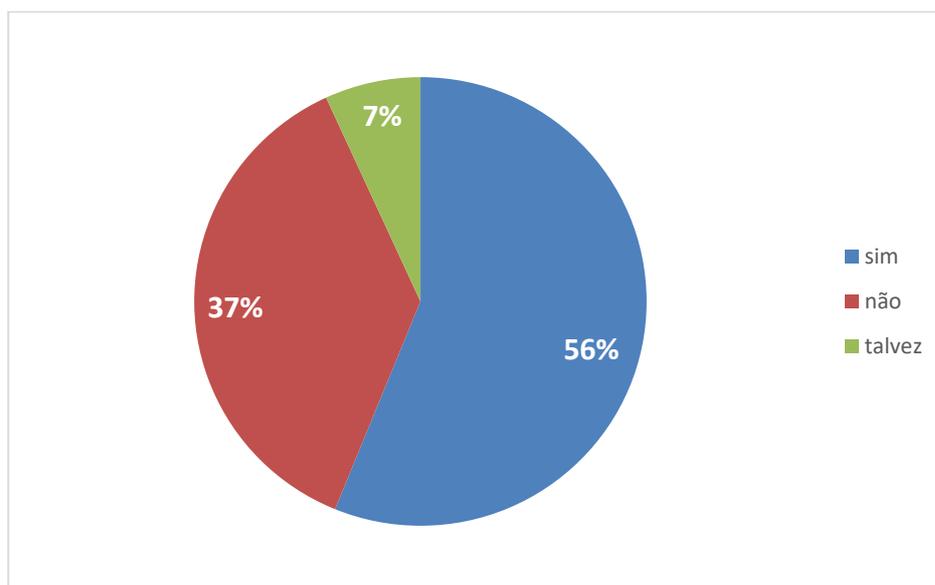


Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos, também, o que as pessoas mais procuram na Internet, e as respostas permeiam o mundo do lazer/cultura, informação/conhecimento. O uso de GPS, mapas e aplicativos relacionados ao trânsito (inclusive UBER, 99 etc.) é utilizado por 95% (60 pessoas) dos participantes; *Netflix* e outros serviços de filmes, seriados, esportes 92% (58 pessoas); lazer e cultura (bem como a procura de assuntos diversos) 90% (57 pessoas); para pesquisas e formações 90% (57 pessoas); e para efetuar investimentos, pagamentos, e outras operações financeiras 49% (31 pessoas).

Na vertente pesquisa e formação, perguntamos se o conselheiro já participou de alguma formação (na escola ou fora dela) sobre o CE, suas funções/ atribuições, legislação etc.

Gráfico 13 – Você já participou de algum curso de formação para os conselheiros.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico, 56% (41 pessoas) participaram de formações voltadas ao CE; 37% (27 pessoas) não participaram; e 5% (7 pessoas) não souberam responder. Verificamos, ainda, se o conselheiro participaria de um curso de formação *on-line*, 62% (52 pessoas) responderam que sim; 21% (12 pessoas) disseram que não; 17% (9 pessoas) não souberam responder.

Todavia, ao questionar se as TDIC contribuem para a formação dos conselheiros, 95% (69 pessoas) disseram que sim; e 5% (4 pessoas) acreditam que não. A quarta questão dissertativa, pedi para os participantes escreverem como as TDIC podem contribuir com a formação do conselheiro. As respostas são interessantes e permeiam alguns pontos importantes: “Temos utilizado, por exemplo, o grupo de *WhatsApp*, para compartilhar não só bate papo sobre o conselho, mas também informações importantes, pertinentes à formação bem como a prestação de contas”. Outro participante respondeu que: “A utilização de tecnologias digitais permite uma maior abrangência quanto a conteúdos e recursos utilizados sob a finalidade de expor os temas a serem abordados”. Destacamos, ainda, está resposta: “As tecnologias digitais auxiliam nas trocas de experiências entre os Conselhos, no sentido de compartilhamento e socialização das ações, bem como na viabilização das informações”.

O uso de toda tecnologia digital é de suma importância, uma vez que a própria formação pode ser feita por meio virtual, além disso, hoje, os grupos conectados por diversos meios digitais têm tornado possível a agilidade necessária à resolução de grandes conflitos na questão comunidade x unidade escolar (PARTICIPANTE - Q).

O *WhatsApp* é citado como o “meio mais rápido e eficiente para atingir a todos”; “[...] para ser uma rede de troca de informações entre várias unidades simultaneamente”; também é citado para estabelecer a comunicação entre escola e comunidade (PARTICIPANTES).

Além do *WhatsApp*, outros meios são citados: ambiente virtual; “plataforma específica de interação digital (App Integrado)”; vídeos, videoaulas, tutoriais, videoconferências, formação em EaD, reuniões virtuais, transmissões etc. “Os conselheiros, como o público geral, utilizam *smarthphones* e tem acesso às redes sociais, isto facilita o acesso rápido aos ambientes virtuais para troca de ideias [...] visando fortalecer o trabalho dos conselheiros” (PARTICIPANTES).

Como a maioria dos Conselheiros trabalha e ao mesmo tempo não pode estar presente em todas as Reuniões, seria viável a criação de um ambiente virtual para formação e discussão, ou até mesmo interação para que possa ser compartilhada as ações de cada Conselho, para termos mais acesso ao que é possível articular e termos parcerias e referências de outras Unidades (PARTICIPANTE - Q).

Como a citação acima, o fator tempo/disponibilidade é mencionado em muitas respostas, os participantes acreditam que as tecnologias conseguiriam solucionar essa problemática. “Acredito que se o tempo não for muito grande isso poderá ocorrer com sucesso”. “Facilidade para acesso. Não seriam necessários os conselheiros estarem presentes por exemplo, cada um poderia acessar no horário e dia que lhe fosse mais conveniente” (PARTICIPANTES - Q).

As trocas efetuadas por meio das tecnologias facilitam o acesso às informações e as trocas com os pares, não havendo a necessidade de se locomover até um local determinado para a formação, necessitando apenas de uma ferramenta acessível na escola ou mesmo na própria residência, todavia conforme pontua uma participante, às reuniões e discussões presenciais devem continuar.

5.3 O perfil dos conselheiros e suas percepções acerca do Conselho Escolar e da escola - análise a partir da categoria “Formação continuada não docente”

A complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor e todos os que almejam uma reflexão sobre suas práticas.

Neste sentido, a formação continuada vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. “O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p.64). De acordo com os princípios da universidade como instituição social, a pesquisa, o ensino e a extensão devem se desenvolver de forma articulada e indissociável. Entretanto, nem sempre a extensão é tratada com a devida importância, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no item VII do seu artigo 43: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

No setor da educação, o centro das atenções tem se constituído na formação e capacitação docente. Mesmo reconhecendo a indiscutível relevância dessa atuação, o desenvolvimento de ações na direção da educação inicial e continuada dos demais profissionais que atuam na escola merece o mesmo destaque. Ainda que as funções cumpridas por esse segmento, no sentido mais amplo, não sejam exclusivas da instituição escolar, tais como: secretaria, serviços administrativos, limpeza, merenda, conselheiros escolares etc., os profissionais dessas áreas exercem uma função educativa junto aos estudantes e participam (ou deveriam participar) do conselho escolar, órgão máximo de gestão da escola, espaço de deliberação das ações a serem desenvolvidas para cumprir a sua função social.

Para isso, é necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo educativo e torna-se imprescindível a construção de “uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação” (BRASIL, 2004, p. 14). Já está tramitando propostas de formações pelo Ministério da Educação - MEC voltada à formação continuada dos trabalhadores não-docentes como um dos mecanismos de melhoria da qualidade do ensino e realização da meta de democratização da educação básica, tendo em vista uma participação mais efetiva, consciente no processo educativo da escola. Tal preocupação, expressa no documento “Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – em

cena, os funcionários de escola” (BRASIL, 2004), reconhece que todos os espaços da escola, além do espaço da sala de aula, são importantes espaços educativos.

Complementando a importante atuação do professor em sala de aula, ocorrem significativos processos de comunicação interativa e de vivência coletiva que coloca em cena os trabalhadores em educação não-docentes que estão atuando nas unidades de ensino (BRASIL, 2004). Segundo o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, nas quase duzentas mil escolas das redes estaduais e municipais de educação básica, um contingente de, aproximadamente, um milhão de funcionários se distribuem em funções denominadas de apoio ao projeto pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2004). Esse reconhecimento implica numa concepção de educador que ultrapasse os limites da sala de aula e que supere o preconceito histórico que vê os funcionários não docentes apenas como trabalhadores braçais, tarefeiros, alienados das ações pedagógicas, para isso, “os funcionários, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua nova identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores” (BRASIL, 2004, p.17).

Nesse sentido, esses profissionais necessitam de formação condizente com a sua tarefa de formação humana. O fato dos docentes atuarem diretamente na orientação de grupos de estudos dos funcionários não-docentes possibilita um espaço privilegiado de convivência e troca de conhecimentos e experiências, significativo para o estabelecimento de laços profissionais e respeito mútuo, que se apresenta como condição favorável para a integração profissional no âmbito escolar. Desse modo segundo Gramsci, propõe-se a construção de uma nova cultura escolar baseada em práticas educativas compartilhadas, pois

[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1981, p.13).

Além disso, o desenvolvimento de um processo de educação continuada – por meio de cursos, grupos de estudos, conferências e troca de experiências – apresenta-se como incentivo para a continuidade da escolarização formal pelos profissionais não docentes que atuam nas áreas de administração e serviços gerais da escola, considerando-se que grande parte desses que não concluíram sequer a educação básica.

O domínio dos conhecimentos necessários para qualquer atividade profissional, bem como a possibilidade de discussão e participação no processo de elaboração e execução do

projeto político-pedagógico de cada escola, passa pela possibilidade de um domínio das linguagens utilizadas na elaboração da legislação e das políticas educacionais que definem a direção e as condições de realização da educação escolar: é fundamental para democratizar o debate e a participação efetiva dos diferentes segmentos envolvidos, “de tal forma que todos nas escolas públicas possam ser sujeitos dele” (BASTOS, 1999, p. 14).

A efetiva construção da gestão democrática da educação passa pela apropriação do conhecimento. Ainda que, desde 1988, com a aprovação da atual Constituição Brasileira, essa gestão seja garantida como um preceito constitucional no artigo 206, ainda não se tornou realidade. A finalidade de obter “o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares”, por meio da participação de todos os segmentos, que devem ter “liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola”, (BASTOS, 1999, p. 7-8), só será possível se todos estiverem no mesmo patamar de igualdade, no que se refere ao domínio dos meios de expressão e compreensão dos seus direitos e deveres. Desse modo, quando se investe na formação continuada dos funcionários não docentes além de contribuir para seu aperfeiçoamento profissional, também se fornece os instrumentos para a participação política na escola e fora dela.

O aperfeiçoamento profissional e a formação do funcionário de escola na sua especificidade – como educador – possibilita superar o preconceito conservador que os coloca como meros executores de tarefas, tornando-os conscientes de seu papel de agentes ativos na realização da função social da educação escolar. Diante das novas tendências sociais e dos instrumentos democráticos, é preciso elaborar uma proposta de inserção dos funcionários das escolas na função e postura de educador.

Porém, são ínfimos os estudos sobre a formação de agentes escolares o muito que se encontra implicam um conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando os sujeitos atuantes no contexto educacional. Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional³ que acontece ao longo da atuação do profissional não docente, pode possibilitar um novo sentido à prática, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação dos profissionais. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos profissionais da educação, elevando

seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos profissionais e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. Conforme Hargreaves (2002, p.115) “Uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Portanto, um projeto de formação necessita contemplar os significados e às interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas.

É importante ressaltar que a prática a qual nos referimos, embora seja um termo polissêmico, está ligada diretamente à ação orientada e dotada de sentido em que o sujeito possui uma função imprescindível como agente numa estrutura social. De acordo com Sacristán, (1999, p. 28):

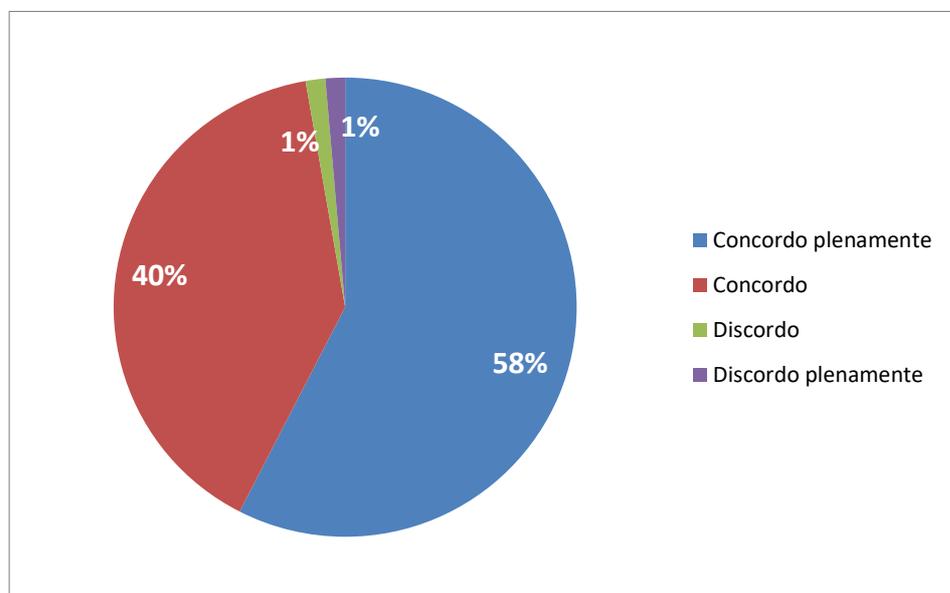
A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

A formação continuada neste sentido é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos profissionais da educação, a luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Ao fazermos referência sobre o campo da prática e a sua relação com o processo formativo, cabe ressaltar que o conhecimento na edificação das práticas, baliza a relação teoria e prática no trabalho, visto que, segundo Sacristán (1999) as ações que derivam nas práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico. A teoria aparece integrada com a prática pela ação. “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (SACRISTÁN, 1999, p.55). A escola como lugar da formação de seus próprios profissionais tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente.

Notoriamente, o diretor, membro incondicional de um CE deve acolher o grupo e com mediação e Formação Continuada efetuar mudanças conjuntas. Em uma gestão democrática, não se pode descaracterizar um grupo para impor novas ideias. As mudanças precisam ser absorvidas e entendidas como medidas para melhorar os processos já existentes ou substituí-los sem, contudo, deixar de respeitar a história dos conselheiros que lá estão há mais tempo.

Gráfico 14 – Você conhece as funções/atribuições do conselheiro escolar?

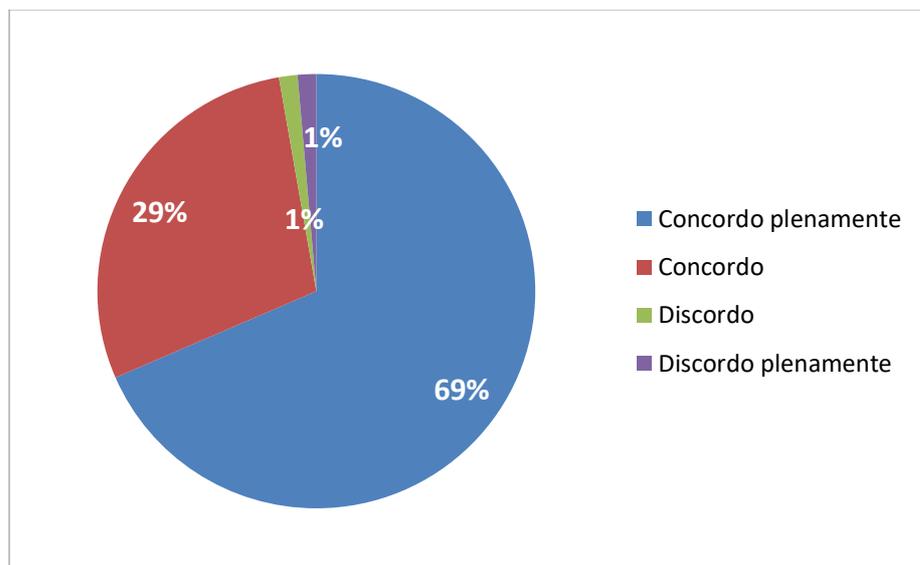


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico acima, 58% (42 pessoas) conhecem plenamente; 40% (29 pessoas) conhecem; somente 2% (2 pessoas) desconhecem às funções/atribuições do conselheiro escolar. Além das funções e atribuições, conhecer as leis e documentos que legitimam o conselho, entender quais são os direitos e deveres do grupo é pressuposto para

discutir soluções (compatíveis com os legislativos) e participar de discussões munido de conhecimento. Prover a Formação Continuada do CE é função coletiva, mas sobretudo, da equipe gestora.

Gráfico 15 – O conselheiro é importante nas tomadas de decisão do grupo.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria, 50 pessoas (69%), concorda plenamente com sua importância no grupo de conselheiros; 29% (21 pessoas) concordam; somente 2% (2 pessoas, discorda ou discorda plenamente). Esta pergunta além de verificar a opinião do conselheiro sobre a sua própria atuação, nos mostra que em dois casos não há um pertencimento de grupo, pois ao discordar da importância de si no grupo, entendemos que estas pessoas não se sentem parte do conselho. Não conseguimos consolidar ao certo porque isso ocorre, mas levantamos três hipóteses:

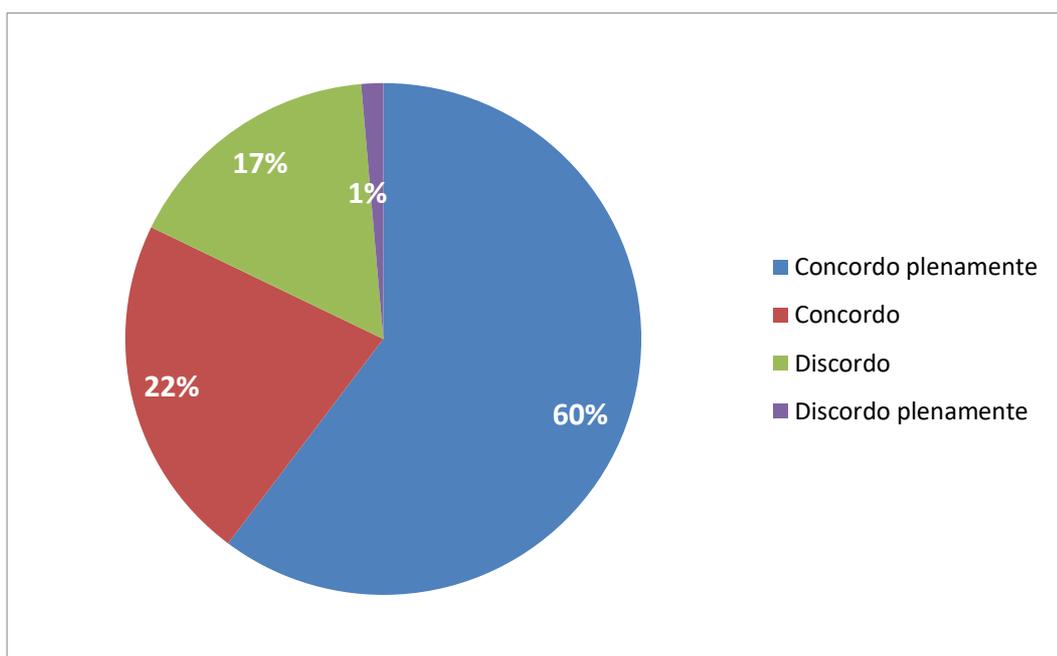
A primeira hipótese está relacionada ao fator tempo, como há conselheiros com menos de um ano atuando, pode ser que a inexperiência causada pelo tempo, ou a falta de estreitamento com o grupo (também causada pelo tempo), faça com que o partícipe não se sinta importante para as tomadas de decisão do grupo – entendemos que nessa situação, o acolhimento a um novo membro é imprescindível, e cremos que com o “tempo” essa impressão passará.

A segunda hipótese se relaciona ao campo das ideias, talvez esses conselheiros não consigam comungar com as tomadas de decisão do grupo porque são contrárias a elas (e como o conselho deve ser democrático, os conselheiros não se sentem importantes, pois suas ideias e reflexões são refutadas, deste modo eles destoam da maioria e também não se sentem pertencentes ao grupo), novamente o acolhimento e diálogos objetivos são fundamentais, pois

o Conselho é soberano e quando se refuta alguma ideia, deve-se deixar claro a todos o seu motivo. A Formação Continuada também ajudará nesta situação, pois munido de conhecimento sobre os direitos e deveres do conselho, as propostas para melhorar a educação da escola tendem a ser condizentes com as limitações impostas pelas leis e outros norteadores (PPP, regimentos etc.).

A terceira hipótese se relaciona a pouca participação do conselheiro, que por razões diversas, não consegue ir às reuniões do CE, deste modo a sua ausência faz com que sua participação seja pequena. Nesses casos, a escola precisa entender a disponibilidade do conselheiro para propor horários e meios para disponibilizar uma maior participação (as tecnologias são úteis para ajudar a solucionar essa problemática, pois a presença física do partícipe não é mais o único meio de garantir sua participação nas discussões do grupo).

Gráfico 16 – Participo de uma UE que vem desenvolvendo a prática da gestão democrática.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, 60% (41 pessoas) concordam plenamente que a gestão escolar da sua unidade está desenvolvendo a prática democrática; 22% (19 pessoas) concordam (um número satisfatório, considerando que 82% das pessoas conseguem ver aspectos democráticos nas unidades); 17% (12 pessoas) discordam e 1% (1 pessoa) discorda plenamente.

Ao perguntar sobre a UE e sua postura enquanto instituição democrática, nem todos os participantes do conselho sentem que sua unidade é de fato democrática, discordar ou

discordar plenamente, desta afirmação, é um alerta à gestão da escola, que necessita analisar quais pontos estão frágeis para reorganizar-se. Salientamos duas hipóteses para os dados apresentados acima (com base nas respostas anteriores também).

A primeira hipótese está relacionada à postura da gestão (em específico diretor). Se o diretor limita a participação dos membros (com propostas pré-definidas, para serem escolhidas no coletivo) ou só apresenta a destinação das verbas, não coloca todos os assuntos em pauta (escolhe quais ações o conselho participará e quais não) etc., é considerável que os membros sintam a hierarquização das decisões tomadas (vindas de cima para baixo).

A segunda hipótese está relacionada com os membros do conselho e o que eles entendem por espaço democrático. Se os conselheiros não compreendem quando suas escolhas não são pertinentes, não compreendem que há limites para suas ações (algumas situações dependem de órgãos externos), só participam das reuniões e discussões quando o assunto lhes importa, não auxiliam de fato (jogando sempre as responsabilidades em outros) etc., é urgente que a gestão providencie formações coletivas para de fato ajudar o grupo a amadurecer e conseguir exercer atitudes democráticas.

A primeira questão dissertativa do questionário, pede para cada participante descrever como a UE pode (ou vem) desenvolvendo uma gestão democrática? Dos 73 participantes, 69 responderam essa questão, (os demais deixaram em branco).

Figura 4 – Eixos que envolvem a gestão democrática.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das respostas afirma que é possível desenvolver (ou manter) uma gestão democrática por meio de quatro eixos: i) reuniões e encontros; ii) clareza na utilização das verbas; iii) envolvimento dos segmentos e; iv) diálogo.

No eixo, “clareza na destinação de recursos” – o conjunto de respostas leva-nos a crer que para alguns, (a minoria – 12 pessoas – 16%), dos conselheiros parece ser mais importante saber o destino das verbas e recursos da escola do que participar da escolha destes destinos. É função do conselho escolher democraticamente ‘como, quando e onde’ os recursos serão utilizados; 84% (58 participantes) participam da destinação das verbas públicas decidindo o que comprar e quais serviços contratar.

Ao perguntamos quais verbas públicas o conselheiro conhecia (era possível escolher mais de uma opção), as respostas centram-se no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE e suas derivações) com 89% (sessenta e três escolhas); em seguida o Programa de Santo André (PSA) com 80% (sessenta escolhas); por último o Programa Escola Aberta, 3% (duas escolhas). Na opção “outros”, algumas respostas são peculiares: um conselheiro respondeu que a escola não recebe verba pública; outros que as verbas que a escola recebe são inconstitucionais; um participante disse, ainda, que o Conselho da escola está trabalhando para começar a receber verbas.

A segunda questão dissertativa, pergunta se o conselheiro sabe o valor das verbas públicas destinadas à unidade escolar. Dos participantes somente 55 responderam (18 pessoas deixaram em branco). Das respostas, 73% (40 pessoas) escreveram os valores (alguns exatos, outros aproximados); e 27% (15 pessoas) disseram não saber.

O PDDE é o programa mais citado pelos conselheiros, ele é federal e destinado às escolas públicas, apesar de o conselho ter como responsabilidade administrar este (e os demais recursos), de acordo com o MEC:

O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2014).

Importante ressaltar que o PDDE e outras verbas provindas do Estado, em geral, possuem prazo para que o dinheiro seja utilizado, além de outras especificidades. As escolas recebem duas parcelas do PDDE, uma para custeio (aquisição de material de consumo) e outra para a compra de material permanente. O conselheiro necessita conhecer as diretrizes e normas que orientam a utilização do dinheiro público, para não incorrer em equívocos. Toda a

documentação financeira e fiscal pode ser consultada por qualquer cidadão. Além disso, é preciso colocar em local visível (da escola) a prestação de contas do ano letivo.

No eixo, “reuniões e encontros periódicos”, a maioria considera as reuniões e periódicas necessárias para “tomar decisões referente às verbas, utilização do espaço, eventos e repasse de informação para o Conselho de Escola” (PARTICIPANTE - Q). De acordo com poucos participantes, “A unidade escolar vem desenvolvendo uma gestão democrática por meio de reuniões e comunicados a toda comunidade, **sobre as decisões tomadas, informes e gastos** [...]”[grifo nosso]. O participante cita que o modo de desenvolver a gestão democrática é por meio da transparência (é um requisito importante, mas não o único), ela afirma que às reuniões e comunicados são instrumentos informativos (todavia, não demonstra que as reuniões são participativas). Algumas respostas sugerem o mesmo, ressaltam o quão é importante à realização de reuniões e encontros, (afirmam inclusive que elas devem ser mensais, outros dizem que elas devem ser quinzenais), e com todos os membros do conselho para informar às decisões tomadas. Duas respostas citam as reuniões do CE e as reuniões pedagógicas (só com professores e coordenador) como se tivessem a mesma função.

No eixo, “envolvimento de todos os segmentos da escola”, em algumas respostas pareceu-nos que “todos os segmentos” são os gestores e professores, somente uma resposta cita os funcionários da secretária. Em nenhuma resposta, tivemos citados os funcionários da cozinha, limpeza, inspetoria etc., uma participante citou os estudantes e a atuação do conselho mirim. A maioria das respostas foram genéricas, a exemplo selecionamos esta resposta: “[...] buscando parceria com os diversos segmentos” (PARTICIPANTE - Q).

O último eixo, “diálogo com os segmentos e comunidade”, demonstra que a maioria dos participantes sabe que o diálogo entre escola e comunidade é premissa para transformar ambos em espaços democráticos. Destacamos esta resposta: “Através do diálogo contínuo com membros da comunidade, tratando sobre as demandas trazidas por estes em relação ao atendimento exercido pela Unidade” (PARTICIPANTE - Q).

Ainda, nesse eixo, muitos participantes citam o diálogo atrelado a tomada de decisões. A exemplo: “Proporcionamos encontros para que todos possam ser ouvidos; discutimos o tema em questão e decidimos coletivamente o mais sensato e ideal a ser realizado” (PARTICIPANTE - Q).

Ressaltamos que a família é a primeira instituição social da qual a criança faz parte, deste modo, quanto mais próxima ela for da escola, melhor será o desenvolvimento da criança em relação sua aprendizagem, as experiências e vivências (suplantadas em casa e na escola) formam o sujeito por meio das interações sociais (intelectuais e afetivas) e da subjetivação (o

reconhecimento de si como um sujeito pleno).

Em suma, nesta questão dissertativa, termos como “participação”, “tomada de decisão”, “diálogo” são comuns nas respostas, o que nos leva a constatar que os conselheiros conhecem alguns princípios democráticos.

A quinta questão dissertativa, pergunta para o participante, o que ele considera importante para a formação dos conselheiros e qual (is) conteúdo (s) são relevantes.

Figura 5 – Formação do conselheiro.



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas centram-se em quatro eixos: i) funções/ atribuições do conselheiro. ii) conhecimento de leis; iii) andamento da escola; e iv) conhecimento da comunidade. A resposta abaixo resume bem a proposta de uma formação e sua relevante para o aprimoramento do CE:

Alguns conteúdos que poderiam ser abordados, por exemplo, seria o papel de cada um no Conselho de Escola, o funcionamento de cada verba, qual o papel do Conselho de Escola nas Unidades, o que o Conselho pode fazer e em que áreas pode atuar, cursos de formação para os Conselheiros que exemplifiquem o papel da escola e participação do Conselho de Escola em formações e reuniões para tomadas de decisões na Rede Municipal de Ensino como um todo (PARTICIPANTE - Q).

Um dos eixos mais citados, refere-se às atribuições e funções do conselho, parece-nos que há confusões sobre como e em qual atividade o conselheiro pode atuar. “Saber qual é

o papel do Conselho na escola [...]”, “Conscientizar sobre a importância da participação do conselheiro [...]”, “Explicitar melhor suas funções [...]”; “a importância de cada membro e a real participação de cada um. Conhecimento das questões burocráticas pertinentes ao conselho”; “distribuição de afazeres, planejamento para a execução das mesmas [...]”.

Há muitas respostas que envolvem as funções financeiras e fiscais do Conselho. Como estas: “formação sobre a prestação de contas e manuseio de custeio e capital”; outras ressaltam, “além do Estatuto do Conselho, métodos para aumentar as verbas [...]”; “Conteúdos explicativos de uso correto da verba (tipos de bens), planilhas da prestação de contas” (PARTICIPANTES - Q).

Dizer ao participante que ele é responsável por participar e fiscalizar às ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola parece não ser o suficiente. Seria importante prover formações para mostrar quais são essas ações, quem são os responsáveis diretos por ela, até onde o conselho pode interferir no que tange a execução das ações; quem pode votar no CE; como funciona e para que servem as reuniões etc.

Para isso, é necessário conhecer as leis, (segundo eixo mencionado), e demais normativos que regem o CE. Perguntamos quais documentos normativos os conselheiros conheciam:

Tabela 4 – Documentos normativos que os conselheiros conhecem.

Projeto Político Pedagógico	86%
Regimento Escolar da Unidade	81%
Constituição Federal	80%
Plano Municipal de Educação	80%
Leis de Diretrizes e Base	79%
Documentos para a prestação de contas	70%
Estatuto do Conselho Escolar	64%
Plano Nacional de Educação	63%
Lei n. 9.669/2015	62%
IDEB	57%
Prestação de contas	3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos documentos voltados especificamente ao CE, menos de 75% dos participantes afirmam conhecer. Nas respostas dissertativas, algumas questões são genéricas, mencionando ser relevantes conhecer as leis e os procedimentos do conselheiro. Ressaltamos que para exercer as funções do conselho, bem como usar as verbas ou criar estratégias para atrair a participação da família e comunidade, além de conhecer é preciso “compreender” estas leis, isso pode

ocorrer dentro da escola com formações e discussões em grupo; pode acontecer com a intervenção do Estado; pode ocorrer ainda de forma *on-line* etc. Em suma, o gestor deve formular estratégias, propiciar meios para que o CE atue respeitando os direitos de todos e cumprindo com os seus deveres. Em relação à intervenção do Estado, uma participante sugere que:

[...] A PMSA, através da Secretaria da Educação, poderia divulgar MAIS informações sobre os Conselhos Escolares das nossas unidades, seus objetivos e sua constituição formativa, através de meios digitais e publicações em veículos de comunicação impressa ou até em outdoors espalhados pela nossa cidade (PARTICIPANTE - Q).

Os dois últimos eixos (escola e comunidade) reafirmam a importância de entender os problemas da escola para auxiliar em suas resoluções. Uma das questões cita ser relevante para a formação do conselheiro “conhecer a escola em um todo e o que tem sido trabalhado nela”; “efetuar formações para aprimorar o desenvolvimento da escola”; “[...] dicas para a comunidade escolar conhecer e participar mais do Conselho de Escola”.

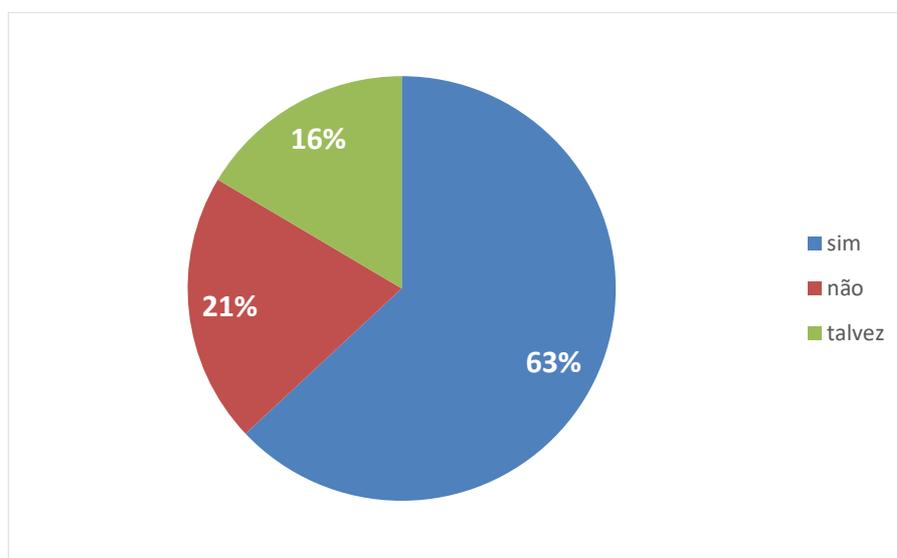
Destacamos a resposta abaixo:

A importância da participação de todos os membros, principalmente das famílias no desenvolvimento das ações de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização das tarefas da unidade escolar. Destacar também a função de cada um como membro do conselho, qualificando a prática da união entre todos para a melhoria da escola (PARTICIPANTE - Q).

Conforme a citação acima, os participantes preocupam-se (a maioria) em inserir todos os membros (alguns citam segmentos) para desenvolver às ações que permearão a educação durante o ano. Essas ações envolvem todos os setores da escola (não só o pedagógico).

Às questões sobre a comunidade voltam-se em como aproximá-la da escola: “formação para conseguirmos atingir a comunidade”; “conteúdos que contemplam toda a comunidade”; “como trazer a comunidade para mais perto do conselho e vice-versa”.

Gráfico 17 – Você participaria de um programa de formação para Conselheiros Escolares desenvolvido por meio de um ambiente de aprendizagem via Internet?



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico acima, 63% dos conselheiros (46 pessoas) participariam de formações realizadas em um ambiente de aprendizagem virtual; 21% (15 pessoas) não participariam; e 16% (12 pessoas) não sabem se participariam ou não. Para finalizar este questionário, a última pergunta, refere-se a troca de experiências com outras UE e, conseqüentemente com outros CE, 51% (37 pessoas) afirmam que já participaram de eventos que possibilitaram a troca de experiências entre UE; 46% (34 pessoas) dizem que nunca participaram e; 3% (2 pessoas) não souberam responder. Destacamos esta resposta, “participei uma vez e acredito que poderiam ser organizados encontros periódicos com temáticas específicas, como: planejamento e utilização das verbas, envolvimento e responsabilidades dos conselheiros, articulação com a comunidade, entre outros”.

Para as pessoas que responderam não, perguntamos se havia algum interesse em participar de algum evento neste formato, um participante disse que “poderia ser uma experiência construtiva. No caso, tais reuniões poderiam ser voltadas para temas previamente elencados, já que a atuação dos conselhos, de maneira geral, abrange diversas ações dentro da unidade escolar”. Todos disseram que sim, e mencionaram somente encontros presenciais (reuniões nas escolas; no centro de formação), ninguém destacou o uso de recursos tecnológicos (nesta questão especificamente), como grupos no *WhatsApp*; ou plataformas com discussões, fóruns, entre os diversos conselhos escolares.

5.4 Percepções de um conselho de escola: EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques

Para a coleta de dados via grupo focal, foi selecionado o Conselho de Escola da EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques, sob a direção de Alessandra Ribeiro, o grupo reuniu-se para expor suas percepções em relação ao CE e em relação à formação por meio do AVA. Após as apresentações e explicações sobre a reunião e a permissão da gravação (áudio), os questionamentos para nortear a reunião começaram. A princípio o grupo demonstrou certa apreensão que foi desaparecendo ao longo da conversa. Em linhas gerais, muitas afirmações apresentadas, no grupo focal, assemelham-se (ou são as mesmas) efetuadas no questionário, deste modo, destacamos os pontos mais relevantes das entrevistas.

Os entrevistados afirmaram que as TIDC podem contribuir na formação continuada dos CE, quando feitos para otimizar o tempo e às informações. Percebeu-se que os entrevistados não estavam falando da formação (acadêmica), mas de como receber as informações do conselho daquela UE, citaram, por exemplo, o *WhatsApp* – como meio para conversar e se comunicar com todos os partícipes do conselho, um dos entrevistados usou o termo “facilitador” se referindo não só ao *WhatsApp*, mas aos *e-mails* também.

O moderador, na tentativa de voltar às reflexões para a formação de aprendizagem, explicou aos entrevistados o que era o AVA, automaticamente uma entrevistada o relacionou a formação da filha (que fez graduação a distância). Todos concordaram que fazer um curso a distância para formá-los seria importante.

Outra participante disse que esta plataforma (AVA) poderia ser criada pela prefeitura de Santo André, para haver uma integração maior entre escolas/escolas, pais/escola, “pois os pais *tão* muito distantes das reuniões, [...] todos trabalham e mesmo marcando reunião de manhã, tarde e à noite não comparecem [...]”, neste caso, ela sugere uma plataforma não só de aprendizagem, mas de interação.

O nosso conselho é muito (inaudível) tem muitas ideias, que *tá* junto, mas a ((nome)) trabalha em hospital, o ((nome)), hoje, justificou que não poderia, (+) então se tivesse alguma coisa *pra* gente se fortalecer, (+) enquanto grupo, enquanto conselho de escola, eu penso que não só, mas também vir do departamento de educação, seria bacana ter essas formações [...], divulgar nossas angústias, as coisas que deram certo [...] (ENTREVISTADA - GF).

Ela, ressalta, que esta integração permitirá buscar auxílio de outros Conselhos para solucionar as fragilidades do seu (cita também que seria muito caro juntar todos em um espaço físico, logo, o ambiente virtual não seria um custo muito alto para a prefeitura). Entendemos

que a entrevistada se refere a plataformas semelhantes aos fóruns de discussões por entender e enfatizar que a troca de experiências é também um meio de aprendizagem, discutir com outrem sobre problemas similares abre um leque de possibilidades, os conselhos das unidades se fortaleceriam nesta aproximação.

Um participante, ressalta que nos ambientes virtuais de aprendizagem tem:

[...] os fóruns *neh*, os alunos vão discutindo, trocando informações, a professora deixa um texto (no ambiente virtual) os alunos leem, *aí* tem uma discussão, (++) de repente no conselho dá até *pra* fazer esse intercâmbio entre as escolas, entre o pessoal aqui dentro, a ((nome)) tem uma verba, precisa fazer uma compra, [...] pessoal o que seria interessante comprar? *Aí*, vira uma discussão (virtual) claro tem certos limites [...] *aí* um diz é preciso comprar isso, o outro diz que o mais interessante é aquilo, vem alguém e diz: - mas isso aqui também precisa! E *aí* a gente chega na compra, no consenso, antes tem os argumentos e contra-argumentos [...] (ENTREVISTADO - GF).

Notamos a urgência do grupo em estreitar às relações com a comunidade, muitas falas, voltam a essa preocupação, os participantes sabem das dificuldades que muitos pais têm em se comunicar com a escola ou fazer parte do conselho, alguns entrevistados ressaltam que estas discussões com os pais (*on-line*) ajudariam a trazê-los para perto da escola.

A entrevistada também ressalta a possibilidade de estabelecer a comunicação com os pais/comunidade nesta plataforma, acreditamos que este espaço seria mais parecido com um blog (um mural virtual para deixar atas de reuniões, comunicados, pesquisas, datas de eventos etc.), neste caso, a própria escola pode criar este espaço virtual (grupos no *WhatsApp*; blogs; utilização de *e-mails* etc.). Ela menciona, para exemplificar, o nome de outra escola que utiliza, por meio das redes sociais, está tipo de comunicação – no caso entre pais e escolas; alunos e professores).

Um participante levanta um questionamento:

[...] eu tenho uma dúvida, tudo bem é importante tudo (+), todas essas informações, mas (+), ((ele se refere a fala da entrevistada sobre as formações e a discussão entre escolas)), *num* é preciso um monitoramento, assim, vamos supor, dúvidas que surgirem e não dá (inaudível), uma dúvida minha e ninguém sabe tirar? (ENTREVISTADO - GF).

Neste momento, o moderador esclarece que a intenção deste estudo é, justamente, oferecer aos conselheiros uma plataforma (CANVAS), voltada à formação, além dos fóruns de discussão, há os conteúdos para a formação, e o auxílio de um mediador para tirar dúvidas tanto nos fóruns quanto em relação ao conteúdo.

Após, outras considerações semelhantes as respostas do questionário no que concerne ao fator tempo e disponibilidade (sobre a aprendizagem em ambiente virtual – poder acessar de onde quiser e quando puder), o moderador pergunta ao grupo, o que é uma gestão democrática?

O que eu entendo por administração democrática é você socializar as informações, é chamar aquele grupo de pessoas *pra* discutir (+), ou seja, você vai expandir essa informação e até o conhecimento, ou seja, trabalhar em conjunto porque as ideias que vão surgir, e a gente vai (vão) construir ideias, sabe (inaudível), *pra* tomar conhecimento de qualquer coisa que seja, no nosso caso é a educação, *então* gestão democrática é a participação *neh* (+) das pessoas no sentido de construir um objetivo para aquele alvo (ENTREVISTADO - GF)

Os entrevistados concordaram com a afirmação do participante acima, reiterando que “[...] é a participação de todos em prol do coletivo[...] acho que o respeito ao pensamento exposto no grupo, para pensar nos objetivos comuns, *neh*, porém sempre pensando na individualidade, no pensamento e no respeito de cada um, acho que é por essa linha também, *neh* o ouvir e o respeitar [...]”.

Frisamos aqui o entendimento do grupo sobre gestão democrática e a importância de conceber a escuta ativa e o respeito pelos partícipes, esta preocupação é premissa base para consolidar de fato um grupo democrático e emancipatório.

Além disso, outro participante disse que a gestão democrática está intrínseca a transparência de ações, afirmou que “[...] uma vez que tem a participação de todos os envolvidos, *neh*, gestores, professores, aluno, funcionários, as coisas ficam mais transparentes, e *aí*, como eu coloquei *neh*, tem um controle, tem um consenso, tem o grupo participando, então isso é super importante”.

A mesma participante, diz que o nome gestão democrática é “muito bonito”, mas ela deve ser de fato democrática, “[...] isso parece algo obvio, mas muitas vezes, isto está camuflado, ela não acontece de fato, acho que o objetivo é colocar de fato em prática [...] a gestão democrática precisa acontecer de fato, dentro do espaço escolar”.

Novamente todos concordam, um participante cita inclusive que na rede municipal há incentivos para às escolas terem o grêmio estudantil, cita também o conselho mirim (parte integrante do PPP), os grupos que representam o interesse da EJA no município,

[...] há muita coisa, mas há muito por fazer, [...] enquanto grupo temos que nos fortalecer (inaudível) precisa de um apoio da secretaria, porque nós sozinhos é difícil, porque assim, a demanda (inaudível), assim a gente corre o tempo todo, então não é fácil, então tem que ter essa parceria via departamento, via pesquisadores, como você aqui, agora, isso faz toda a diferença, *neh, pra* gente ampliar, aprimorar, mas a rede é uma rede que já vem nesse processo da construção *aí* da gestão democrática, acho que independente da gestão *aí*, teve uma... uma continuidade, estão focados mais ou menos na mesma linha de pensamento, mas sempre tentando a gestão democrática, princípio da transparência, do acesso e permanência, então, acho que a gente vem nesta discussão, mas há com certeza, aprofundar [...] acho que a gente viveu na rede um momento de muita discussão sobre gestão democrática e agora parece que ficou tão obvio que as pessoas não falam, mas a gente tem que aprofundar, é, realmente esse conceito da gestão democrática, do princípio da transparência como a ((nome)) trouxe *pra* nós (ENTREVISTADO - GF)

O moderador perguntou também: Porque a formação no âmbito dos colegiados é importante para proporcionar a gestão democrática?

A formação é importante, de acordo com alguns entrevistados, porque está além do que o conselho vivencia na escola, ela traz informações importantes “[...] que não temos no dia a dia [...]” (como as leis) que são norteadoras. Munido do conhecimento não precisará fazer escolhas “no escuro”, além de aumentar o poder de argumentação com o Estado e comunidade.

Alguns participantes contaram que já participaram de algumas formações (eventos da prefeitura), nenhuma voltada à gestão democrática, de acordo com a fala de alguns. Um entrevistado diz:

Eu penso que a formação precisa ser *pra* além de um evento, ser chamado para participar de evento (inaudível) super bacana, porém é como a ((nome)) está trazendo, é [...] é uma questão de conceito mesmo, de conteúdo, esses eventos são de extrema importância, *pra* gente se fortalecer, participar, mas é algo *pra* além [...] enquanto conselho, formação, legislação, ver como funciona, como deveria funcionar os conselhos escolares em todas as suas especificidades (ENTREVISTADO - GF)

Os conselheiros afirmam que este tipo de formação eles nunca receberam e gostariam de receber, pois uma das dificuldades encontradas no grupo é o senso de participação, enfatizam que conhecer seus direitos e deveres é material basilar para atuar de forma correta. Alguns participantes salientam que as formações tinham que mostrar a importância do CE na escola e tudo o que ele pode fazer para mudá-la. Ressaltam que muitas vezes o conselheiro não sabe o “poder” que tem, ele chega “cru” na escola. Sua participação resume-se a ir às reuniões “[...] porque elas não têm o argumento para discutir, não tem aquela conscientização [...]” e assinar documentos quando necessário. A formação trará a abertura para o diálogo e o conselho

“colherá mais frutos”. O conselho deixará de ser uma burocracia, “[...] as pessoas não viram mais só para dar o nome e assinar documentos, elas saberão a importância do conselho [...] ele terá os instrumentos em mãos para a coisa funcionar” (PARTICIPANTE - Q).

Outro desafio é a agenda, mesmo com reuniões nos três períodos, a participação da comunidade é pequena (os funcionários, alunos e professores participam mais porque já estão na escola). Neste caso, os participantes voltam a falar do *WhatsApp*.

Os conselheiros revelam que outra dificuldade é fazer com que todos entendam de fato o que é um conselho, e essa necessidade seria com certeza resolvida em um ambiente virtual, saber as leis, saber a quem cobrar, conhecer as estruturas administrativas, a quem recorrer quando precisa executar uma ação, são assuntos que deveriam ser discutidos na formação. Após, as considerações finais, o moderador se despede do grupo.

5.5 Entrelaçando os discursos: pontos e contrapontos

A fluidez da contemporaneidade atinge também os CE, isto é nítido quando mencionamos no questionário ou no grupo focal qualquer situação que demanda disponibilidade e tempo. Em ambos momentos, a fragilidade dos conselhos está intrinsecamente relacionada a disponibilidade de participar das reuniões presenciais. Acreditamos que a demanda diária (trabalho, cuidar dos filhos, casa etc.), pode ser um fator impeditivo, contudo entender exatamente para que serve o conselho e suas responsabilidades perante a escola e comunidade, é com certeza um impeditivo maior. Não só convidar para participar do CE, mas propiciar formação para entender o conselho, é um desafio que precisa ser superado.

O CE tem força para mudar situações equivocadas, tem força para cobrar o Estado e pedir ajuda quando necessário, porém nem todos os seus partícipes sabem disso, neste caso, a formação também é um meio de salvaguardar um direito, o conhecimento levará os conselheiros a refletir antes de tomar decisões.

Foi possível notar que a proximidade dos conselheiros em querer de fato promover um grupo democrático e emancipatório é legítima, há uma preocupação, por exemplo, em inserir todos os segmentos que envolvem o CE, mas notamos também alguns equívocos. Todos os segmentos não se resumem a equipe gestora e professores. Embora estes estejam mais presentes, todos os segmentos envolvem alunos, demais funcionários, pais/comunidade. A equipe gestora e professores não podem decidir sozinhos e, depois, comunicar os demais membros. A democracia na resolução dos problemas se consolida na prática, nas atitudes

cotidianas, na realidade concreta de cada escola – algumas ações são mais fáceis de colocar em prática, outras necessitam de atenção até se firmarem e fazer parte da cultura da escola (PARO, 1987).

Os diálogos se dão no dia a dia, mas precisam ser consolidados nas reuniões, nas discussões, nos momentos em que a escola reserva para isso, só assim, todos realmente se sentiram parte do conselheiro (usar a tecnologia para envolver todos – colocar as discussões em grupos de aplicativos, nos fóruns etc.) assegurará a participação da maioria. Consideramos que as reuniões presenciais são fundamentais e devem ocorrer, a tecnologia não precisa substituir por inteiro estes encontros, ela será um recurso para quem não pode estar presente.

As respostas “conversam” e revelam angústias muito parecidas (tanto entre os membros de um único conselho – grupo focal, como no questionário) e as formações conseguiriam sanar muitas destas preocupações (ou ajudá-los a buscar caminhos).

5.5.1 Entre pontos e contrapontos, uma possível solução?

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, o plano proposto para implementação surge por parte da necessidade de Formação Continuada do corpo de CE's, pressupondo sua seguridade pelo PME 2015-2025, e da construção de ações reflexivas para o desenvolvimento do planejamento dentro da instituição educacional.

A proposta tradicional para uma formação consiste em momentos de reuniões coletivas para apresentar estudos e alinhar teorias e práticas por meio de discussões estabelecidas entre equipe gestora, CE's e departamento da educação, no entanto face as condições de contingência financeira do município, gerir e financiar esse movimento pró formação, fica infactível. Deste modo, para que a intervenção se fizesse viável e esses estudos e discussões tão relevantes para a temática de Formação Continuada dos CE's, foi concebido uma formação à distância.

De acordo com Rodrigues e Capellini (2012), a Educação a Distância (EaD) pode ser considerada como uma grande possibilidade e uma importante ferramenta para o processo de formação continuada. Segundo o autor, quando se trata de Educação a Distância é preciso atentar para a qualidade dos cursos oferecidos e para a necessidade de orientação dos alunos, principalmente sobre administração de tempo e para sanar possíveis dificuldades relacionadas à tecnologia. De qualquer modo, concluem que a educação, assim como a sociedade de modo geral, está passando por um processo de transformação e, desde que haja uma metodologia

eficiente, o advento dos cursos EaD será de grande ajuda para contribuir com a formação.

No que diz respeito à EaD, conforme o Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, art. 1º, trata-se de uma:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, expõe como definição da educação a distância, no art. 1º,

[...] é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Conforme exposto nos decretos, pode-se inferir se tratar de uma modalidade muito importante e favorável para a formação continuada de toda comunidade escolar, pois o próprio MEC vem nessa crescente desenvolvendo ações formativas a distância para os conselhos escolares, como é o caso do curso disponível nessa chamada ao qual serviu de inspiração para a apresentação de uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida como próximos desmembramentos deste estudo, conforme apresenta o item a seguir.

5.5.2 Proposta de formação continuada: implementação dos recursos tecnológicos na formação dos Conselhos Escolares

Para o desenvolvimento do protótipo do curso que pode ser aplicado na proposta de intervenção, foi necessário encontrar uma plataforma para construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para isso, foi realizada uma pesquisa com dez prestadoras desse tipo de serviço, a fim de encontrar proposições compatíveis com um projeto de baixo custo, boa qualidade e eficiência.

Entre as empresas analisadas, destaca-se EADBOX²⁸, apresentando a ferramenta mais completa em todos os aspectos. No entanto, os preços praticados pela empresa são muito elevados e não houve nenhuma possibilidade de parceria ou contribuição para o presente

²⁸Disponível em: < <https://eadbox.com>>. Acesso em: 10 out. 2019.

estudo.

A modalidade de educação a distância intermediada pela Internet é chamada de Educação On-Line, uma combinação de processo educativo e tecnologia, conforme mencionado anteriormente. Estudos e pesquisas sobre as implicações pedagógicas dessa forma de ensino vêm crescendo e apontando para um uso cada vez maior como uma possibilidade de atualização e formação continuada de profissionais de todas as áreas. No entanto, é preciso considerar que a EaD requer uma estrutura específica que pouca semelhança possui com as estruturas voltadas ao ensino presencial. Esta estrutura, porém, não é única, variando de acordo com algumas características relacionadas às propostas pedagógicas dos cursos (TERÇARIOL, 2008, p.39).

Partindo do pressuposto da essencialidade de elaboração da formação de CE's *online*, conjecturou-se a idealização de um programa capaz de oportunizar a qualquer usuário o cursar. Assim, a busca foi por um programa de fácil acesso, compatível com todos os aparelhos digitais, incluindo os dispositivos móveis como celulares, mas garantindo linguagem simples para facilitar o manuseio.

Nas aulas ministradas pela Professora Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol na disciplina chamada “Cultura digital e E-learning”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na área de concentração em Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT), deparou-se com a ferramenta de desenvolvimento de cursos *online* chamada Canvas²⁹. Trata-se de um programa completo, simples para elaboração de cursos. Segundo pesquisa realizada é um sistema utilizado por universidades, escolas de Educação Básica e está disponível em uma versão *freeware* para testes, bem como a versão paga direcionada para pessoas que querem mais ferramentas.

De acordo com o Grupo Somos Educação³⁰:

O Canvas é uma plataforma baseada na nuvem, acessível a professores, alunos e gestores por meio da Web, com o diferencial de ser um software aberto, permitindo que diversos aplicativos, soluções e programas educacionais criados por outras empresas sejam facilmente integrados durante o desenvolvimento de cursos e módulos. Além disso, como está baseado na nuvem, seus recursos são atualizados automaticamente e uma mesma versão é disponibilizada para todos os usuários acessarem a partir de qualquer lugar e dispositivo.

O Canvas é um *Learning Management System* (LMS), que na Língua Portuguesa

²⁹ Disponível em: <<https://canvas.instructure.com/login/canvas>>. Acesso em: 10 out. 2018.

³⁰ Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/somos-educacao-adota-o-canvas-como-plataforma-educacional-para-inovar-ensino-tecnico-online/>> Acesso em: 03 Out. 2019.

significa Sistema de Gestão de Aprendizagem, trazendo simplificação e facilidade para o ensino e o aprendizado proporcionando versatilidade para que os profissionais da área utilizem todas as ferramentas digitais que o programa possui. O fundamental é tais ferramentas estão em um único lugar, no próprio portal, facilitando o acesso tornando-se uma possibilidade para que os usuários possam inovar e aprimorar seus conhecimentos, mesmo aos que não tem domínio ou intimidade com a tecnologia.

Importante ressaltar sua utilização por diversos segmentos da educação, pois quebra barreiras como a distância e impossibilidade de deslocamento. Na intenção de elucidar as vantagens, é possível trazer o caso da empresa de cursos Hegraho, que possui diversos cursos de formação voltados para o agronegócio, possibilitando à discentes que moram fora do Brasil possam ter acesso. De acordo com Cavalcante (2018, S/P) Talita Silva, gestora de Qualidade de Cursos do Rehagro, “a plataforma vem sendo bem recebida desde sua adoção e foi escolhida por ser um software aberto, de fácil implementação e que se adéqua à realidade atual dos alunos”.

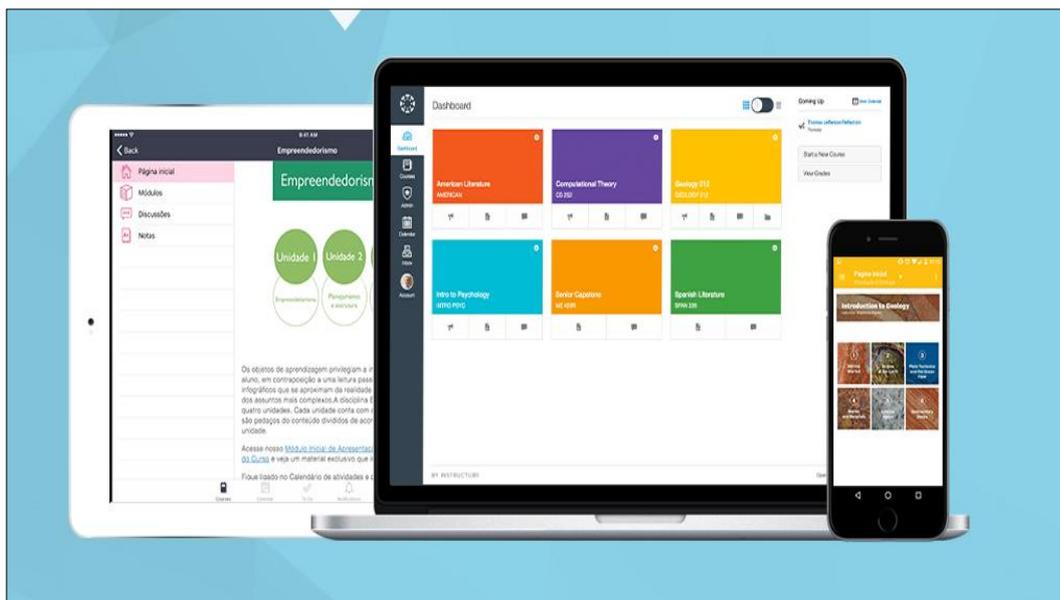
O autor³¹ complementa ainda que: “A empresa também possui um leque de renomados professores internacionais que, graças ao Canvas, lecionam suas aulas por videoconferência ou vídeos gravados”. Importante mencionar ainda, de acordo com Cavalcante (2018, S/P) que:

O Canvas é adotado de forma mais rápida e intensa (e utilizado de diversas formas por um maior número de usuários) do que qualquer outro ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A plataforma facilita o ensino e o aprendizado e apoia a educação do século 21, pensando sempre no futuro.

Assim, diferentemente dos outros LMS, devido sua facilidade e praticidade em relação aos seus recursos e *interface*, o Canvas destaca-se por esses atributos, tornando-o bem aceito nessa linha de LMS o que vem sendo utilizado por um grande número de profissionais e Universidades da América Latina. Abaixo, vemos a tela de acesso ao Canvas:

³¹ Disponível em: <http://jornalfolk.com.br/site/ler?id=1759>. Acesso em: 03 Out. 2019.

Figura 6 – Acesso ao Canvas.

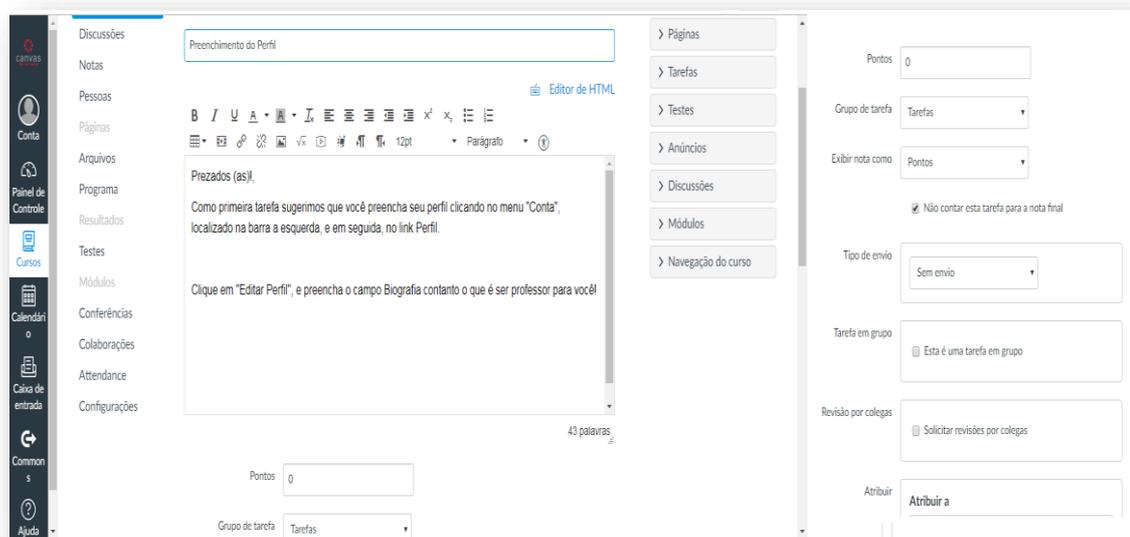


Fonte: <https://canvas.instructure.com/>

Segundo os desenvolvedores do Canvas, ele foi criado em 2011 por profissionais da tecnologia apaixonados pela educação, a empresa chama-se *Instructure*. Atualmente, a empresa conta com mais de 1.100 funcionários incluindo os profissionais do escritório em São Paulo. Desenvolvido pensando nas necessidades da educação conforme já mencionado e considerado por seus criadores sendo um LMS do Século XXI.

O Canvas, é um LMS completo no que diz respeito às necessidades elaborar a estrutura do curso, há a possibilidade de inserir textos, sites, vídeos, imagens entre outros, como ilustrado na figura 7.

Figura7 - Montagem do curso

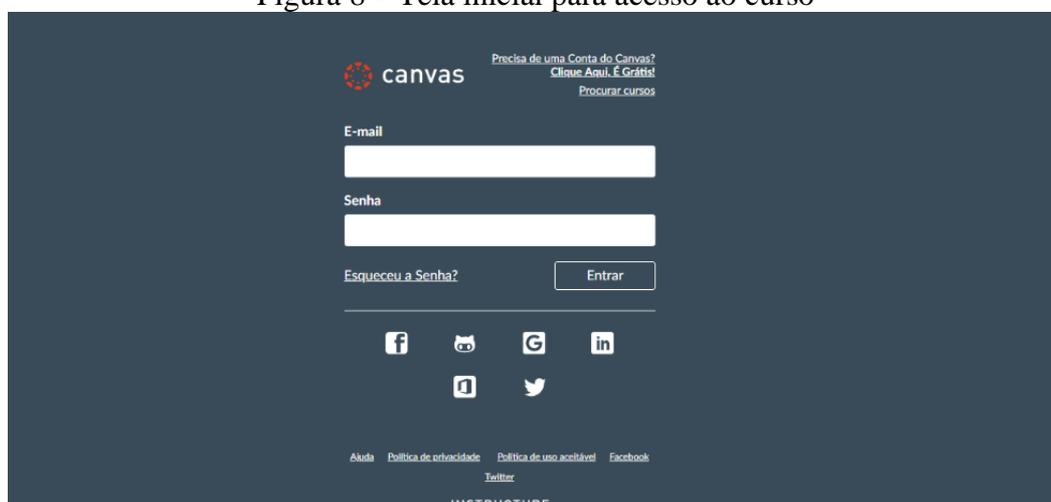


Fonte: <https://canvas.instructure.com/>

Prosseguindo com a análise das propostas de empresas que oferecem plataformas para criação e gestão de cursos *online*, o Canvas atendeu plenamente a construção do protótipo, contribuindo para o desenvolvimento do curso e para a aplicabilidade da intervenção.

No que diz respeito à estrutura, o curso terá duração de seis meses e está dividido em treze módulos, sendo o primeiro para apresentação da ementa, dos objetivos e dos próprios participantes; o último para envio de *feedback* de todos os participantes, e os demais para trabalhar assuntos relevantes a Formação Continuada dos CE's. Para acessar a plataforma basta fazer *login*, o aluno terá acesso à tela que pode ser verificada na Figura 3.

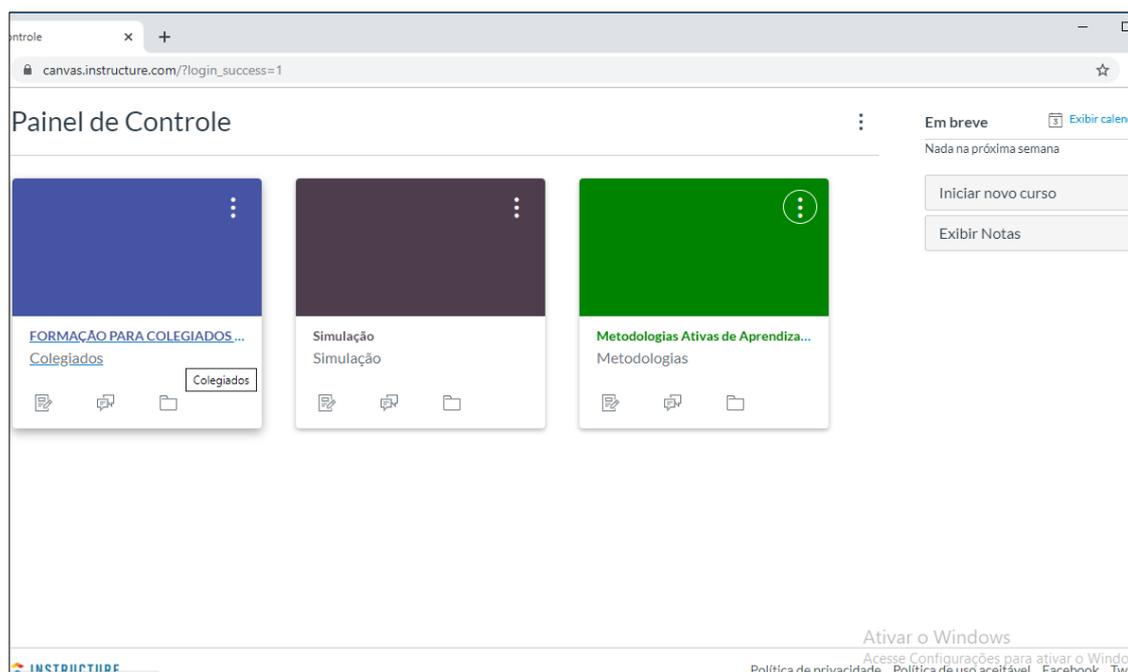
Figura 8 – Tela inicial para acesso ao curso



Fonte: <https://canvas.instructure.com/>

O aluno deve realizar o *login* com seu *e-mail* e a senha que será enviada no ato da matrícula. Assim que estiver logado, terá acesso à página em que se encontra a seleção do curso, conforme mostra a figura 4. Vale ressaltar que a plataforma em questão permite que sejam disponibilizados diversos cursos de forma simultânea aos alunos, abrindo outras possibilidades para contribuir com a formação continuada da comunidade escolar.

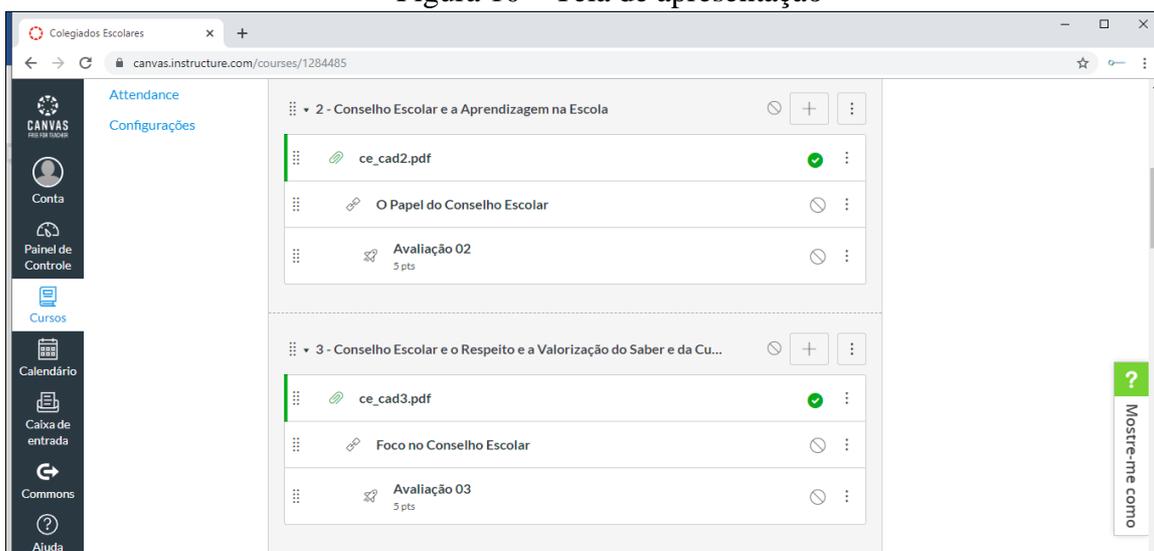
Figura 9 – Tela de seleção do curso



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Canvas.

Além disso, nesta mesma página, o aluno tem acesso a outras ferramentas, como canal de atendimento, local que registrará suas solicitações e notificações, local em que receberá os comunicados dos administradores do curso. Para iniciar as atividades, o aluno deve clicar no curso “desejado”. O aluno terá acesso à página com os módulos, como pode ser observado na Figura 10:

Figura 10 – Tela de apresentação



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Canvas.

O aluno deve, então, clicar no módulo que deseja estudar, sendo recomendado seguir a ordem em que foram apresentados no curso. Na página principal, o aluno tem acesso a todos os módulos. Terá acesso à trilha de aprendizagem completa, com todas as atividades àquele tema, disposta na ordem em que devem ser realizadas.

Os módulos se iniciam com vídeos aulas voltadas ao seu tema central, apresentando o conteúdo via a explicação de um professor e, deste modo, alcançando o público que necessita desse tipo de abordagem. Em seguida, são apresentados materiais de apoio relacionados aos tópicos trabalhados dentro da temática de cada módulo.

Vale ressaltar que todos os materiais de apoio são acadêmicos e científicos, já que alguns conselheiros são graduados e alguns encontram em outros níveis de pós-graduação. Porém como o objetivo é a conquista da emancipação de todos a cada módulo será gravado uma vídeo aula explanando o conteúdo de forma didática para entendimento de todos. Cada tema contém um link que leva diretamente para a página em que se encontra publicada o material em questão. Optou-se por levar o aluno até a página original de cada material, ao invés de inserir os textos na plataforma ou disponibilizá-los para download, para que cada um deles possa ter a oportunidade de conhecer os diferentes bancos de dados e bibliotecas virtuais de onde se pode obter uma vasta gama de conceitos e conhecimentos.

Seguindo os materiais de apoio, cada módulo apresenta atividades em dupla ou questões dissertativas. Essa atividade se encontra em um arquivo de texto na própria unidade em estudo que deve ser baixado da própria plataforma ou no campo tarefa onde se encontra todas as atividades dos módulos. Abordando quais atividades o curso tem e à qual módulo

pertence, também dentro do AVA. O objetivo dessa atividade é apresentar aos conselheiros uma proposta de reflexão sobre o tema de cada módulo. A questão proposta não é simplesmente uma pergunta acerca do conteúdo trabalhado na aula ou nos materiais escritos, mas sim de um direcionamento desses conteúdos para a realidade educacional desses partícipes, que precisam construir um pensamento crítico e prático sobre o trabalho que realizaram ao longo dos últimos anos.

Em seguida é apresentado um fórum de discussão, onde os conselheiros podem entrar e apresentar suas considerações sobre o tema e as conclusões que obtiveram a partir da atividade proposta. É um momento para compartilhar impressões e experiências, falando sobre as diferentes realidades que podem existir em diferentes unidades de ensino, sobre as dificuldades e as práticas que deram certo e sobre possibilidades de mudança e intervenção que partem da própria comunidade escolar e podem servir como base para melhorar as práticas de atuação de outros conselheiros

Depois do fórum, é apresentada ao conselheiro, uma proposta de intervenção que ele deve aplicar em suas atuações diárias. Essa proposta está em um arquivo PDF dentro do AVA, que deve ser baixado pelo aluno para que seja realizada sua leitura. Essas propostas, apesar de relativamente simples e genéricas, tem como objetivo servir de ponto de partida para que os partícipes percebam como pequenas mudanças podem, em médio e longo prazo, alterar significativamente os resultados de uma unidade de ensino, melhorando a qualidade da educação que está sendo oferecida aos alunos.

Depois de realizar a proposta de intervenção e de elaborar um relato que deve ser enviado através do AVA, o conselheiro pode participar do segundo fórum do módulo, a fim de compartilhar suas experiências e contribuir para a construção do entendimento coletivo. A oportunidade de ver como diferentes unidades escolares reagem às propostas de intervenção, faz com que outros CE's possam construir seus planejamentos futuros com uma base muito maior, sabendo as variáveis, as oportunidades, as dificuldades e os resultados que podem esperar de forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse instante, retoma-se algumas perspectivas com a finalidade de se evidenciar os resultados advindos do estudo do objeto em questão, adotando como parâmetros o objetivo geral e as questões norteadas elencadas inicialmente para esta pesquisa.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a articulação da TDIC na formação continuada e no exercício da democracia, nos colegiados escolares, no contexto da rede municipal de Educação de Santo André. Para elucidar os avanços alcançados com esta pesquisa, são retomadas as questões norteadoras traçadas previamente para subsidiar o resultado da investigação advindos da coleta de dados. Faz-se necessário então, resgatar as seguintes problemáticas: O colegiado escolar como órgão de apoio democrático pode produzir a emancipação da comunidade escolar e local, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? De acordo com a amostragem da pesquisa, o resultado aponta que pode sim constituir a emancipação através das TDIC pois o uso dos recursos tecnológicos na contemporaneidade é cada dia mais acessível e comum com destaque para o uso de: 1º) notebook, 2º) smartphone, 3º) smartTV, 4º) computador/desktop, o que totaliza quase 100% dos participantes da pesquisa com acesso as tecnologias.

Outra problemática que norteia esta investigação é: quais encaminhamentos podem ser adotados para se concretizar a emancipação no contexto escolar? É notável que a escola que tanto almejamos se encontra ainda em processo de gestação, necessitando constantemente de reflexões sobre sua atuação. A escola que queremos não é a escola que se encontra posta. Não podemos conceber um espaço educativo que se limita a atender apenas os ditos normais, segregando aqueles com deficiência. Não seria essa a escola que desejamos. Assim, Gadotti (2003):

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade (p. 3).

Este é o papel da escola, transformar para emancipar considerando as características e memórias de cada sujeito atuante. De acordo com o contexto da cultura digital, o colegiado escolar é capaz de acompanhar a evolução tecnológica e articular espaços formativos, por meio das tecnologias digitais emergentes no cenário atual, proporcionando o letramento digital dos conselheiros? Sim de acordo com os resultados apresentados é capaz, pois o *letramento*

digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. Hoje as Unidades Escolares já fazem uso das redes sociais para compartilhar informações e dados emergentes referentes ao contexto do CE.

Quais as potencialidades que as TDIC oferecem no âmbito dos colegiados escolares? A importância e o impacto das TDIC no âmbito do CE também está relacionada com o papel dessas tecnologias nessa sociedade chamada por Coll, Mauri e Onrubia (2010), de Sociedade da Informação (SI). Sobre isso expressam: “o conhecimento passou a ser a mercadoria mais valiosa de todas, e a educação e a formação são as vias para produzir e adquirir essa mercadoria” (p.68). Assim, as TDIC, a Sociedade da Informação, a educação e formação passam a ser estratégias de políticas de desenvolvimento econômico e social. Ainda é possível destacar que a incorporação das TDIC no cenário educativo movimenta questionamentos favoráveis, que apontam que suas utilizações no espaço escolar podem ser benéficas e capazes de promover mudanças nas práticas pedagógicas.

Quais TDIC seriam mais significativas para a construção de processos formativos e o exercício da democracia nos colegiados escolares? Concluiu-se no âmbito desta investigação que o uso de notebook e smartphones podem ser instrumentos significativos como acesso a processos formativos no contexto do CE. Porém, no que tange ao questionamento se existem avanços quanto à articulação das TDIC na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André, é enfático dizer que não há até o momento nenhuma ação articulada para subsidiar os processos formativos dos CE's ofertados pela rede municipal de ensino, o que resulta no não cumprimento dessa meta estabelecida pelo PME 2015-2025.

Que dificuldades são sinalizadas para a sua efetivação nesse contexto? Diante da

resolução advinda dessa investigação, foi sanada a problemática no que tange a sua efetivação, pois juntamente com a pesquisa, desenvolveu-se uma plataforma EaD de formação continuada para CE's com todos os conteúdos necessários para embasar uma formação emancipadora.

Que desafios ainda precisam ser superados nesse cenário para a sua implementação nesta rede municipal de Educação? Os desafios a serem superados são referentes ao conhecimento da SE sobre a plataforma desenvolvida e os conteúdos abordados. Quanto a infraestrutura de cada Unidade Escolar, é um fator já vencido, pois todas as UE's possuem laboratório de informática com acesso à internet, estrutura básica, mas suficiente para promover as formações a distância.

Como principal **Hipótese**, que foi validada, no decorrer deste estudo, considerou-se que à promulgação da Lei Municipal n. 9723/2015 (SANTO ANDRÉ, 2015) é uma importante ferramenta no processo de garantia do direito à educação de qualidade, porém há muitas metas a ser contempladas como a meta de n° 18 e sua estratégia de n° 18.4, que diz respeito à *criação de um núcleo técnico para acompanhamento e formação integral aos conselhos de controle da educação municipal*. Diante dos resultados da coletas enfatiza-se que mesmo com a trajetória de avanços e recuos, os colegiados ainda são espaços que proporcionam a inserção de todos os segmentos: equipe gestora, professores, pais e alunos nas tomadas de decisões, sobretudo se faz necessária a busca de avanços significativos, a partir da aplicabilidade das tecnologias como elemento formativo e fortalecedor do papel dos colegiados escolares. Houve uma ausência no que tange o parecer da SE referente a coleta de dados dessa pesquisa onde proporcionou uma lacuna que possivelmente poderá ser esclarecida no momento adequado e oportuno para o departamento da educação.

Os partícipes desta investigação foram unânimes no que tange ao conceito de democracia no contexto dos colegiados escolares, emergiram respostas que convergem para o mesmo desígnio que é a participação de todos os segmentos que compõem o CE e de seu protagonismo no âmbito da democratização dos processos financeiros e pedagógicos que fazem parte do cotidiano escolar. Esses resultados emergiram da relação dialógica entre teoria e prática, observação e intervenção quando necessário. Nesse ínterim, contata-se também que o CE é um órgão notável dentro de uma concepção de escola cidadã, mesmo que ainda perpassem por avanços e desafios. Considerando que o PME 2015-2025 do município de Santo André, sancionado pela Lei n. 9.723 de 20 de julho de 2015, estabelece como meta de n.18,

Assegurar e aprimorar, nas escolas públicas do município, no prazo de 2(dois) anos de vigência deste PME, condições para qualificação da gestão democrática da educação, associada à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 95).

E como estratégia n. 4 para atingir esta meta faz-se necessário,

Institucionalizar, no 1º (primeiro) ano de vigência deste Plano, um núcleo técnico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional, para acompanhamento e formulação de programas de apoio e formação integral e permanente aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, com vistas ao bom desempenho de suas funções (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 96).

Porém, a veracidade existente é que hoje contamos simplesmente com conselhos basicamente deliberativos dos quais só se reúnem para ouvir o resumo ínfimo de uma pauta e para tomar ciência e assinatura de documentos para prestação de contas, não existem momentos de discussão visando melhorias para a promoção da equidade e desenvolvimento de políticas públicas para a educação do município a exemplo o Conselho do FUNDEB e do CAE. A luz da estratégia de nº 5, aplicar-se-ia,

Propiciar que pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos conselheiros representantes da população usuária das escolas e 50% (cinquenta por cento) dos representantes do poder público tenham iniciado os cursos do programa de formação aos conselheiros oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria Municipal de Educação, até o final do 1º (primeiro) bimestre do seu mandato. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 97).

Até o presente momento da finalização desta tese, nada foi apresentado como proposta formativa e continuada aos conselheiros de qualquer viés de representação da gestão educacional da SE. Para tanto, esta tese vem contribuir com esta lacuna, a fim de que juntos (pesquisadora e SE) possamos trilhar o caminho da emancipação dos membros dos conselhos escolares no município com a proposta desta investigação. Do programa de formação aos conselheiros oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), restou apenas o material impresso datado do ano de 2004 que se encontra obsoleto e ele por si só não atende à demanda populacional dos CE's, há a indispensabilidade de um formador/mediador com formação

específica para a mediação do curso de formação continuada.

Já na estratégia de nº6, traz sobre o dever de, “Instituir, no âmbito das unidades escolares, um plano de formação continuada de todos os conselheiros, conforme o cronograma de reunião mensal”, (PME, p. 97) esta é uma realidade parcialmente cumprida. Apesar de que essas reuniões mensais são previstas no calendário escolar, como disse anteriormente, essas reuniões apenas se promovem com o caráter deliberativo (despacho) e não com viés dialógico fomentando discussões que objetivam a melhoria e equidade do ensino.

Já na estratégia de nº 7 contempla que a gestão municipal tem por seu papel, “Garantir, a esses colegiados, infraestrutura para desenvolver suas atividades: recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar”, (PME, p. 97-98). Sabemos que esta realidade perpassa por condições econômicas que resultam em gastos onerosos para o município, inviabilizando assim, o cumprimento das estratégias apresentadas. Diante do exposto e das dificuldades pontuadas pelos partícipes da pesquisa quanto à participação presencial nas ações do CE, conclui-se que o uso da tecnologia corrobora para o estreitamento e intercâmbio de ações de todo CE do município de Santo André.

Para muitos conselheiros ainda permanece a dúvida quanto ao seu papel de atuação e protagonismo dentro desse “sistema democrático”, colocando em evidência que dentre os avanços conquistados no PME 2015-2025 há muito o que trabalhar em prol da democratização. Esta investigação também desvela a insurgência que o grupo de CE tem em instruir-se em proposições que perpassam desde o papel dos CE’s, origem e emprego das verbas, trocas de experiências entre CE do município até questionamentos de ordem financeira e prestação de contas. Outros trouxeram questões referentes a componentes de *corpus* normativo como Leis de fomento e regulação.

Os marcos legais para a promoção da gestão escolar democrática foram implantados. Porém, mais que modificar o contexto administrativo, é necessário refletir nas práticas e atentar para as colocações emergidas, onde o marco central da tese foi dar voz aos CE’s e constatar essa demanda por Formação Continuada. Sendo assim, esta presente tese analisou inúmeros documentos legais e um vasto levantamento bibliográfico para constatar o ineditismo da investigação. Foram utilizados instrumentos de coleta diversificados como: questionário, entrevista e grupo focal. Uma média de 75 participantes no preenchimento do questionário evidencia uma parcela significativa do universo pesquisado. A experiência com o grupo focal fundamentou as respostas obtidas por meio do questionário on-line convergindo para a mesma necessidade, promovendo uma discussão sobre a importância da Formação Continuada dos CE’s, atendendo os objetivos dos mencionados marcos legais.

A revisão das teses e dissertações elaboradas de 2008 a 2018, que desenvolveram temas relacionados a tecnologias como aporte nas gestões escolares, no contexto dos Colegiados Escolares, foram atividades de pesquisa realizadas, no sentido de se perceber como as equipes gestoras a presença e a necessidade da inserção da tecnologia no contexto escolar. Constatou-se que são poucos os estudos que buscam entender como se dá essa percepção. Esta constatação estimulou a realização de entrevistas com CE da rede municipal de ensino, possibilitando um melhor entendimento dos fatores limitadores da eliminação da barreira do uso das TIDC no ambiente escolar.

Por fim, para auxiliar os processos e o acesso às informações dos conselheiros, notoriamente é necessário que o gestor ou secretarias de educação ofereça à comunidade e demais membros Formação Continuada para que consigam dialogar e compreender os documentos oficiais que embasam todo o regimento da educação e, sobretudo, consigam compreender a importância do papel do conselho na formação cidadã da comunidade e na melhoria da qualidade na educação das unidades educacionais. Neste viés, as tecnologias são ferramentas que contribuem e enriquecem ações de Formação Continuada e diálogo entre os membros, entre membros e comunidade, entre outros conselhos etc. Em síntese, a conectividade permite ampliar o leque de possibilidades do conselho, ofertando aos conselheiros, ampla gama de informações e possibilidade de discutir ações não só com a comunidade local, mas com agentes de todas as esferas.

Além disso, esse trabalho pôde ser caracterizado como desafiador, já que envolve duas dimensões complementares, ainda que distintas, inerentes às questões administrativo-financeiras e pedagógicas, e, ainda, por demandar a necessidade de se praticar ou construir espaços para a gestão democrática, prevista na legislação nacional da educação de nível básico. Todos esses elementos formam um panorama em que se visualizam sobreposições da perspectiva processual-relacional e da sistêmico-controladora da gestão (WATSON, 2005) e também da visão sociocrítica e da concepção técnico-científica da gestão escolar (LIBÂNEO, 2004). Colocar-se no lugar de executor de programas governamentais, de parceiro do governo federal na implementação de políticas públicas, por meio da ação concreta do curso de formação em tela, nos permitiu um olhar mais atento sobre a efetividade de tais ações, sobretudo levando-se em conta questões ligadas ao centralismo do sistema educacional brasileiro. No espaço limitado de nossa ação, coube-nos, além de pensar sobre tais questões, adotar procedimentos capazes de romperem com essa lógica centralizadora, hierárquica e pouco democrática.

As melhorias da educação têm a ver com medidas não só no campo do acesso e da permanência dos alunos na escola, mas também com aquelas relacionadas aos processos de

gestão, sem falar obviamente dos recursos necessários, e ainda muito insuficientes, e dos fatores econômicos, sociais, culturais etc. Em especial no seu processo de gestão democrática, que rompe com o modelo centralizado, não acontece apenas por meio de leis e/ou decretos, tratando-se, ao invés disso, de um processo longo, de construção coletiva. Por isso, o Conselho Escolar deve se tornar um espaço de participação da comunidade na gestão da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Atualização da norma de referências**: ABNT NBR 6023: 2018. Disponível em: <http://biblioteca.pucrs.br/noticias/atualizacao-da-norma-de-referencias-abnt-nbr-6023/#more-9478>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- ABNT. **Norma para sumário**: ABNT NBR 6027:2012, informação e documentação, sumário, revisa a norma ABNT NBR 6027:2003. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/noticias/3422-norma-para-sumario>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- ABNT. **Regras ABNT para dissertações e teses** (2018). Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/biblioteca-manual-para-apresentacao-de-trabalhos-academicos-da-puc-sp-v2.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- ABNT. **Tabelas, quadros e gráficos** (2018). Disponível em: http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/i_cap_04.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.
- AGUIAR, M. A. da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, jan. 2008.
- ALMEIDA; F. J. de.; ALMEIDA, M. E. B. **Lideranças, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: PUC, 2006.
- ALONSO, M. Formação de Gestores Escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Tecnologia na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALVES, E. A. Possibilidades e limitações do uso das tecnologias de informação e comunicação - TICS - na busca da religação dos saberes: um estudo à luz do pensamento complexo. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.
- ANDRADE, E. F. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 293-308, maio/ago., Editora UFPR, 2010.
- ANTUNES, Â. PADILHA, P. R. **Educação Cidadã: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.
- BARBOSA, G. P. A implementação do conselho escolar como estratégia de gestão democrática em uma escola no município de Apuí - AM. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 13-63.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar 2013.

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida de Zygmunt Bauman** (2017). Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/incertezas-criticas/episodio/a-modernidade-liquida-de-zygmunt-bauman>. Acesso em: 03 set. 2019.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varriale et al. Coordenação de tradução João Ferreira. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal, 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Gestão democrática no plano nacional de educação** (2015). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/gestao-democratica-no-pne-ana-vaeska> Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9562, de 20 de julho de 1971**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-9562-de-20-de-julho-de-1971/detalhe> Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.248, de 23 de outubro de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8248.htm Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar n. 101 de 04 de maio de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **A Lei Complementar 131/2009**. Disponível em: <http://www.leidatransparencia.cnm.org.br/img/download/cartilha.pdf> Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia** (2005). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** (1993). Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** (2014-2024). Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 2.896 de 28 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIALMEC2896_2004.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos: uma estratégia de gestão democrática na escola pública** (2004). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015** (2015). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRITO, K. C. C. F. **O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares: um estudo no município de Palmas – TO**. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Educação Escolar: teorias e práticas., Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CASTRO, M. D. de. **A gestão da relação escola-comunidade**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CASTRO, G. G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo. *In*: BARBOSA, L. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**, Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 61-77.

CASTRO, M. F. **A organização escolar para a integração das novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino e aprendizagem**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CARLETO, N. **Tecnologias da informação e comunicação na gestão educacional: possibilidades e contribuições em uma escola técnica estadual**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000, p. 10-80.

CLEMENTE, A. M. **Conselho escolar: desafios e novas possibilidades de promoção da participação democrática em escolas estaduais de Governador Valadares**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

COSTA, A. M. **Conselho escolar: desafios e novas possibilidades de promoção da participação democrática em escolas estaduais de Governador Valadares**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CURY, J. C. R. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DIAS, M. R. D. Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DORIGONI, G. M.; SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar** (2013). Disponível em: <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/bookmarks/view/82159/midia-e-educacao-o-uso-das-novas-tecnologias-no-espaco-escolar-gilza-maria-leite-dorigoni-1-joao-carlos-da-silva> Acesso em: 02 mai. 2019.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 28-30.

FERNANDES, L. M. **O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FERREIRA, P. **Brasil é o segundo país onde alunos passam mais tempo na Internet nas horas vagas**. Jornal O Globo (18/04/2017). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-segundo-pais-onde-alunos-passam-mais-tempo-na-InternetInternet-nas-horas-vagas-21227360>. Acesso em: 25 mai. 2019.

FERREIRA FILHO, L. N. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação pelos professores da rede pública estadual do Estado do Ceará**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FNDE. **Projeto um computador por aluno** (2017). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca> Acesso em: 03 ago. 2019.

FREIRE, A. M. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ed. Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do Processo. **Revista de cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr./jun., 1963.

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

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C.R.; CHAUI, M.S.; FREIRE, P. **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Goyal, 1982.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 34ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **V colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, set. 2005.

FUGYIE, T. **O princípio da gestão democrática e a participação nos conselhos de classe**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. *In*: FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, M.; **Boniteza de um Sonho Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ed, L, 2011.

GOHN, M. da G. Conselhos populares e participação popular. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.26, p. 69-79, mar. 1990.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan. /mar., 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

IBGE. **O número de usuários de Internet aumentou no Brasil** (2017). Disponível em: <https://canaltech.com.br/Internet/pesquisa-do-ibge-revela-que-aumentou-o-numero-de-usuarios-de-InternetInternet-no-brasil-129545/> Acesso em: 21 maio 2019.

IBGE. **Município de Santo André** (2018). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama> Acesso em: 13 abr. 2019.

IKESHOJI, E. A. B. e TERÇARIOL, A. A. de L. (2019). **Gestão escolar: contexto e construção**. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 16(2), 119-133. Recuperado de <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2855>

IKESHOJI, E. A. B. e TERÇARIOL, A. A. de L., & Ruiz, A. R. (2015). **A gestão escolar em foco: reflexões preliminares**. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 12(2), 11-18. Recuperado de <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1217>

IKESHOJI, E. A. B. e TERÇARIOL, A. A. de L., (2016). **As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica e gestão escolar: um estudo exploratório**. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 12(3), 39-60. Recuperado de <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1416>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. **Dados município de Santo André** (2018). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 13 abr. 2019.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira um balanço do processo político desde a transição. **Em perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 04, p. 03-12, out/dez., 2001.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 01, n. 02, p. 32-41, out., 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, M. J. G. **O Conselho Ultramarino e sua pauta**: aspectos da comunicação política da monarquia pluricontinental (1640-1668). Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/65830> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.65830 Acesso em: 15 jul. 2019.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p.10-18.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2006.

MAFFESOLI, M. **Sociólogo Michel Maffesoli investiga a nova sociedade criativa**: sociólogo francês fala, em São Paulo, sobre o que é o lazer na era da globalização (2018). Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/sociologo-michel-maffesoli-investiga-a-nova-sociedade-criativa,9c50867c1533838dab49d7a6be64113991qbg0ci.html> Acesso em: 25 jul. 2019.

MALLMANN, M. I. **Os ganhos da década perdida** (2012). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759%3Acatid%3D28&Itemid Acesso em: 15 jul. 2019.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARANGONI, G. **Anos 1980, década perdida ou ganha?** (2012). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759%3Acatid%3D28&Itemid Acesso em: 15 jul. 2019.

MARQUES, L. R. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando os discursos dos conselheiros escolares. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out. / dez., 2012.

MARTINS, L. S. **Estudo da efetiva participação do colegiado escolar em uma escola estadual de Três Pontas/MG**. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, H. F. Administração para o desenvolvimento: a relevância em busca da disciplina. **Estudos de administração e sociedade**. São Paulo. v.02, n.02, p. 8-18, jun., 2017.

MATA-MACHADO, B. N. da. A instituição conselho e a democracia: na história do Brasil e no conselho nacional de política cultural. *In: Congresso CONSAD de gestão pública* (2013). Disponível em: <http://repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/handle/123456789/830?mode=full>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MORAN, J. M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp, 2003, p.151-164.

MORAN, J. M. Como usar a Internet na educação: relatos de experiência. **Ciência da informação**. Brasília, v. 26, n. 02, p. 12-28, ago., 2015.

MOTTA, P. R. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Revista de Administração Pública**. São Paulo, v. 41, n. 02, p. 87-96, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, A.A.R.; LEITE FILHO, C.A.P.; RODRIGUES, C.M.C.O. Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. **XXXI Encontro da ANPAD – ENANPAD**. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, F. G. B. de. **Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, M. et al. Pensando a escola hoje: a era líquida, digital, o Brasil e a educação de relevância. *In*: GADOTTI, M. et al (Org.). **Artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso: A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018, p.27-48.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto alegre: Artmed, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PASSARELI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**. São Paulo. v.1, n. 1, p. 159-178, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PEIXOTO, A. E. **Como funciona o orçamento participativo?** (2007) Disponível em: <https://www.politize.com.br/orcamento-participativo-como-funciona/> Acesso em: 15 jul. 2019.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. **On the horizon**, University Press. v. 9, n.5, Oct., 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 07 set. 2018.

PRETTO, N. L. de. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 305-316, 2010.

ROCHA, W. A. F. **O uso das tecnologias da informação e comunicação a serviço da aprendizagem: uma análise da gestão da escola** Acácia, Catuti (MG) 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTO ANDRÉ. **Lei municipal n. 7854 de 30 de junho de 1999**. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699572/lei-7854-99> Acesso em: 07 jan. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Conselhos municipais** (2014). Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/2013-03-20-17-29-08/conselhos-municipais> Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Lei municipal de n. 9723, de 20 de julho de 2015**. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/plano-municipal-de-educacao> Acesso em: 07 jan. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016** (ano base 2015). Prefeitura Municipal de Santo André, 2016.

SANTOS, B. de S. Epistemologia do Sul. **Revista Lusófona de Educação**. Epistemologias do Sul, Coimbra, v. 1, n. 2, set., 2009.

SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado, São Paulo, Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento Abissal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **A crítica da Razão Indolente**. São Paulo, Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SIEGEL, N.; TOMELIN, J. F. **Filosofia geral e da educação**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2007, p. 04-22.

SILVA, C. A. **A instituição do conselho escolar: quando o imaginário social se diz democrático**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, São Luís, 2014.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. **Cadernos cedex: arte & manhas dos projetos políticos e pedagógicos**. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61. p. 32-45, dez., 2017.

SILVA, R. M. S. da. **Gestão colegiada em escolas públicas estaduais: confronto do sentido democrático no legal e no real.** 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão. Universidade Federal de Luís de Maranhão, São Luís, 2014.

SILVEIRA, J. M. dos S. **O papel do diretor escolar na implementação das tecnologias de informação e comunicação: um estudo em duas escolas da superintendência regional de ensino de Caratinga (MG)** 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** 2017. 333f. Teses (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SZATKOSKI, L. **A Prova Brasil no cotidiano escolar.** 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

TAKASE, S. **Impacto da revolução tecnológica na dimensão humana da informação.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo.** 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Júlio. **História do SINPRO-ABC.** Santo André (2012). Disponível em: <http://www.sinpro-abc.org.br/index.php/sinpro-abc/historia.html> Acesso em: 07 ago. 2019.

UNESCO. **Construção de sociedades do conhecimento** (2019). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/knowledge-societies/> Acesso em: 01 ago. 2019.

VASCONCELLOS, C. et al. **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexão sobre a formação dos gestores. Rio de Janeiro: Outras letras, 2013.

VIEIRA PINTO, Á. O conceito de tecnologia. **Contraponto.** Rio de Janeiro. v.01, n.02, p. 72-74, 2005.

ZITKOSKI, J. J. Educação popular e emancipação social: Convergências na proposta de Freire e Habermas. *In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2004.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. **Educação Popular e Prática Emancipatória: desafios contemporâneos**. CORAG. Porto Alegre, 2011.

Apêndice A – Solicitação de autorização para aplicar a pesquisa nas escolas da rede municipal de Santo André

São Paulo, 28 de janeiro de 2018

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilma. Sra. Gerente da Rede de Ensino do Município de Santo André

Fabiana Palmério

Tem a presente a finalidade de lhe apresentar a doutoranda Monica Roberta Devai Dias, identidade nº 25.459.526-1, minha orientanda no curso de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), bem como, lhe solicitar autorização para que ela possa ter acesso a rede de escolas do município de Santo André. Ela pesquisa o tema **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ**. E tem por objetivo o estudo de questões peculiares referentes ao êxito de algumas IEs e o insucesso de outras no que tange ao Conselho de Escola. Igualmente, solicito-lhe autorização para que ela possa entrevistar ao conselho de escola, professores, alunos e funcionários da mesma escola, com vistas a colher elementos para elaboração de sua tese de doutorado.

Certa de sua atenção, desde já agradeço a valiosa colaboração imprescindível para que a doutoranda possa levar a bom termo o seu trabalho investigativo.

Sendo o que se me apresenta para o momento, reitero a expressão do meu mais elevado apreço e subscrevo-me.

Atenciosamente

Prof.^a. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

ID 012653 PPGE/Uninove

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada _____

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação da prof.^a. Dra. *Adriana Aparecida de Lima Terçariol*, e realizo uma pesquisa a respeito da **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ**. Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se, ao levantamento feito por meio obtidos em entrevistas semiestruturadas e em ações dialógicas como círculos epistemológicos sustentadas por um referencial teórico dialético. Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios, para equipe gestora, professores, funcionários, famílias e Unidade Escolar na redação do texto (tese) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me a sua disposição através do e-mail: monicaejricardo@uol.com.br e do telefone celular (11) 96045-0001, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Monica Roberta Devai Dias
Doutoranda

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____

Apêndice C – E-mail convite às Unidades Escolares

Prezadas Equipes Gestoras,

A professora Monica Roberta Devai Dias, é doutoranda no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, e está autorizada pela Secretaria de Educação a realizar pesquisa com o Conselho de Escola.

Solicitamos a participação de todos os conselhos (um representante de cada segmento), na pesquisa.

Segue esclarecimentos e orientações para a realização da pesquisa que deverá ser preenchida até 07 de agosto de 2019.

Atenciosamente,

Secretaria de Educação

01/07/2019

Prezada Equipe Gestora e Conselheiros Escolares,

O meu nome é Monica Roberta Devai Dias, professora da rede pública do município de Santo André e doutoranda no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, na qual estou desenvolvendo a tese intitulada " AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ ", na linha de pesquisa de Educação Popular e Culturas. Com esta investigação, pretende-se estudar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem ser aplicadas na formação continuada dos colegiados escolares como estratégia da gestão democrática em consonância com a Lei nº 9.723/2015, que sanciona o Plano de Educação de Santo André para o período de 2015-2025 e suas metas. Dentre as metas estabelecidas, esta tese propende a corroborar com a implantação da meta de nº18 e a estratégia nº 04 que diz:

" Institucionalizar, no 1º (primeiro) ano de vigência deste Plano, um núcleo técnico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional, para acompanhamento e formulação de programas de apoio e formação integral e permanente aos(às) conselheiros(as) [...]"

Este breve questionário está dividido em 3 partes e sua resposta ao questionário é voluntária e anônima. É imprescindível que seja respondido por um representante de cada seguimento:

Diretor Escolar
Professor
Funcionário
Pais/Responsáveis
Comunidade

Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação. O tempo previsto para o preenchimento deste questionário será de aproximadamente 10 minutos. Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de investigação, poderá entrar em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: educontext@gmail.com

A sua resposta a este questionário é de suma importância!

Segue o link da pesquisa:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf5qv6HH6M1Ib3cZbraiA0IJWYLC6bpRoYniSZ6qhV-Cfo3ow/viewform>

Objetivo Geral da Investigação: O objetivo da investigação foi analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André.

Monica Roberta Devai Dias

Apêndice D – Questionário desenvolvido *Google Form*

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES

Prezado(a) Conselheiro(a),

O meu nome é Monica Roberta Devai Dias, professora da rede pública do município de Santo André e doutoranda no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, na qual estou desenvolvendo a tese intitulada "AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES: AVANÇOS, DIFICULDADES E DESAFIOS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ", na linha de pesquisa de Educação Popular e Culturas. Com esta investigação, pretende-se estudar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem ser aplicadas na formação continuada dos colegiados escolares como estratégia da gestão democrática.

Este breve questionário está dividido em 3 partes e sua resposta ao questionário é voluntária e anônima. Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação. O tempo previsto para o preenchimento deste questionário será de aproximadamente 10 minutos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de investigação, poderá entrar em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: educontext@gmail.com

A sua resposta a este questionário é muito importante!

Obrigada pela sua colaboração!

Objetivo Geral da Investigação: Analisar a articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na formação continuada e no exercício da democracia nos colegiados escolares no contexto da rede municipal de Educação de Santo André.

[Acess](#)

Consentimento Informado.

Li e compreendi o objetivo geral proposto para a da investigação intitulada: "AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NOS COLEGIADOS ESCOLARES: AVANÇOS, DIFICULDADES E DESAFIOS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ", e concordo responder voluntariamente a este questionário.

Aceito participar e responderei o questionário.

Não aceito participar.

Continuar para a próxima seção

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E ACADÊMICA

Nome da Unidade Escolar:

Sua resposta _____

Qual sua Faixa Etária?

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- maior que 60 anos

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Tempo de atuação na Unidade Escolar:

Sua resposta _____

Qual segmento você representa dentro do Conselho Escolar?

- Diretor Escolar
- Professores
- Funcionários
- Pais/Responsáveis
- Comunidade
- Outro: _____

Qual sua formação acadêmica?

- Ensino Fundamental I - 1° ano ao 5° ano
- Ensino Fundamental II - 6° ano ao 9° ano
- Ensino Médio
- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado/Doutorado
- Outro: _____

Qual a sua profissão?

Sua resposta _____

Está trabalhando atualmente?

- Sim
- Não

Em que período você desenvolve o seu trabalho atual?

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Outro: _____

VOLTAR**PRÓXIMA**

Página 2 de 4

Formação e Fortalecimento dos Colegiados Escolares

Gostaríamos de investigar sobre o que você Conselheiro(a) acredita sobre a atuação dos Conselhos Escolares. Por gentileza, indique o quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Sua participação como Conselheiro escolar é de grande importância para o trabalho do grupo de conselheiros escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar regularmente das reuniões do Conselho de Escola faz com que eu reafirme meu compromisso de atuar numa gestão democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Executar as ações planejadas junto ao Conselho de Escola demonstra o meu compromisso junto a qualidade da educação da minha Unidade Escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participo de uma Unidade Escolar que vem desenvolvendo a prática da gestão democrática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As contribuições dos conselheiros são ouvidas e consideradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participei da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho a implementação/execução do Projeto Político Pedagógico, tenho observado no cotidiano da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço quais são as funções/atribuições de um Conselheiro Escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Conselho de Escola conhece a realidade socioeconômica dos alunos e do bairro onde a escola está situada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que a forma mais democrática da escolha de Diretores Escolares, ocorra também através das eleições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A comunidade escolar conhece e solicita o grupo de Conselheiros Escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe o reconhecimento por parte da comunidade escolar nas ações executadas pelo Conselho Escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selecione quais dos documentos abaixo são conhecidos para você:

- Constituição Federal de 1988
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1997
- Plano Nacional de Educação 2014/2024
- Plano Municipal de Educação 2015/2025
- Lei nº 9.669/2015, que institui os Conselhos Escolares nas Escolas Municipais de Santo André
- Projeto Político Pedagógico - PPP, da Unidade Escolar que você atua
- Regimento Escolar da Unidade
- IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua Unidade Escolar
- Estatuto do Conselho Escolar
- Documentos para a Prestação de Contas
- Outro: _____

Como a Unidade Escolar vem desenvolvendo a gestão democrática?

Sua resposta _____

Como você compreende que deve ser a escolha de um Gestor Escolar ?

Sua resposta _____

Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar ?

Sua resposta

O Conselho Escolar acompanha a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola?

- Sim
- Não
- Talvez

O Conselho Escolar participa da elaboração do plano de trabalho para o uso das verbas públicas?

- Sim
- Não
- Talvez

Selecione as verbas que o seu Conselho Escolar recebe:

- PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal)
- PDDE - Mais Alfabetização
- PDDE - Mais Educação
- PDDE - Escola Acessível
- PDDE- Escola Conectada
- PSA - Convênio da Prefeitura de Santo André
- PDDE - Atleta na Escola
- Programa Escola Aberta
- Outro: _____

Qual o valor anual do repasse de verba para o Conselho Escolar de sua Unidade?

Sua resposta _____

O Conselho Escolar participa do uso e aplicação das verbas (compras ou contratação de serviços)?

- Sim
- Não
- Talvez

Você conhece o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua Unidade Escolar?

- Sim
- Não
- Talvez

O Conselho Escolar acompanha e atua para a evolução do IDEB?

- Sim
- Não
- Talvez

A comunidade escolar conhece o grupo de Conselheiros Escolares?

- Sim
- Não
- Talvez

Existe o reconhecimento por parte da comunidade escolar nas ações executadas pelo Conselho Escolar?

- Sim
- Não
- Talvez

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 3 de 4

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

O uso pessoal das TDIC's e levantamento de suas possibilidades para a Formação dos Colegiados Escolares

Quais dispositivos tecnológicos aparelhos você possui?

- Computador / Desk Ttop
- Notebook
- Tablet / Ipad
- Smartphone
- SmartTV
- SmartWatch
- Outro: _____

Quais redes sociais você utiliza em seu dia a dia?

- Facebook
- WhatsApp
- Instagram
- Twitter
- Snapchat
- Youtube
- Skypyp
- Tinder
- Linkedin
- Messenger

Você utiliza com que frequência os recursos indicados abaixo:

	Nenhuma	Muito Pouco	Pouco	Muito
GPS, mapas e aplicações que auxiliam no trânsito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Netflix e outros serviços de filmes e séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancos, pagamentos e outras operações bancárias via internet banking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisas e buscas de informações e assuntos diversos na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uber, 99 e outros serviços solicitação de viagens com motoristas de automóveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Word	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Power Point	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prezzi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotoshop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikipédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dropbox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google (Gmail, Drive, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audacity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moviemaker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Você já participou de alguma formação para Conselheiros Escolares?

- Sim
- Não
- Talvez

Você considera importante a formação para Conselheiros Escolares? O que consideraria relevante como conteúdos a serem abordados?

Sua resposta

Você participaria de um programa de formação para Conselheiros Escolares desenvolvido por meio de um ambiente de aprendizagem via Internet?

- Sim
- Não
- Talvez

Você já participou de algum evento para trocas de experiências com Conselhos Escolares de outras Unidades?

- Sim
- Não
- Talvez

Caso a sua resposta para a pergunta anterior tenha sido NÃO, explique se você gostaria de participar de um evento que promovesse a troca de experiências entre Conselhos Escolares. Indique aqui também como acredita que isto poderia ocorrer.

Sua resposta

Você acredita que o uso de tecnologias digitais (computador, internet, ambientes virtuais, redes sociais, etc...), podem contribuir para a formação dos Conselhos Escolares?

- Sim
- Não

Caso a sua resposta para a questão acima tenha sido SIM, registre aqui como acredita que as tecnologias digitais possam ser articuladas em iniciativas voltadas à formação dos Conselhos Escolares?

Sua resposta

Caso a sua resposta para a questão acima tenha sido SIM, registre aqui como acredita que as tecnologias digitais possam ser articuladas em iniciativas voltadas à formação dos Conselhos Escolares?

Sua resposta

Outros Comentários/Observações:

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

 Página 4 de 4

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice E – Programa de inovação educação conectada 2017 – o mais recente programa implantado pelo governo federal

Responsabilidades

Ministério da Educação:

O MEC é o responsável por desenvolver a política, todos seus conceitos, argumentos legais e fomentar recursos financeiros para sua implementação. Cabe ao MEC:

- I. definir, em documento orientador, as diretrizes técnicas e pedagógicas para a implementação do programa;
- II. publicar referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;
- III. articular os agentes envolvidos, visando ao cumprimento do objetivo e metas do programa;
- IV. lançar plataforma eletrônica contendo materiais pedagógicos digitais gratuitos e trilhas de formação de professores;
- V. fomentar o desenvolvimento e disseminação de recursos educacionais digitais, preferencialmente em formato aberto;
- VI. ofertar cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula;
- VII. oferecer apoio técnico às redes de educação básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e tecnologia na prática pedagógica das escolas;
- VIII. desenvolver e disponibilizar as metodologias e os módulos nos sistemas do MEC para os processos de: adesão, indicação do articulador local do programa, seleção das escolas, elaboração dos diagnósticos e dos planos locais de inovação, e do planejamento das ações das escolas;
- IX. definir pré-requisitos relativos ao perfil e à experiência necessária para a indicação dos articuladores pelas redes de educação básica;
- X. ofertar cursos de formação de articuladores para apoiar a implementação do programa;
- XI. preparar e manter em operação o ambiente virtual de aprendizagem no qual serão realizadas as ações de formação do articulador;
- XII. conceder bolsas de estudo aos articuladores locais do programa
- XIII. oferecer apoio técnico às escolas e redes de educação básica para a aquisição, contratação, gestão e manutenção do serviço de conexão, equipamentos da infraestrutura de distribuição do sinal da internet nas escolas e dispositivos eletrônicos, conforme regras a serem estabelecidas em manual específico;
- XIV. publicar referenciais técnicos sobre a infraestrutura interna para distribuição do sinal de internet nas escolas, consultado o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC;

- XV. definir parâmetros sobre dispositivos eletrônicos para o uso da internet, para diferentes tipos de uso pedagógico da tecnologia, consultado o MCTIC;
- XVI. definir parâmetros técnicos para a contratação, gestão e manutenção do serviço de acesso à internet, consultado o MCTIC;
- XVII. definir sistema de monitoramento de velocidade, consultado o MCTIC, a ser instalado nas escolas que já possuem conexão à internet e naquelas que venham a contratar a conexão no âmbito do programa;
- XVIII. realizar o monitoramento das velocidades de conexão medidas nas escolas onde estiver em uso o sistema de monitoramento de velocidade da banda larga, a fim de fiscalizar a qualidade do serviço;
- XIX. definir e disponibilizar sistema de monitoramento das ações do programa, sem prejuízo do uso integrado com as ferramentas e protocolos instituídos pelos entes federados com a mesma finalidade;
- XX. instituir Comitê Consultivo para acompanhar e propor aprimoramentos à implementação da Política, garantindo sua contínua evolução; e
- XXI. consolidar a estrutura de governança e gestão voltadas para o acompanhamento das ações da Educação Conectada.

Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações:

Caberá ao MCTIC prestar apoio técnico consultivo ao MEC, em especial no que se refere:

- I. aos referenciais técnicos sobre a infraestrutura interna para distribuição do sinal de internet nas escolas;
- II. aos parâmetros sobre dispositivos eletrônicos para o uso da internet;
- III. aos parâmetros técnicos para a contratação, gestão e manutenção do serviço de acesso à internet; e
- IV. à definição do sistema de monitoramento de velocidade, a ser instalado nas escolas que já possuem conexão à internet e naquelas que venham a contratar a conexão no âmbito do programa.

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social:

Caberá ao BNDES:

- I. prestar apoio técnico e financeiro, inclusive não reembolsável, para as iniciativas do Programa de Inovação Educação Conectada;
- II. participar da estruturação e da coordenação do monitoramento e da avaliação do programa, em especial quanto à aplicação de recursos do banco; e

- III. modelar, gerir e operacionalizar apoio econômico integrado de instituições privadas e de organizações da sociedade civil para acelerar a adoção do Programa.

Comitê Consultivo do programa:

Formado por representantes do MEC, MCTIC, Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), BNDES; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Comitê Gestor da Internet, ao qual caberá:

- I. acompanhar e avaliar periodicamente a implementação das ações propostas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, propondo melhorias em seu modelo de gestão, se couber;
- II. propor modificações ou ajustes nas ações do programa, visando a direcionar esforços às escolas e às redes de educação básica com maiores dificuldades em assegurar as condições necessárias para o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica;
- III. propor parâmetros de velocidade de conexão para uso pedagógico nas escolas de educação básica.

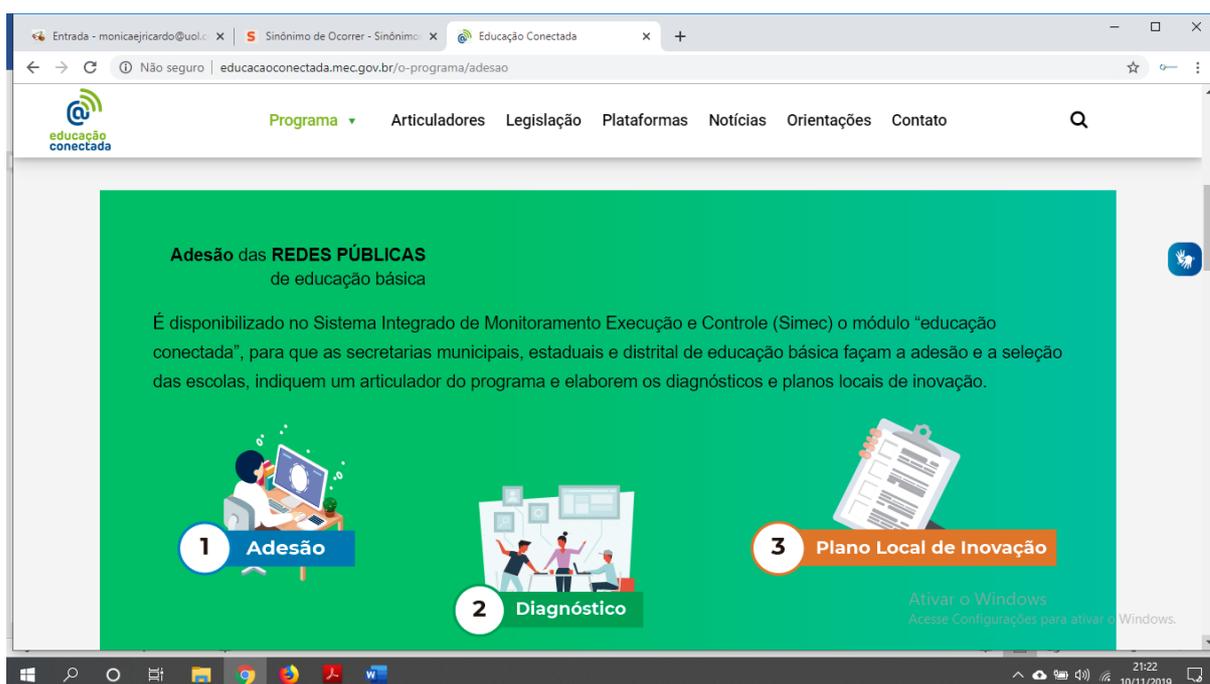
Redes de Educação Básica:

Caberá às redes de educação básica que aderirem ao programa:

- I. formalizar a adesão ao Programa de Inovação Educação Conectada;
- II. selecionar escolas habilitadas a participar do programa;
- III. elaborar o diagnóstico e o plano local de inovação para a inclusão da inovação e tecnologia na prática pedagógica das escolas, observando o disposto no documento orientador do MEC com as diretrizes técnicas e pedagógicas para a implementação da Educação Conectada;
- IV. indicar o articulador do programa;
- V. cadastrar, no módulo “Educação Conectada” do Simec, as informações do servidor indicado como articulador do programa, assegurando fidedignidade e correção dos dados pessoais registrados;
- VI. instalar sistema de monitoramento de velocidades da banda larga nas escolas que já possuam conexão à internet e naquelas que venham contratar a conexão no âmbito do programa, a fim de permitir fiscalizar a qualidade do serviço; e
- VII. prestar informações sobre a execução do programa, conforme orientação do MEC, para fins de acompanhamento e avaliação.

Escolas:

As escolas que aderirem ao programa devem incorporar o uso da tecnologia à sua prática de ensino em conformidade com seu projeto político pedagógico.



Ações de apoio

O MEC oferece apoio técnico e financeiro a redes e escolas que aderirem ao programa. As ações são desenvolvidas nas quatro dimensões (visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura).

Dimensão de Visão

- Plano de adoção de tecnologia na educação:
 - i) Criação de instrumento on-line e metodologia para diagnóstico e planejamento das redes;
 - ii) Criação de estratégias de monitoramento para avaliação e melhoria contínua.
- Apoio às redes no desenvolvimento do Plano de Inovação:
 - i) Formação dos articuladores da Política, em 2017 e 2018;
 - ii) Coordenação do trabalho a ser realizado pelos articuladores para apoio às redes, contando com coordenadores regionais e coordenadores estaduais indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Dimensão de Formação

- Formação inicial:
 - Disponibilizar currículos de referência para formação de professores mediados por tecnologia, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular;
 - Articular com instituições de ensino superior para incluir o componente tecnológico na formação inicial ofertada;
 - Apoiar o desenvolvimento de formação com “Residência pedagógica”, aliando a formação teórica à prática.

- Formação continuada:
 - Ofertar formação a professores e gestores da educação básica, voltadas à inovação e tecnologia educacional, na plataforma com cursos on line, abertos e massivos;
 - Disponibilizar trilhas de formação on-line, a serem criadas pelo MEC, com os materiais de formação existentes e com novos materiais alinhados à BNCC;
 - Preparar cursos específicos sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, cultura digital e outros recursos educacionais, como robótica.

- Formação para os articuladores do programa:

Mais de 6 mil servidores municipais, estaduais e do DF serão preparados para apoiar a implementação do programa, garantindo pelo menos um articulador formado em cada Unidade da Federação.

As ações são ofertadas na modalidade de ensino a distância (EAD), por meio de ambiente virtual de aprendizagem - Plataforma AVA MEC, realizadas por módulos de aprendizagem em meses sequenciais ou alternados.

campo 3: Dimensão de Recursos Educacionais Digitais

- Publicação de referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;
- Apoio técnico e financeiro às escolas e redes de educação básica para aquisição de recursos educacionais digitais ou suas licenças;
- Fomento ao desenvolvimento de recursos educacionais digitais.
- Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais

Espaço dinâmico com conteúdo gratuitos, próprios e de parceiros, validados por um processo de curadoria e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular. Ações:

 - Integração dos quatro portais de conteúdo do MEC: Portal do Professor, TV Escola, Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e parceiros;
 - Ambiente digital de rede social para comunidade educativa;
 - Upload de conteúdo por professores e demais usuários com curadoria.
- Plataforma Evidências

Espaço específico para receber as tecnologias educacionais digitais. Ações:

- Reunião da rede nacional de avaliadores de tecnologias digitais, com chamada pública para seleção dos avaliadores;
- Espaço para inscrição de tecnologias educacionais por empresas;
- Possibilidade de acesso às tecnologias educacionais por meio do Guia de tecnologias;
- Novo Programa Nacional do livro e material didático (PNLD).

Campo 4: Dimensão de Infraestrutura

- Apoio técnico e financeiro à conectividade nas escolas para:
 - Contratação de serviços de conexão;
 - Apoio a novas escolas, com a atualização das metas de velocidade conforme necessidade pedagógica;
 - Monitoramento da qualidade da conexão em parceria Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- infraestrutura interna:
 - Disponibilizar atas de registro de preço (pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação);
 - Oferecer apoio técnico ou financeiro às escolas e redes de educação básica para implantar infraestrutura para distribuição do sinal da internet nas escolas e adquirir ou contratar dispositivos eletrônicos;
 - Disponibilizar um aplicativo para que a escola avalie seu nível de maturidade em conectividade.

Princípios

I



Equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia

II



Promoção do acesso à inovação e tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais

III



Colaboração entre entes federados

IV



Autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação

V



Estímulo ao protagonismo do aluno

VI



Acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e alunos

VII



Amplio acesso a recursos educacionais digitais de qualidade

VIII



Incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia

Compromissos assumidos (2018/2024) e entregas realizadas em 2018

O Programa de Inovação Educação Conectada tem três fases de realização. A fase de indução (2017 a 2018) para construção e implantação com metas estabelecidas; a fase de expansão (2019 a 2021) amplia a meta e avalia a qualidade da educação em conectividade; e a fase de sustentabilidade (2022 a 2024) alcança 100% da meta de alunos de educação básica, transformando o Programa em Política de Inovação Educação Conectada.

Abaixo, o quadro mostra o compromisso assumido em cada dimensão para a criação da Política de Inovação (2018/2024) e as entregas feitas em 2018:

Visão



Compromisso: Apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Entregas em 2018:

- Adesão ao Programa (Simec): 5.177 municípios (93%), 26 estados (100%) e o Distrito Federal.
- Diagnóstico e Devolutivas (Simec e PDDE Interativo) – Parceiro CIEB.
- Página web sobre o Programa de Inovação Educação Conectada.
- Criação do Comitê Gestor do Programa de Inovação Educação Conectada (Portaria nº 1.591/2017)
- Instituição da portaria 451/2018 que define critérios e procedimentos para produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Recursos Educacionais

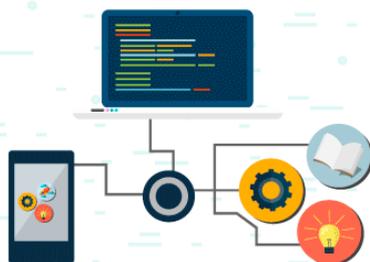


Compromisso: Ofertar ao menos 30.000 RECURSOS educacionais digitais em portal integrado, aberto e colaborativo.

Entregas em 2018:

- Plataforma Integrada (primeira e segunda fases).
- Plataforma Evidências para avaliação de tecnologias proprietárias.
- Acordos de Cooperação técnica com 10 instituições parceiras.
- Aplicativo de musicalização “Garagem Musical” para apoiar os professores da área de música.

Infraestrutura



Compromisso: Disponibilizar conexão de alta velocidade para 22 mil escolas, atendendo a mais de 12 milhões de alunos, na fase inicial do Programa.

Entregas em 2018:

- Apoio a conectividade: novo período de aceite em curso para mais de 9 mil escolas.
- Transferência de recurso para 22 mil escolas.
- Conexão de 6 escolas rurais via SGDC, totalizando 1,9 mil alunos.
- Medidor Educação Conectada – Parceiro Nic.Br.
- Portal de Monitoramento da Qualidade da Internet – Parceiro Nic.Br.
- Realização de oficinas para articuladores dos estados e municípios para a estruturação dos planos locais de inovação e das propostas de projetos – Parceiros: BNDES e CIEB
- Realização de audiência pública: equipamentos para uso pedagógico e link de conexão.
- Aplicativo Educação Conectada para conhecer o nível de maturidade das escolas.

Formação



Compromisso: Formar professores e articuladores locais em novas tecnologias.

Entregas em 2018:

- Criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVAMEC.
- Curso de formação dos avaliadores com foco em evidências (Guia de Tecnologia).
- Formação de 6.007 articuladores para implementar o Programa de Educação Conectada, em 5.177 municípios, 26 estados e o Distrito Federal.
- Realização de três seminários nacionais, para articuladores estaduais e coordenadores UNDIME
- Curso de formação dos avaliadores com foco em evidências (Guia de Tecnologia).
- Curso de Curadoria para a Plataforma Integrada
-

LEGISLAÇÃO

Leis:

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação.

Decretos:

Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, institui o Programa de Inovação Educação Conectada.

Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018, institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital.

Portarias:

Portaria nº 1.591, de 27 de dezembro de 2017, institui o Comitê da Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais - REDs, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação.

Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017, sobre a implementação, junto às redes de educação básica municipais, estaduais e do Distrito Federal, das ações do Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.

Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018, define critérios e procedimentos para produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Portaria nº 834, de 24 de agosto de 2018, que institui o Comitê Consultivo no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada.

Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019, define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019.

Resolução:

Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2 de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/Conselho Deliberativo nº 9 de 13 de abril de 2018, autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, por intermédio das Unidades Executoras Próprias – UEx das escolas públicas municipais, estaduais e distritais, selecionadas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, para apoiá-las na inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano.

Diretrizes:

Diretrizes: Documento da compilação de diretrizes técnicas e pedagógicas, critérios de participação, definições acerca do sistema e orientações sobre ações de apoio aos entes federados que venham aderir ao Programa de Inovação Educação Conectada.

Contexto da regulamentação da educação conectada

A universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País são diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), transformado em na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Por ele, a meta 7 persegue o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O tópico 7.15 diz que uma das estratégias é universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade. Além disso, vai triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. Isso, no entanto, só se faz com o amplo acesso de alunos e professores a recursos didáticos de qualidade e a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, por meio da disseminação do acesso à internet de alta velocidade em escolas públicas. Esse é um dos eixos da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital - E-Digital que compõe o Sistema Nacional para a Transformação Digital - SinDigital. Ambos instituídos pelo decreto nº 9.319 de 21 de março de 2018 - <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9319-21-marco-2018-786355-norma-pe.html>.

Os objetivos do eixo educação e capacitação profissional do E-Digital são: conectar escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos de banda larga, e disponibilizar equipamentos para acesso a tecnologias digitais; incorporar as tecnologias digitais nas práticas escolares, com desenvolvimento do pensamento computacional entre as competências dos estudantes; reforçar as disciplinas matemática, ciências, tecnologias e engenharias e as trilhas de formação técnica para atuação em setores da economia digital, com foco no empreendedorismo; e promover o aprimoramento das formações inicial e continuada dos professores, no que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula.

Para isso, o Ministério da Educação criou e implementou o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 - <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9.204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file>, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, exatamente como direcionam o PNE e o E-Digital. A implementação das ações do Programa junto às redes de educação básica municipais, estaduais e do Distrito Federal está amparada na portaria 1.602, de 28 de dezembro de 2017 - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=82391-portaria-1602&category_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192.

O programa também considerou o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, com foco na 5ª competência, que estabelece “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas”.

Apêndice F - Proposta da formação em plataforma EAD

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

01	IDENTIFICAÇÃO			
CURSO PROFESSORA	As Tecnologias Digitais e suas Potencialidades aos Conselhos Escolares	SEMESTRE	1°	ANO 2020
	Profª. Ms. Mônica Roberta Devai Dias			

02	EMENTA
	<p>O Curso tem como objetivo principal contribuir com a formação do conselheiro escolar, ampliando seus conhecimentos com vistas a qualificar a sua atuação e contribuir com sua participação na gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Este curso, entre outras temáticas, trata da história e da legislação dos Conselhos Escolares, que sustentam e viabilizam seus conceitos, limites e possibilidades; da função do Conselho Escolar na gestão democrática da escola; do Conselho Escolar como colegiado ativo e relevante nas práticas educativas; e da organização dos conselhos.</p>

03	PROGRAMA	
	UNIDADES	TEMAS
	Módulo 1 Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania	Está organizado em duas partes. A primeira aborda a legislação educacional que sustenta e viabiliza o funcionamento dos conselhos escolares em seus objetivos, limites e possibilidades e a segunda parte trata das funções e atribuições dos conselhos escolares.
	Módulo 2 Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola	Trata a educação como prática social que visa ao desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados. Desta forma, entende o Conselho Escolar como um instrumento de gestão democrática e de acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola visando sua função política-pedagógica.
	Módulo 3 Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade	Reflete sobre a importância da presença do saber e da cultura sobre a negação no processo didático-pedagógico da escola. O caderno divide-se em três partes: a escola, o Conselho Escolar e o processo de formação; a escola da inclusão: pedagogia da emancipação; e o encontro dos saberes: pedagogia do respeito e da integração.
	Módulo 4 Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico	Aborda a função da escola de formar o cidadão, assegurando ao educando o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício às aprendizagens significativas e às práticas de convivência democrática.
	Módulo 5 Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor	Tem como objetivo oferecer contribuição para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola, em especial do Conselho Escolar e dos processos de escolha de diretores por meio da análise dos desafios, limites e possibilidades da gestão democrática.
	Módulo 6 Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação	O Conselheiro é um militante na construção da democracia e cidadania. Participa como corresponsável na construção de uma educação escolar inclusiva e de qualidade social. Sua prática é um processo de formação humana e exige momentos específicos de qualificação, que se realiza pelo aprimoramento da prática educativa escolar. Para os encontros de qualificação dos conselheiros é apresentada uma metodologia fundada nos Círculos de Cultura, enfatizando as fases de: a) problematização, investigação rigorosa do problema, b) teorização, estudo para fundamentação de alternativas de solução e c) planejamento da intervenção e acompanhamento da execução.

Módulo 7	Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil	Este caderno tem como objetivo discutir o financiamento da educação básica no Brasil e contribuir com os conselheiros escolares na análise e compreensão das questões referentes a esta temática. Discute a questão do financiamento no âmbito legal, o papel dos movimentos e órgãos colegiados na garantia do direito à educação. Busca debater, ainda, as políticas educacionais em um sentido mais amplo, ou seja, aquelas ligadas diretamente aos sistemas de ensino e as questões relacionadas à instituição e à participação da comunidade local e escolar.
Módulo 8	Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação	Traz uma reflexão sobre esses trabalhadores, para que esta valorização ocorra: quem são, qual a trajetória histórica, que lugar ocupam na divisão social do trabalho, as razões da desvalorização social ou desprestígio que sofrem e o que pode e deve ser feito para que esse processo de valorização continue e alcance resultados positivos. O objetivo político-pedagógico desse processo é o de resgatar a importância desses trabalhadores no campo educacional, contribuir para que a escola possa tornar-se um espaço efetivo de mediação, de formação humana e de exercício da democracia participativa, visando à construção de uma sociedade igualitária e justa.
Módulo 9	Conselho Escolar e a Educação do Campo	O caderno prioriza reflexões sobre a Educação do Campo e as Escolas do Campo, a partir do entendimento das organizações sociais e encaminha sugestões para que cada coletivo escolar possa estabelecer seus próprios mecanismos que assegurarão a participação social na delimitação de suas ações, dando destaque ao conselho escolar como uma estratégia ímpar nesse contexto de democratização da educação e da sociedade, e objeto central deste caderno. Este caderno integra o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e tem como objetivo contribuir para que o conselho escolar possa atuar como um dos instrumentos de gestão democrática nas escolas do campo.
Módulo 10	Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social	Neste Caderno procura-se, junto aos conselhos escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento, focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas. O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão e as vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los.
Módulo 11	Conselho Escolar e Direitos Humanos	Este 11º módulo pretende ser um subsídio à formação dos conselheiros escolares, trazendo, à sua reflexão, elementos para a compreensão da Educação em Direitos Humanos como uma política pública atravessada por valores éticos, subjetividades, relações, práticas sociais e institucionais. Nesse sentido, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um processo de organização e de luta pela conquista de direitos individuais, coletivos, políticos, religiosos, sociais, culturais, ambientais, dentre tantos outros.
Módulo 12	Conselho Escolar e sua organização em fórum	Este caderno se constitui em um mapa para criação e movimentação dos conselhos escolares e sua organização em fórum. Trata-se de um mapa, com sugestões para a criação e movimentação de uma política de gestão educacional para unidade de ensino (conselho) e redes ou sistemas de ensino.
Módulo 13	As Tecnologias Digitais e suas Potencialidades aos Conselhos Escolares	Este módulo abordará as potencialidades das TDIC em consonância ao trabalho do e da organização do Colegiado Escolar contribuindo com o desenvolvimento de competências tecnológicas dos participantes e letramento digital.
Módulo 14	Encerramento	Avaliação e Encerramento do Curso.

TRABALHOS DISCENTES (AVALIAÇÃO)

1. Avaliação autocrítica e dialógica dos conteúdos e métodos apresentados no curso através de participação em Fóruns.
2. Questionários ao final de cada Módulo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** (2014-2024). Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRITO, K. C. C. F. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares: um estudo no município de Palmas – TO. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Educação Escolar: teorias e práticas., Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CASTRO, M. D. de. A gestão da relação escola-comunidade. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CASTRO, G. G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo. *In*: BARBOSA, L. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**, Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 61-77.

CASTRO, M. F. A organização escolar para a integração das novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino e aprendizagem. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DIAS, M. R. D. Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DORIGONI, G. M.; SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação**: o uso das novas tecnologias no espaço escolar (2013). Disponível em: <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/bookmarks/view/82159/midia-e-educacao-o-uso-das-novas-tecnologias-no-espaco-escolar-gilza-maria-leite-dorigoni-1-joao-carlos-da-silva> Acesso em: 02 mai. 2019.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011. p. 28-30.

FERNANDES, L. M. O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da Escola Estadual Maria Matos Silva. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

APÊNDICE G - Roteiro de observação das características do conselho escolar da EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques

OBJETIVO GERAL

- Observar as características de ações dos conselheiros escolares em momentos de atuação fazendo uso as interfaces tecnológicas e sua apropriação e letramento digital do Conselho Escolar da EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Espera-se que, ao final da observação, os dados obtidos permitam:

- Analisar, por intermédio da identificação de recursos e atividades presentes nos ambientes virtuais analisados, a utilização de interfaces tecnológicas nas ações colegiadas.
- Refletir criticamente sobre as questões teóricas conceituais inerentes à cultura digital e competências tecnológicas e sua aplicação prática na gestão dos Colegiados Escolares.

O roteiro disposto resume os elementos fundamentais para que a questão investigativa seja respondida. As categorias e subcategorias podem ser assim entendidas:

- A. Emancipação:** compreende descrever vários esforços de obtenção de direitos políticos ou de igualdade, frequentemente por um grupo especificamente privado de seus direitos ou, mais genericamente, na discussão de tais questões.
- B. Formação continuada não docentes:** para a análise dessa categoria, serão identificados os recursos utilizados pelos não docentes e aplicados em suas ações como conselheiros a fim de construir uma Cultura Digital. Apresenta-se, dessa forma, um cenário dinâmico e desafiador, em que os envolvidos nos processos educativos têm a incumbência contínua e permanente de estabelecer estratégias que alcancem a todos como forma de emancipação.
- C. Tecnologia:** Em tempos em que a Tecnologia vem consolidando-se de forma exponencial, torna-se relevante analisar e refletir como processos educacionais estão sendo aplicados de forma a desenvolver nos estudantes Competências Tecnológicas.