



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

ÂNGELA MARIA BABETO CRUZ DA ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO**

**São Paulo
2023**



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

ÂNGELA MARIA BABETO CRUZ DA ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientador(a): Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

**São Paulo
2023**

Rosa, Ângela Maria Babeto Cruz da.

A participação de crianças na gestão escolar: um estudo em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. / Ângela Maria Babeto Cruz da Rosa. 2023.

136 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Gestão escolar. 2. Participação. 3. Criança. 4. Ensino fundamental I.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título.

CDU 372

ÂNGELA MARIA BABETO CRUZ DA ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como
requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação,
pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Presidente Orientador(a): Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (Progepe – Uninove)

Examinador(a) Titular I: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

Examinador(a) Externo(a) Titular II: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (PPGE – USCS)

Examinador(a) Suplente I: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (Progepe – Uninove)

Examinador(a) Suplente Externo I: Prof. Dra. Nima I. Spigolon (Unicamp)

**São Paulo
2023**

A todos que serviram de inspiração, que acreditaram em mim. E, fundamentalmente, ao Criador.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas para dizer muito obrigada, mas a Jesus, com certeza, Ele é e sempre será o primeiro, por manter-me focada e dedicada na simples meta de terminar o que ainda nem tinha iniciado.

Ao meu marido, meu cúmplice e parceiro de anos, por acreditar no meu potencial.

À minha filha, à minha neta e ao meu irmão, minha família.

À minha orientadora e professora Dra. Rosiley Teixeira, o meu respeito. Mostrou-se ser paciente e ter um olhar técnico e humano.

Ao corpo docente do Programa de Gestão e Práticas Educacionais, por ter provocado em mim reflexões e ampliado a minha visão sobre os mais diversos temas na educação.

Às “meninas” mestrandas que só tive a oportunidade de conhecê-las nas salas virtuais, Andréia, Juliana, Karin e Sônia. Os anseios nos aproximaram e, nos diversos momentos, eu me senti sempre acolhida e confortada.

A Viviani, amiga, pela ajuda na estruturação da pesquisa, pelos livros cedidos e pelas infindáveis palavras de incentivo. Obrigada por existir em minha vida.

À Fernanda, que carinhosamente chamo de Fê Angel, e ao professor Joines, pela indicação das unidades escolares para realizar a pesquisa.

À Debora, por ter me apresentado ao grupo de estudo, o qual foi a mola propulsora para confirmar minha decisão de realizar o mestrado.

Meu agradecimento às pessoas que aqui não foram citadas, mas que possuem a mesma importância, pois em algum momento fizeram parte da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. A todas, meu muito obrigada.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a participação das crianças na gestão escolar. Buscou-se responder: como ocorre a participação de crianças na gestão escolar? O objetivo geral é analisar como se dá a participação de crianças na gestão escolar de escolas públicas. Os participantes da pesquisa são crianças que frequentam os 4º e 5º anos do ensino fundamental. O universo são três escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos são: verificar como as crianças participam da gestão escolar; como ocorre a participação na escola; constatar se existe a representatividade das crianças nos espaços de direito constituído; averiguar se há envolvimento e autonomia das crianças na participação na escola. Trata-se de uma pesquisa mista, cujos procedimentos metodológicos pautaram-se em questionários estruturados, entrevistas individuais com as crianças, para análise da participação e representatividade das crianças na gestão escolar, os conceitos e os direitos, e leitura documental de leis, decretos, resoluções, planos educacionais, documentos curriculares, portarias, projetos político-pedagógicos, entre outros. Os participantes da pesquisa são crianças que frequentam os 4º e 5º anos do ensino fundamental, na faixa etária de 8 a 11 anos, em três escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo, sendo uma da rede estadual e duas da rede municipal. O referencial teórico está amparado nos autores da pedagogia crítica: Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Vitor Henrique Paro, Michel de Certeau e Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun. Constatou-se, com os resultados produzidos obtidos, que as crianças reconhecem a importância e o direito da sua participação na escola, mas não enquanto participantes ativos para as tomadas de decisão junto à gestão escolar. Notou-se o desconhecimento das crianças sobre espaços instituídos dos segmentos coletivos e a sua representatividade nos colegiados. Percebeu-se que podem dialogar, mas sua voz torna-se valorizada apenas com a mediação dos gestores e professores da escola.

Palavras-chave: gestão escolar; participação; criança. ensino fundamental I

ABSTRACT

This research has as object of study the participation of children in school management. This tried to answer: how is the children's participation in the school management? The general objective is analyzing the children's participation in the school management in the public schools. The individuals of this research are children who attend the 4th and 5th grade of elementary school. The study's universe is related to three public schools in São Paulo's city and its metropolitan region. The specific objectives are: verifying how is the children's participation in the school management; how the participation happens at school; verifying if there is representation of children in spaces of constituted law; verifying if there is involvement and autonomy of children in their participation in the school. This is a qualitative research where methodological procedures were used on structured questionnaires, individual interviews with children, for analyzing the participation and representativeness of children in school management, concepts and rights, and law's documental analysis, decrees, resolutions, educational plans, curriculum documents, ordinances, political-pedagogical projects, among others. The individuals of this research are children who attend the 4th and 5th grades of elementary school, that are between 8 and 11 years old, in three public schools in the São Paulo city's metropolitan region, which one in a public school and the other is a municipal one. The theoretical framework is supported by the authors of critical pedagogy: Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Vitor Henrique Paro, Michel de Certeau and Stephen Ball, Meg Maguire and Annette Braun. The research's conclusion can evidence that, with the children recognize the importance and the right of their participation in the school, but not as active participants for taking decisions with the school management. There is a children's lack of knowledge about instituted spaces of the collective segments and their representativeness in the collegiate. It was identified that they can dialogue, but their voice becomes valued only with the mediation of school's managers and teachers.

Keywords: school management; participation; child. elementary school I

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación es la participación de los niños en la gestión escolar. Buscamos responder ¿cómo ocurre la participación de los niños en la gestión escolar? El objetivo general es analizar cómo los niños participan en la gestión escolar de las escuelas públicas. Los participantes de la investigación son niños que frecuentan el 4º y 5º año de la Enseñanza Fundamental. El universo son tres escuelas públicas de la región metropolitana de la ciudad de São Paulo. Los objetivos específicos son: verificar cómo los niños participan en la gestión escolar; cómo ocurre la participación en la escuela; verificar si existe representación de los niños en los espacios de derecho constituido; comprobar si hay implicación y autonomía de los niños en su participación en la escuela. Se trata de una investigación mixta cuyos procedimientos metodológicos se basaron en cuestionarios estructurados, entrevistas individuales a los niños, para analizar la participación y representatividad de los niños en la gestión escolar, conceptos y derechos, y lectura documental de leyes, decretos, resoluciones, planes educativos, currículo, documentos, ordenanzas, proyectos político-pedagógicos, entre otros. Los participantes de la investigación son niños que asisten a los grados 4º y 5º de la enseñanza fundamental, con edades entre 8 y 11 años, en tres escuelas públicas de la región metropolitana de la ciudad de São Paulo, una en la red estatal y dos en la red municipal. El marco teórico es sustentado por los autores de la pedagogía crítica: Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Vitor Henrique Paro, Michel de Certeau y Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun. Se verificó, con los resultados obtenidos, que los niños reconocen la importancia y el derecho de su participación en la escuela, pero no como participantes activos para la toma de decisiones con la dirección escolar. Se constató el desconocimiento de los niños sobre los espacios instituidos de los segmentos colectivos y su representatividad en el colegiado. Se percibió que pueden dialogar, pero su voz pasa a ser valorada solo con la mediación de los gestores escolares y docentes.

Palabras clave: gestión escolar; participación; niño. escuela primaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores e resultados encontrados na pesquisa, segundo a natureza – abrangente/todos os campos	22
Quadro 2 – Síntese de dissertações pertinentes a esta pesquisa	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	92
Gráfico 2 – Ano letivo	92
Gráfico 3 – Sistema de ensino	93
Gráfico 4 – Organização da escola	94
Gráfico 5 – Participação nas decisões da escola.....	95
Gráfico 6 – A importância do ser criança no espaço escolar.....	97
Gráfico 7 – Conhecimento sobre o Conselho de Escola	99
Gráfico 8 – Segmento no Conselho de Escola	99
Gráfico 9 – Eleição de representantes no Conselho de Escola.....	100
Gráfico 10 – Conselho de escola e as tomadas de decisão.....	100
Gráfico 11 – Assuntos sobre a escola para as tomadas de decisão.....	101
Gráfico 12 – Conhecimento sobre Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil	102
Gráfico 13 – Eleição - Representantes do Conselho Mirim/Grêmio Estudantil.....	104
Gráfico 14 – Para que serve o Conselho Mirim	105
Gráfico 15 – Participantes na sala de aula	106
Gráfico 16 – Construção das regras da escola	106
Gráfico 17 – Envolvimento na participação em sala de aula	107

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	(Co)Rona (Vi)Rus (D)Isease
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DUE	Diretor de Unidade Escolar
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIPIGES	Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MID	Monitor de Inclusão Digital
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
PPP	Projeto político-pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 ESTUDOS CORRELATOS	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	27
2.1 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR	27
2.2 A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO	48
2.3 APRESENTANDO OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES ESCOLARES	55
2.3.1 Projeto político-pedagógico da Escola Poesia.....	57
2.3.2 Projeto político-pedagógico da Escola Poema	65
2.3.3 Projeto político-pedagógico da Escola Canção.....	70
3 A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA CIDADE DE SÃO PAULO	75
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA	77
3.1.1 Relato da pesquisa na Escola Poesia	78
3.1.2 Relato da pesquisa na Escola Poema.....	79
3.1.3 Relato da pesquisa na Escola Canção	81
3.2 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS	83
3.2.1 Escola Poema	84
3.2.2 Escola Poesia.....	86
4 A VOZ DAS CRIANÇAS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	129
APÊNDICE B – Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica	130
APÊNDICE C – Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica.....	131
APÊNDICE D – Questionário estruturado aplicado às crianças.....	132
APÊNDICE E – Questionário semiestruturado para entrevista individual	136

APRESENTAÇÃO

Escrever esta apresentação me fez resgatar fases da minha trajetória de vida, que julgava já não ser tão importante contar para mais ninguém. Claro que muitas coisas aqui não caberiam ser escritas, mas o que está aqui teve para mim um significado intenso e muitas delas foram divisores de água.

Nasci na cidade de Gália, no interior de São Paulo, na década de 1960 e, quando muito pequena, meus pais decidiram mudar para a “cidade grande”. Portanto, fui criada na cidade de São Paulo. Meus pais eram aspirantes por uma vida melhor, mesmo com pouquíssimos estudos. O sonho era o que importava. Meu pai foi motorista de caminhões de transporte de produtos perigosos e durante sua vida não o vi exercer outra profissão que não fosse essa. Minha mãe foi empregada doméstica, desempenhou serviços braçais em indústrias, chegou a ser apenas dona de casa, mas, devido à separação entre eles, ela retornou ao serviço remunerado. Ambos faleceram, e hoje somos só eu e meu irmão. Ele seguiu a profissão do meu pai. E eu, como vocês podem perceber por esta apresentação, cheguei um pouco mais longe.

Eu cresci em meio às mudanças de residências entre os bairros dos municípios de São Paulo e São Caetano do Sul, até que conseguíssemos a estabilidade de moradia, que acabou ocorrendo na cidade de São Paulo, quando eu já tinha quase 9 anos. Adquirimos uma “casa” em um bairro de periferia na zona leste da cidade de São Paulo, sem infraestrutura. As ruas não eram asfaltadas; a água era retirada do poço que havia no quintal, que descobrimos ser contaminada; não havia iluminação nas ruas; pouquíssimo transporte coletivo; comércio precário e caro. Escolas, só havia três, uma municipal, uma estadual e uma particular. Pode até ser estranho, mas toda a minha infância vivi plenamente, mesmo com as dificuldades.

Posso dizer que a minha vida escolar começou na educação infantil em uma escola pública, quando ainda morávamos em um bairro do município da cidade de São Caetano do Sul, local que sempre me traz a sensação de liberdade, talvez pelo grande espaço que havia na sala de aula e um imenso parque ao ar livre; contudo, eu não tinha noção nenhuma do significado desse espaço educativo. Sou fruto da escola pública e comecei nela a minha jornada de aluna. Esta fase ficou mais marcada – mesmo que passando por mudanças de modalidades e sistemas de ensino – por lembranças dos encontros com as outras crianças do que pelo próprio aprendizado em sala de aula.

Sempre fui feliz nas escolas por onde passei. Entretanto, não posso esquecer de dizer que me deparei com muitos professores autoritários durante meu percurso estudantil, talvez pela época de ditadura militar em que vivíamos no país. Um dos momentos que me remete a

esta fase é justamente com a minha professora do primeiro ano, Dona Norma, pela qual tenho um carinho muito especial, mas a qual me parecia um sargento, usando o mesmo modelo de terninho quase que diariamente, sempre com tons de verde e marrom acinzentados. Trago em minha memória uma escola silenciosa em tempos de resistências, de mudanças, de valores e de posicionamentos políticos e ela sempre se mostrou ausente nestas temáticas.

As turmas que frequentei eram separadas por sistema classificatório. A sala de aula era reconhecida pelas letras iniciais do alfabeto, que determinavam a capacidade intelectual dos alunos. Sempre fui “C”. As salas de aulas eram vigiadas pela janelinha de vidro na porta. A escola pública basicamente atendia aos pobres, e eu estava entre eles. Não havia educação para as competências, e sim para o mercado de trabalho; entrávamos na escola para sermos um pouco mais ou iguais aos nossos pais, e eu tinha certeza que frequentar a universidade era para a elite, principalmente nas nossas condições econômicas.

Passei a frequentar a escola do município no bairro e a escola não apresentava nada de novo. Fiquei até o término do antigo “primeiro grau”, hoje fundamental I, com as atividades que eram sempre coletivas, professores autoritários, a obrigatoriedade da execução do hino nacional e o rigor na disciplina escolar. Foi um tempo durante o qual dei muito trabalho de comportamento, não para meus pais, mas para os professores e diretores. Fui sempre a “figurinha carimbada”.

No final do antigo “primeiro grau”, lembro-me de um tempo de conversas sobre a anistia política entre meus pais e parentes, também sobre as efervescentes greves dos metalúrgicos da região de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Entretanto, pouco se ouvia sobre tais assuntos na sala de aula. Tive apenas dois professores que ousaram falar sobre socialismo e comunismo, no caso da antiga União Soviética (Rússia) e uma proposta de atividade para a construção de uma paródia com música popular brasileira para expressarmos o retorno dos exilados ao Brasil. Não descarto que poderia haver mais professores críticos e envolvidos com os movimentos sociais pela democratização, mas ousadia nunca foi para todos.

Nas escolas públicas, nas quais estive, sempre foi muito emblemática a figura do diretor. Diretores sempre austeros, com posicionamentos conservadores e autoritários, visto que ninguém podia ficar sentado quando entravam nas salas de aula, sem contar as expulsões de alunos da escola por mau comportamento ou ainda o impedimento para entrar na unidade escolar por não estarmos com uniforme completo.

Frequentei o primeiro ano do ensino médio no sistema particular de ensino, quando me propus a estudar o magistério. Mas, devido às dificuldades familiares e econômicas, os meus pais já não tinham mais condições de manter o custo. Deixei o magistério e retornei para

completar o ensino médio na escola pública estadual, na área da biologia. Não consigo trazer à memória momentos relevantes sobre o ensino, que aqui neste texto já não tenha mencionado, pois, diante das mudanças de sistema e modalidade de ensino, a característica escolar, administrativa e educacional continuava sendo a mesma.

Sei que não foi fácil estudar no tempo do ensino médio. Comecei a trabalhar e só sobrava os finais de semana para dar conta dos trabalhos escolares e colocar as atividades em dia. Além do mais, as escolas que ofertavam o ensino médio eram longe do local onde eu morava. Acho que é por isso que não lembro de nada significativo, a não ser as idas e vindas dos colegas de escola nos ônibus, onde todos aparentavam estar sobrecarregados pelo dia de trabalho, e da noite na escola.

Logo que me formei no ensino médio, movida de coragem e apoio de colegas de escola, eu me candidatei a uma vaga no vestibular para cursar Letras, mas, com a negativa do resultado, eu me mantive apenas atuando na área do secretariado, pois foi uma oportunidade que surgiu na adolescência enquanto eu estudava no ensino médio. Fiz carreira profissional, casei-me e me mantive no mercado de trabalho até o nascimento da minha filha. Depois, por uma opção, fui constituir uma família da qual me orgulho muito. Com uma filha estudando e revelando ser uma pessoa bem resolvida com seus estudos e sonhos, com autonomia e bem independente, vi que poderia retomar minha carreira. De onde recomeçar, depois de 22 anos? Tive muito incentivo da minha família, o que me ajudou na decisão de retornar aos estudos e resolvi prestar vestibular novamente. E foi assim que ingressei na graduação em Pedagogia e não parei mais de estudar. A necessidade profissional, junto com a possibilidade de ampliar os conhecimentos, permitiu-me realizar mais uma graduação em Artes Visuais, duas pós-graduações, uma em Psicopedagogia Institucional e outra em Didática e Tendências Pedagógicas.

Foi durante três anos e meio da graduação que tive a oportunidade de ser estagiária de inclusão, remunerada, em São Bernardo do Campo. Quase no final deste período, prestei o concurso público na cidade em que resido e ingressei no serviço público, no cargo de professora para educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Iniciei minha carreira no magistério aos 40 anos. Hoje tenho 16 anos de Magistério, dos quais durante quatro anos estive na sala de aula, sendo três anos no ensino fundamental e um ano na educação infantil em creche.

Atuando no cargo de professora, inscrevi-me em um processo interno de função gratificada, fui convocada para a função de assistente pedagógica e fiquei por 11 anos nesta função. Neste momento, estou, há um ano e seis meses, na direção de uma escola que atende as a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos em três turnos. Tanto

como professora, como assistente pedagógica e agora como diretora de unidade escolar, não me vejo fazendo outra coisa que não seja trabalhar na educação pública. Posso dizer sem medo que foi no magistério que me encontrei. Foi um início muito difícil no cargo e nas funções gratificadas, devido à minha insegurança, incerteza e inexperiência de assumir a profissão de professor e do caminho que iria tomar diante de tudo que na graduação e nos estágios havia ouvido, lido e observado; mas foi me envolvendo no dia a dia com a comunidade escolar que pude olhar e viver a escola a partir de outro ponto de vista. Compreendo hoje a escola como um espaço de alegria, de viver experiências e conviver com o outro.

No meu percurso profissional, surgiram algumas inquietações diretamente ligadas à educação, à gestão da escola, mas principalmente sobre o anonimato das crianças nos diversos segmentos e espaços da escola; conseqüentemente, na gestão escolar democrática na escola pública. Quando dizemos que pensamos, planejamos e organizamos tudo na escola pela criança, estamos imprimindo na escola nossa marca, pois deixamos de ouvir essa mesma criança. A escola passa a ter apenas nosso pensamento, planos e organização. Por muitas vezes, cobreime sobre as minhas posturas com relação às crianças, diante das minhas atribuições e cargos, a representatividade delas na escola e os ciclos de vida em que elas perpassam pela escola, e o que consegui realizar para dar luz a estes sujeitos.

1 INTRODUÇÃO

Nesta primeira seção, é descrito o objeto e o universo da pesquisa, assim como a justificativa, o problema, a metodologia e o referencial teórico. Também se relata o levantamento de estudos e produções acadêmicas que foram selecionados no processo de análise das tendências no campo de pesquisa, assim como a correlação do estudo com outros trabalhos e publicações, identificando, deste modo, a relevância dos resultados para a comunidade acadêmica, científica, no estudo sobre a participação das crianças e a gestão escolar democrática.

Esta pesquisa analisa a participação das crianças na gestão escolar das escolas públicas para compreendermos os caminhos democráticos a partir do ponto de vista das crianças. Partimos da premissa que a escola deveria respeitá-las, considerá-las e reconhecê-las como indivíduos plenos e, como tal, capazes de participar do seu processo formativo, ou seja, as crianças, como sujeito de direitos, com a vez e a voz na gestão escolar democrática, não podem estar descontextualizadas no universo da escola.

Quando se aprende a escutar o que as crianças dizem, damos visibilidade a sua atuação social. Entretanto, Ariès (1986) alega que as crianças perderam sua visibilidade no espaço público, quando foram confinadas institucionalmente em sua infância: infância familiar, infância escolar, infância pré-escolar, infância de lazer etc.

De acordo com Castellani (2017, p. 49), a participação das crianças tem a qualidade de provocar as mudanças e transformações fundamentais na direção de uma sociedade mais plural e menos submissa aos padrões estabelecidos. Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 197), “A participação é um modo de exercício de uma acção influente num contexto concreto”.

O reconhecimento da legitimação das crianças como sujeitos de direitos efetivos nos espaços veio por meio do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA, 1990), nos artigos 15 e 53, no que diz respeito à gestão escolar democrática.

Art. 15. A criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

[...] IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; [...]. (BRASIL, 1990).

Contudo, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos não existiu sempre. Ariès (1986) considera que as transformações no modo como as pessoas passaram a ver as

crianças, reconhecendo nelas a sua condição peculiar diferenciada do adulto, gerou mudanças nas concepções de criança e de infância e novas formas de relacionamento com elas, de acordo com o contexto histórico e com o cenário sociocultural, como resultado da complexidade de representações produzidas sobre as crianças.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história mundial e nacional. São muitos os desafios para que esses direitos sejam reconhecidos a fim de serem efetivados, garantindo às crianças suas prioridades absolutas, pois tais direitos já estão presentes na Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Lei 11.525 (BRASIL, 2007).

No Brasil, o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, estão pautados na atual Constituição Federal Brasileira (1988). E estes direitos foram confirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que considera a criança como sujeito de direitos, como dispõe o seu artigo 100, parágrafo único: “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (BRASIL, 1990).

Considerar as crianças como sujeitos/pessoas de direitos é reconhecê-las e, portanto, assegurar sua participação, dando opiniões e ideias, nos espaços sociais, inclusive na escola, universo desta pesquisa. Em uma gestão escolar democrática em que se pressupõe a descentralização, a partir de uma perspectiva aberta, democrática, com as tomadas de decisão por meio de compartilhamento de opiniões dos segmentos que compõem a comunidade escolar de maneira interativa, recíproca e sistêmica (LÜCK, 2009), é preciso garantir a efetivação dos mecanismos de escuta das crianças, incentivando e contribuindo para a sua formação política e cidadã, com isto, possibilitando às mesmas serem capazes de ampliar a força política e representativa, construindo assim o seu processo formativo. O pleno desenvolvimento de sua pessoa, a criança, e o preparo para o exercício da cidadania estão estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente enquanto direitos à educação (BRASIL, 1990).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 435) expõe que, no Brasil, até os anos 1980, os modelos de gestão escolar eram caracterizados por uma realidade burocrática, funcionalista,

espelhando-se em uma organização empresarial devido às diferentes concepções políticas, de escola e da formação humana na sociedade, que refletem politicamente a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Posto isto, a participação das crianças na gestão escolar democrática é objeto de estudo desta pesquisa, tendo como sujeito as crianças que estudam no 4º e 5º ano do ensino fundamental, no universo das escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo.

A problemática é esta: se as crianças participam efetivamente ou não da gestão escolar; de que forma elas participam e em que espaços da escola elas atuam.

O objetivo geral é: analisar a participação das crianças na gestão escolar democrática nas escolas públicas. Os objetivos específicos são: verificar se as crianças participam na gestão escolar, identificar em que condições elas participam, constatar se existe a representatividade das crianças nos espaços de direito constituído e averiguar se há envolvimento e autonomia das crianças na participação da gestão na escola.

Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, que buscou descrever, analisar e interpretar: questionários estruturados via *google forms* e entrevistas individuais com as crianças de três escolas¹ públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo, para análise da participação e representatividade das crianças na gestão escolar democrática, dos conceitos e dos direitos, bem como análise documental de leis, decretos, resoluções, planos educacionais, documentos curriculares, portarias, projetos políticos pedagógicos, entre outros.

Os documentos oficiais analisados constituem o modelo e os princípios da gestão democrática da educação na escola e foram criados para democratizar as decisões e redimensionar as formas de participação da comunidade escolar, norteados pelas políticas públicas nesse sentido. Especificamente, foram analisados a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação em vigência (PNE 2014), a fim de verificar as concepções sobre educação, gestão democrática e participação das crianças na legislação.

A pesquisa está amparada no referencial teórico dos autores da denominada pedagogia crítica: Freire (2020, 2021a, 2021b, 2021c), pelos conceitos de participação, de dialogicidade, de emancipação enquanto prática fundamental à democracia; Santos (2000, 2010), que aborda

¹ Para manter o sigilo das fontes, os nomes da escola pesquisada e das pessoas entrevistadas são fictícios. Contudo, as escolas estão localizadas nas cidades de Mauá, Santo André e São Paulo: escola da rede estadual em Mauá e das redes municipais em Santo André e São Paulo.

uma teoria crítica pós-moderna de direitos humanos e democracia; Paro (2002, 2011), que trata a gestão democrática, na perspectiva da educação com vistas à democratização da escola a serviço da educação; Certeau (1998), por abordar os conceitos de estratégias e de táticas no cotidiano escolar; e Ball, Maguire e Braun (2016), que discutem a teoria da atuação, os artefatos da política em seus discursos, representações e traduções produzidos pelas facetas das políticas públicas educacionais.

A fundamentação teórica para o estudo se consolidou a partir de leituras e análises que possibilitaram ampliar de maneira significativa a regulamentação, os conceitos relativos e referências sobre a democracia, a gestão escolar, a escola, a emancipação, a participação, a autonomia, a dialogicidade, as políticas educacionais, a concepção de criança, entre outros, deixando clara a evidência do diálogo entre eles sobre o objeto e sujeitos deste estudo, trazendo a necessidade de considerar outros modos de pensar sobre as concepções de gestão escolar, criança, escola, com o desafio de levantar dados e informações desprovidos de juízo de valor sobre a participação das crianças.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções, a saber:

Na primeira seção, é descrito o objeto e o universo da pesquisa, assim como a justificativa, o problema, a metodologia e o referencial teórico. Também se relata o levantamento de estudos e produções acadêmicas que foram selecionados no processo de análise das tendências no campo de pesquisa, assim como a correlação do estudo com outros trabalhos e publicações, identificando, deste modo, a relevância dos resultados para a comunidade acadêmica, científica, no estudo sobre a participação das crianças e a gestão escolar democrática.

A segunda seção diz respeito a dois referenciais. O primeiro referencial é o teórico e está amparado nas obras dos autores: Freire (2020, 2021a, 2021b, 2021c), Santos (2000, 2010), Paro (2002, 2011), Certeau (1998) e Ball, Maguire e Braun (2016). Fazem parte das referências bibliográficas, também, outros autores que contribuíram com a temática desta pesquisa. O segundo é o referencial documental, que aborda os documentos normativos que estabelecem princípios e orientações sob a perspectiva da gestão democrática e a participação da criança e a sua representatividade, por meio de leis, resoluções, decretos, declarações de direitos, estatutos, normas, planos, programas educacionais, projetos político-pedagógicos e documentos curriculares.

A terceira seção descreve os caminhos utilizados para a realização da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, os processos e procedimentos dela, e ainda são apresentados os resultados da investigação sobre os conceitos e as concepções que envolvem direta e indiretamente a gestão escolar democrática e a criança, bem como a sua importância.

Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada a partir do questionário respondido pelas crianças, buscando a relação com o referencial do estudo. As categorias elencadas à luz do referencial teórico foram: dialogicidade e escuta; democracia, participação e ausências; autonomia e emancipação, em consonância com gestão escolar democrática e participação das crianças.

Nas considerações finais, são tecidos os pressupostos da pesquisa, sendo elencados os resultados e as ponderações que obtivemos sobre eles, bem como comentários sobre possíveis limitações do estudo e sua aplicabilidade.

1.1 ESTUDOS CORRELATOS

Para a literatura dos estudos correlatos, realizamos um levantamento dos estudos, escritos e pesquisas que fizeram alusão à gestão democrática associada à gestão escolar, à participação e às crianças, bem como aqueles artigos que exploraram temáticas como participação e gestão escolar democrática, com o objetivo de conhecer e considerar as tendências no campo da pesquisa, da análise e da correlação do tema deste estudo com outros trabalhos e publicações, identificando, deste modo, a relevância dos resultados para a comunidade acadêmica, científica sobre a gestão escolar e a participação da criança nas escolas públicas.

A revisão da literatura possibilitou avançamos nos estudos, na compreensão sobre este tema, pois, com a investigação bibliográfica, obtivemos um panorama geral da temática “gestão escolar e participação das crianças”. Desta forma, compreendemos como o assunto da temática proposta estava sendo caracterizado no meio acadêmico. O tema é bastante abrangente, com uma variedade de possibilidades para reflexões, análises e estudos.

Foi possível analisar a gestão escolar no aspecto macro, por meio das relações estabelecidas com as políticas públicas e suas implementações, com reflexos no sistema educacional; bem como também analisar a gestão escolar enquanto consolidação de tais políticas públicas em um aspecto micro, no caso, as escolas, com a participação das crianças.

Após a leitura e análise dos estudos da pesquisa nas plataformas de bibliotecas digitais, ficou evidente que são poucas as pesquisas que têm o objetivo de estudar somente a participação das crianças na gestão escolar democrática. Outra observação foram as dificuldades de encontrar estudos correlatos exclusivamente sobre a escuta das crianças pelos pesquisadores.

Durante a análise e seleção das dissertações, percebemos que os descritores encontraram um número grande de títulos; porém em contrapartida, com um número baixíssimo de trabalhos

que cumpriram os critérios de inclusão aos descritos. Encontramos muita confusão de conceitos nos títulos, nos resumos e nas próprias dissertações, pois muitos continham o termo criança, gestão escolar, gestão democrática escolar e participação nos títulos, nos tópicos dos sumários, nos resumos das teses e dissertações, e até nos assuntos das seções; no entanto, as crianças não estiveram no centro das pesquisas como sujeitos únicos.

Foi possível notarmos que ao longo do levantamento dos estudos correlatos, os dados produzidos nos estudos analisados contavam com mais interlocutores para alcançar os objetivos e hipóteses propostas pelos pesquisadores, como, por exemplo, ouvir o gestor e o professor, talvez buscando com isso o apoio para dar relevância à voz da criança como sujeito de direito e de representatividade na gestão escolar. Mesmo verificando a importância de tais trabalhos, parece ser contraditório o objeto de pesquisa não estar nas metodologias investigadas.

Para a pesquisa e análise dos artigos, dissertações e teses, o recorte temporal foi de 2015 a 2020, nas plataformas de bibliotecas digitais: Scientific Electronic Library (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estas plataformas integram os sistemas de informação com acervos científicos (teses, dissertações e artigos) virtuais do país, disponibilizados nas instituições de ensino e pesquisas do Brasil, com os conteúdos produzidos nacionalmente e internacionalmente. Considerando as informações, foram utilizados como descritores: gestão democrática, gestão democrática escolar, gestão escolar democrática e a participação das crianças, a participação dos estudantes e a participação dos alunos.

Devido ao grande número de trabalhos com temáticas abrangentes sobre gestão democrática escolar e as crianças – foram encontrados 65 artigos na Scientific Electronic Library (SciELO), 124.035 teses e 289.281 dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) –, foi necessário refinar os descritores por conta da semelhança entre muitos trabalhos encontrados na pesquisa com os termos “gestão democrática escolar” ou “gestão escolar democrática”, sendo também preciso novos critérios para refinar a pesquisa com “participação das crianças”, estudantes ou ainda alunos, o que possibilitou encontrar trabalhos que de fato viessem a colaborar com o objetivo da pesquisa. Cada uma das bases de pesquisa acadêmica apresenta formatação e disponibilização com opções específicas para as buscas avançadas, o que proporcionou detalhamentos dos dados coletados para estudos.

Na plataforma da BDTD, a busca ocorreu primeiramente com os critérios dos descritores dos “títulos” dos trabalhos. Como o número apresentado na busca foi muito grande,

partimos para uma busca por refinamento, com a opção de “assunto”. Entretanto, embora nas leituras dos resumos de trabalhos encontrados o sujeito estivesse intrinsecamente atrelado a este trabalho de pesquisa, notamos ser ainda ideal que mais uma busca ocorresse pelo item de “abrangência”, o que acabou com um resultado satisfatório dentro dos propósitos desta dissertação.

Na busca realizada na base de dados da Scielo, como resultado, enquanto exploração das temáticas de participação e gestão escolar democrática, foram encontrados poucos artigos compatíveis com este objeto de estudo, mesmo com o corte temporal de 2015 a 2020 e apenas para as produções de artigos disponíveis em periódicos. As áreas foram: educação, educação e política, educação e educacional, pedagogia; nas análises foi feita alusão à gestão democrática associada à gestão democrática escolar, à participação e às crianças, bem como aqueles artigos que exploram as temáticas como participação e gestão escolar democrática. Os artigos selecionados foram suficientes, após leituras minuciosas deles para elencar os que contribuiriam com esta pesquisa.

Nos resultados das plataformas de bibliotecas digitais, foram encontrados estudos, segundo a natureza da pesquisa, de forma abrangente aos tipos de documentos, aos assuntos, às áreas de conhecimento em todos os campos pelos títulos, autor e assunto. Esclarecemos que, em relação a algumas teses e dissertações encontradas, almejávamos aprofundar nossas leituras e análises, mas não foi possível, pois no repositório havia apenas as informações básicas dos trabalhos, sem o acesso à íntegra dos textos.

Quadro 1 – Descritores e resultados encontrados na pesquisa, segundo a natureza – abrangente/todos os campos

Palavra-chave	BDTD		Scielo
	Dissertações	Teses	Periódicos
Gestão democrática e a participação dos estudantes	330	96	03
Gestão democrática e a participação dos alunos	78	09	02
Gestão democrática escolar e a participação das crianças	30	12	02

Fonte: BDTD e Capes (2015 a 2020).

Neste conjunto de trabalhos pesquisados, após o levantamento realizado, foram selecionadas quatro dissertações, nas quais os principais temas abordados – gestão democrática escolar, participação e criança – e as referências bibliográficas e documental revelam uma correlação e enfoque na temática, aproximando-se das discussões da pesquisa: Arcuri (2017),

Bandeira (2016), Castellani (2017), Marcato (2017). Estes estudos contribuíram para a fundamentação desta pesquisa em torno do direito da criança e sua participação na escola pública pela sua ótica e fala para a efetivação da gestão escolar democrática, por oferecer fundamentos sobre o histórico da participação social e educacional no Brasil e o protagonismo infantil. Os demais trabalhos foram desconsiderados, devido ao fato de que não contribuíram com a análise de pesquisa a partir da escuta da criança.

Quadro 2 – Síntese de dissertações pertinentes a esta pesquisa

Dissertação	ARCURI, Priscila Abel. A participação é um convite e a escuta um desafio . Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Dissertação	BANDEIRA, Gilssara Cavalcanti de Lima. Gestão democrática e construção da cidadania: reflexos sobre a prática de uma escola paulista . 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.
Dissertação	CASTELLANI, Denise Aparecida Refundini. Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André . 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Dissertação	MARCATO, Célio Tiago. Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia . 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Fonte: BDTD, Capes e Scielo (2015 a 2020).

Na dissertação de Arcuri (2017), a autora buscou estabelecer um diálogo e a ampliação do debate acerca do respeito, da participação e escuta das crianças em contextos educativos, procurando problematizar o que é possível esperar da participação das crianças nestes contextos. Dessa forma, ela analisou relatos de experiências em dois projetos educativos diversos, um na cidade de São Paulo, Brasil, em uma instituição embasada na educação democrática, e outro na cidade italiana de Reggio Emília, que tem como base conceitual a pedagogia da escuta. Arcuri (2017) observou que, apesar de já existirem alguns contextos educativos que concebem as crianças como sujeitos competentes e capazes, e buscam garantir sua participação e escuta, mesmo assim, a existência destes contextos ainda é vista como um desafio, tanto prático como teórico. Segunda a autora, as concepções de infância e criança, assim como o lugar social oferecido a elas, vêm sendo modificados ao longo dos anos. Desde o momento em que a infância nem era nomeada até a fase em que se torna objeto de políticas específicas.

O objetivo de Bandeira (2016) foi analisar as relações possíveis existentes entre a prática da gestão democrática e participativa. Sua pesquisa foi desenvolvida na EE Clodoveu Barbosa, na cidade de Mogi Mirim, tendo como uma de suas preocupações verificar a percepção que os sujeitos pesquisados tinham sobre gestão democrática, como ela se dava no interior dessa escola

e como ela impactava as relações sociais. Ele utilizou três perguntas que nortearam a sua pesquisa com o grupo focal (professores e alunos): Quais as características que a gestão democrática apresenta na EE Dr. Clodoveu Barbosa? Quais os resultados da gestão democrática na escola? Como os envolvidos nela interpretam a gestão democrática? Para a metodologia, ela organizou a análise de documentos de atas de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) e Regimento Escolar, com questionários, observações dos espaços da escola e do grupo focal.

No levantamento das análises sobre as informações coletadas, Bandeira percebeu que, embora a unidade escolar apresentasse avanços em suas ações, como o Conselho de Classe e Série participativo, havia a necessidade de inserir outras práticas, como a participação de pais e comunidade do entorno, assim possibilitando maior integração entre esses e a escola, a fim de que ela influenciasse mais diretamente na vida social e fosse influenciada. Bandeira (2016), em sua pesquisa, concluiu que a prática democrática na escola se manifesta em diferentes situações, o que favorece os envolvidos na comunidade escolar, em medida semelhante, para exercerem a cidadania de forma atuante, pois é no microespaço que ele se inicia.

Com o objetivo de investigar qual era a visão das crianças sobre a formação de conselheiros mirins ocorrida em 2016, na rede de ensino municipal da cidade de Santo André, Castellani (2017), em sua pesquisa, entrevistou oito crianças conselheiras mirins de nove e dez anos de idade, da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André, com procedimentos metodológicos pautados em uma entrevista coletiva semiestruturada e análise documental. Coletou e organizou os dados catalogados nos eixos de análise: análise da formação; o olhar das crianças sobre a formação; o protagonismo evidenciado na fala das crianças; análise acerca da tutela dos adultos. Castellani (2017) respaldou a fundamentação teórica nos autores: Tonucci (2005), Freire (2012), Gadotti (2001), Paro (2002, 2003), Korczak (1984). Em suas conclusões, Castellani (2017) verificou que, tendo espaços de fala e oportunidades de participação, as crianças se apropriam das questões em discussão e se tornam protagonistas neste processo participativo. Porém são poucos os espaços sociais que garantem e valorizam a fala das crianças e, quando existem, as propostas por elas demandadas não se convertem em ações, por não serem levadas a sério pelos adultos; ou seja, as crianças falam, mas nem sempre são ouvidas.

Com o propósito de construir uma articulação de conceitos oriundos da teoria política e da educação, no que concerne à participação como base da democracia, na sociedade e na escola, e da gestão democrática da escola pública, Marcato (2017), em sua pesquisa, analisou os fundamentos da participação, enquanto princípio da cidadania e da democracia, para compreender seus limites e suas possibilidades, quando aplicados aos processos educacionais, principalmente os referentes à gestão democrática da escola pública. Para isso, ele investigou

as categorias conceituais relacionadas ao tema da participação, incluindo os pressupostos da democracia. Examinou as teorias das formas de governo, as teorias da democracia, a cidadania e os fundamentos da educação relacionados à gestão democrática da escola pública.

Na análise realizada por Marcato (2017), é inevitável a aproximação dos estudos da ciência política e da educação, visto que democracia e participação são categorias comuns aos dois campos. E que é preciso avançar em mecanismos de participação direta na gestão democrática da escola, tornando-a mais efetiva, ao contrário da participação decorativa, estabelecida quando se tenta transpor as premissas da administração da empresa privada para a escola.

Com relação aos trabalhos selecionados e acima citados, em conformidade com esta pesquisa, a temática proposta oportunizou a gestão escolar democrática e a participação efetiva e dinâmica em prol das crianças, com a garantia da escuta e da valorização da participação delas, ficando a convicção de que a educação não é democrática e libertadora no silêncio dos sujeitos. No entanto, são poucos os espaços sociais que garantem e valorizam a fala das crianças e, de acordo com Castellani (2017, p. 49), a escola é o reduto social, enquanto campo receptor de políticas, seja para o processo de ensino-aprendizagem, seja para a estrutura social. A autora ainda cita Gadotti (2014, p. 1), quando se refere à participação e à autonomia que constituem o ato pedagógico. Participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, pois não há qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola, e ela está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva.

Um outro aspecto importante é que, quando existem os espaços para atuação das crianças, as propostas por elas demandadas não se convertem em ações, por não serem levadas a sério pelos adultos, ou seja, as crianças falam, mas nem sempre são ouvidas. Segundo Castellani (2017, p. 53), é preciso construir e articular uma sintonia que coloque como foco a voz da criança, seus desejos, anseios, vontades, para que ela seja respeitada em sua subjetividade e individualidade, construindo as bases para protagonizar os processos de seu desenvolvimento. Em concordância, de acordo com a autora, Tonucci (2005) explica que as crianças têm condições de falar sobre aquilo que vivem, tendo autoria e exercendo a cidadania nas questões que lhe dizem respeito.

Para se expressarem, as crianças devem poder raciocinar sobre coisas que conhecem diretamente, que fazem parte da sua vida. Não podem expressar seu ponto de vista sobre a história antiga ou sobre países e problemas que não conhecem, mas podem fazê-lo sobre a vida do bairro, sobre as cidades onde vivem, sobre as suas necessidades, sobre seus desejos. É importante envolvê-las em problemas sobre os

quais todas tenham alguma coisa a dizer, e não somente as que mais se destacam na escola. (TONUCCI, 2005, p. 18 apud CASTELLANI, 2017, p. 53).

Além disso, notamos, com as leituras e análises dos estudos elencados, ser necessário transpor a posição autoritária da gestão escolar, que muitas vezes acaba afastando a comunidade escolar da gestão democrática que horizontaliza as relações de poder, sendo preciso criar mecanismos para uma participação direta e efetiva das crianças na gestão democrática, conforme Paro (2002, p. 46) pontua quanto à participação democrática, que para ele não se dá espontaneamente. A participação é construída por meio de um processo histórico e coletivo, com mecanismos institucionais que incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Observamos, com o levantamento dos estudos pesquisados, que o tema gestão democrática e a participação das crianças ainda não foi muito explorado, reforçando assim a relevância acadêmica, como também educacional, desta pesquisa pela ótica das crianças, de suas falas e escuta, para se compreender os caminhos democráticos, tendo as crianças como sujeitos de direitos e autores nos processos decisórios, na contribuição para a construção de uma escola mais democrática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, é descrito o objeto e o universo da pesquisa, assim como a justificativa, o problema, a metodologia e o referencial teórico. Também se relata o levantamento de estudos e produções acadêmicas que foram selecionados no processo de análise das tendências no campo de pesquisa, assim como a correlação do estudo com outros trabalhos e publicações, identificando, deste modo, a relevância dos resultados para a comunidade acadêmica, científica, no estudo sobre a participação das crianças e a gestão escolar democrática.

2.1 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR

Iniciamos apresentando a fundamentação teórica, bibliográfica e documental que sustenta esta pesquisa. Foram analisados, refletidos e explorados os conceitos relativos à gestão escolar e à criança, bem como os marcos legais que assinalam a conquista dos direitos da criança e a sua participação na escola.

Os documentos oficiais analisados constituem o modelo e os princípios da gestão democrática da educação na escola. Foram criados para democratizar as decisões e redimensionar as formas de participação da comunidade escolar, norteando as políticas públicas nesse sentido. Especificamente, foram analisados a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação em vigência (PNE 2014), a fim de examinar as concepções sobre educação, gestão escolar e participação das crianças na legislação.

Os principais referenciais utilizados nesta pesquisa estão amparados na fundamentação com os autores: Dewey (1979), Ariès (1986), Freire (2020, 2021a, 2021b, 2021c), Santos (2000, 2010), Paro (2002, 2011), Sacristán (2005), que representam a relação da democracia e seus fundamentos com a educação pública, além de serem citados em artigos sobre a gestão escolar, gestão democrática escolar, a concepção dialógica e o direito de participação, concomitante à visão crítica da educação, sujeita a intervenções ideológicas do Estado.

Arcuri (2017), Bandeira (2016), Castellani (2017) e Marcato (2017) discorrem sobre a participação na gestão escolar democrática, na educação com um novo tipo de ensino, onde cada aluno não só constrói seu conhecimento, mas faz diferença com a voz que atravessa saberes, que é contra o silêncio e a favor de experiências, de esperanças, de alternativas e de resistências, sendo o agente essencial da educação. Assim, dando a devida importância à participação dos sujeitos, por meio do diálogo e da autonomia, em prol da liberdade, para um futuro voltado para a transformação social.

Enquanto prática fundamental desenvolvida na escola democrática, de acordo com Paro (2011), está a democratização, com a finalidade de promover a partilha de poder entre a comunidade escolar e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola, com vistas à realização de suas finalidades.

Certeau (1998) e Ball, Maguire e Braun (2016) narram as “práticas comuns” às artes de fazer dos praticantes, às operações astuciosas e clandestinas, que se evidenciam na sua capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, por uma convicção ética e política que é também alimentada pela sensibilidade estética.

Certeau (1998, p. 102) aborda os conceitos de estratégias e de táticas no cotidiano escolar, sendo estratégias as ações postuladas de um lugar de poder, elaboradas teoricamente por sistemas e discursos que articulam com um conjunto de forças de locais físicos que se privilegiam das relações espaciais. E as táticas são as circunstâncias de mediação que se transformam em situação favorável, com a rapidez de ações e movimentos que mudam a organização do espaço, as relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, os cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.

Os conceitos de estratégias e táticas, para Certeau (1998, p. 92), diferenciam-se, pois um é pelo sistema e o outro pelos sujeitos envolvidos no cotidiano. As estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar.

É o cotidiano da escola que, segundo Certeau (1998, p. 94), pressiona a todos, todos os dias, que prende diariamente, que altera nos caminhos, muitas vezes não revelando este domínio que é irracional e invisível. Para ele, o uso das estratégias e táticas se dá pelo nó de situações inseparáveis do contexto, sendo indissolúveis do presente, das particularidades e de um fazer (CERTEAU, 1998, p. 96-97).

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16), a atuação de políticas é como um processo, algo diverso, encenado e colocado em atuação, em vez de implementado. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201), a atuação das políticas está no centro do cotidiano escolar, e a escola não é nenhuma instituição simples nem coerente. As escolas não são únicas, uma só peça. Elas são constituídas por redes precárias de grupos diferentes de pessoas, de artefatos e de práticas. Existem em diferentes lugares e diferentes tempos. As escolas são organizações orgânicas produtoras do seu próprio contexto. Para os autores, as escolas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas, tornando-as vivas e atuantes nas escolas e não meramente implementadas, mas interpretadas, traduzidas e materializadas pelos sujeitos que atuam nas escolas.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), a tradução está atrelada aos processos de

recodificação do texto a partir da realidade, por ser um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação; literalmente, atuar sobre a política, usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas de aprendizagem, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas.

Apontamos, contudo, a possibilidade de relacionar os autores, na medida em que se propõem formas para analisar, compreender e potencializar seus argumentos pertinentes ao estudo aqui proposto. Tais conceitos possibilitam analisar as políticas educacionais não apenas no âmbito de sua produção, mas na perspectiva de instituição escolar, como espaço de luta ideológica, na qual diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos – no caso deste estudo, das crianças.

Em concordância com Marcato (2017, p. 15), tratar dos assuntos que envolvem democracia não é uma tarefa fácil, entretanto, a despeito das dificuldades, é necessário, para o desenvolvimento deste trabalho, apresentar concepções delineadas por aqueles que analisaram a democracia.

Por isso, iniciamos com Dewey (1979, p. 59), por ser um dos pioneiros a destacar a importância dos alunos no processo educativo, por meio das trocas de ideias e de experiências e por defender a escola como um espaço formador da democracia, onde as pessoas se encontram para educar e serem educadas, pois “[...] toda educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo”. E por tratar da democracia como princípio que deve orientar a educação.

Desde o século XX, Dewey (1979) mostrou com clareza que a democracia está ligada à igualdade e à liberdade como ato livre do homem, que é percebida na interação com os outros. E a educação está para reconstruir a experiência ganha na vida social, posto que esta experiência só é rica e enriquecida na interação social.

[...] uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. (DEWEY, 1979, p. 106).

A educação para a democracia, segundo Dewey (1979), deveria começar na escola, de maneira prática. Para ele, “[...] estabelecer uma teoria de experiência em termos naturalísticos é, portanto, degradar valores nobres e ideais que caracterizam a experiência” (DEWEY, 1979, 161).

A educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social. (DEWEY, 1979, p. 354).

A democracia depende da educação, por isso, na defesa de Dewey (1979, p. 96), é preciso desenvolver o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência, pois é nele que reside o poder do pensamento exercitado, na capacidade de examinar e concluir. O pensar reflexivo é a condição de possibilidade da vida democrática. A educação para a democracia requer da escola a conversão de uma instituição em um lugar de vida para a criança, entendida como um membro da sociedade, consciente de seu pertencimento e para a qual contribua.

Notando os muros existentes entre escola e sociedade, educação e democracia, Dewey (1979) explica que esta separação se dá devido ao fato de que a maioria das escolas empregam métodos muito “individualistas” e, ao descrever a relação entre a democracia e a educação, afirma que uma sociedade

[...] deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para eles [...] assim, a democracia é mais do que uma forma do governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979, p. 93).

A democracia é mais que uma forma de governo, para Dewey (1979); é uma forma de vida atrelada à experiência conjunta e comunicada. Para ele, a vida democrática depende de uma educação que desenvolva o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência; por isso, a educação tem um papel fundamental, pois responde pela livre troca de experiências entre os indivíduos, o que favorece a cooperação na obtenção dos valores sociais significativos.

Em conformidade com Dewey (1979), Freire (2020) conceitualiza sobre democracia e educação, em que ensinar a pensar certo permanece como ideal. Para Dewey (1979 apud FREIRE, 2020, p. 122) “[...] a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”, no sentido mesmo daquilo que ainda não se alcançou.

Democracia, para Freire (2020, p. 88), é feita na prática da democracia com participação, pois

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar.

A reprodução da ideologia dominante sendo inibidora, dominante, de acordo com Freire (2020), produz um homem que não dialoga, nem participa, mas se acomoda nas determinações impostas a ele, o que o impossibilita de se colocar não apenas como objeto na história, mas como sujeito (FREIRE, 2021a), não para constatar e sim para mudar o mundo da história, da cultura e da política.

Freire (2020, p. 114), ao citar Jaspers, diz que, na educação como prática libertadora, o diálogo é a forma de efetivação desta relação entre sujeitos, que “[...] nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). [...] O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser”.

A educação, para Freire (2021b, p. 106), tem caráter libertário, vem para mudar, transformar a realidade superando obstáculos na construção histórica de mundo, de sociedade e de homem. Ele ainda nos explica que devemos adotar isto como possibilidade e não como determinação:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2020, p. 85-86).

Foi no discurso de uma criança que Freire (2021a) observou a demonstração do sujeito de ocorrências, de conhecimento e do seu ponto de vista, demonstrando que devemos aproveitar a experiência que as crianças têm para discutir com elas, pois, como sujeitos históricos-sócio-culturais, vão se tornando seres em quem a curiosidade é já um conhecimento. Segundo a sua narrativa,

[...] uma criança em tenra idade, saltitante e alegre, nos fez, finalmente, ficar contentes, apesar da hora para nós inconveniente. Um avião chega. Curiosa a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: “O avião ainda chegou.” Sem comentar, a mãe atesta: “O avião já chegou.” Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. “O avião já chegou”, diz. O discurso da criança, que envolvia a sua posição curiosa em face do que ocorria, afirmava primeiro o conhecimento da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já. (FREIRE, 2021a, p. 55).

Atualmente, as crianças são percebidas como seres sociais de valor, ligadas às práticas familiares, aos modos de educação e, conseqüentemente, às classes sociais. Exercem a capacidade e utilizam as ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram descobrir.

Conforme Sacristán (2005, p. 26),

Essas visões (de infância) determinam a importância que damos a eles, o comportamento que temos com eles, os sentimentos que desenvolvemos em relação a eles (crianças), as atitudes pedagógicas com as quais trabalhamos para seu bem-estar, assim como o que consideramos que “falta” e “sobra” para eles.

Os sujeitos se constroem nos mais diversos cenários da vida, segundo Sacristán (2005), principalmente pela educação, mas a criança é vista pelo adulto como um ser inferior, frágil,

pequena. O autor considera que a ideia de infância, de menor ou de aluno são radicadas em realidades culturais discursivo-práticas, a partir das quais se atribui os significados a essas categorias.

Cada um de nós tem ideias sobre os menores baseadas em disposições e atitudes para vê-los e abordá-los de uma forma determinada que, sem dúvida, estão ligadas à experiência própria de termos sido crianças, por semelhança ou oposição ao que cada um foi. Dispomos de modelos culturais definidos [...]. Aprendemos coletivamente a ser de uma forma determinada com os menores, a cuidar, a disciplinar, a amar, a vê-los voltados para o futuro. (SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Ao longo da história, as concepções de infância são marcadas, de acordo com Sacristán (2005), por duas condições: a primeira se refere à condição da criança enquanto ser influenciável; já a segunda é a crença de que as marcas que nela se imprimem perdurarão ao longo de suas vidas. Segundo ele, “[...] a humanidade esteve de acordo que os menores podem ser orientados, conduzidos, levados e corrigidos e foi coerente com essa ideia ao desenvolver as práticas correspondentes de guiar, impor e de educá-los.” (SACRISTÁN, 2005, p. 27).

O aluno é uma construção social idealizada pelos adultos ao longo da história, pois são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos.

A ideia de aluno, na concepção de Sacristán (2005, p. 101), mesmo com muitas contradições sobre os significados do termo, permite entender que “[...] ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil”, e que a forma de ser sujeito está atrelada ao significado do seu desenvolvimento, sendo favorecido ou dificultado pela própria escola. O autor afirma que nem todas as crianças são alunos, mas que todos os alunos pequenos são crianças.

Em conformidade, para Varela e Alvarez-Uria (1992), a existência da escola está atrelada à ideia de formar sujeitos disciplinados, obedientes, modelados, adestrados, castos, servidores da religião e recatados. Desta maneira, desclassificando, de forma direta, os modos de socialização e de instrução, substituídos pela integração numa microssociedade anônima e anômica. Eles consideram que tal violência – que não é exclusivamente simbólica – assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação.

Varela e Alvarez-Uria (1992) verificaram de que forma ocorreu a legitimação do ensino formalizado na escola com o modelo ideal de transmissão de conhecimentos, os seus efeitos e fatores para a deslegitimação das outras formas de ensino e aprendizagem, tornando-as insuficientes, inapropriadas.

A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas

produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da 'neutralidade' e da 'objetividade' da ciência. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 86).

Quanto às contradições colocadas entre a disseminação das escolas das discussões e dos debates acerca da necessidade de o Estado ser o provedor da educação básica, Varela e Alvarez-Uria (1992) mostram que, mesmo tendo o direito à educação como um dos primeiros direitos sociais, é preciso garantir a homogeneidade, a partilha, as oportunidades iguais entre sujeitos que participam da mesma sociedade.

O direito à educação, à democracia está intimamente relacionado com os direitos humanos, pois, segundo Santos (2000), não existe regime democrático sem a garantia básica de direitos individuais, sociais e políticos. O autor destaca que a questão é saber que os direitos humanos constituem uma linguagem capaz de conferir o devido reconhecimento às vozes e existências longamente empurradas para as margens da modernidade.

De acordo com Santos (2014, p. 41), os direitos humanos são universalmente válidos, independentemente do contexto social, político e cultural existentes em diferentes regiões do mundo. São eles que operam nos diferentes regimes de direitos humanos existentes e em diferentes regiões do mundo. Para ele, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas, sendo a primeira grande declaração universal, foi constituída no século passado e só conhece dois sujeitos de direito: o indivíduo e o Estado. Os povos só são reconhecidos na medida em que são transformados em Estados. Segundo Santos (2000), quando se fala de igualdade perante o direito, precisa-se levar em conta o momento, o contexto em que foi escrito, os indivíduos das regiões do mundo que não eram iguais perante o direito, porém, por estarem sujeitos a uma dominação coletiva, os direitos individuais não oferecem nenhuma proteção.

A maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos e sim objeto de discursos de direitos humanos, o que, de acordo com Santos (2000), implica começarmos a NOS perguntar se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil.

Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Santos (2014, p. 49) considera a existência da tensão entre o reconhecimento da igualdade

e o reconhecimento da diferença, pois não se trata de uma igualdade sócio-econômico-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei.

A violência, a retórica e a burocracia estão intrínsecas, para Santos (2000), no direito. A prevalência de um ou de outro elemento varia conforme a presença ou ausência de democracia na sociedade em que o direito opera, instituído como

[...] corpo de procedimentos regularizados e padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios, e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força. (SANTOS, 2000, p. 290).

A democracia é antes e sobretudo, para Santos (2010), a forma sociopolítica de criação de direitos. Afirma que se trata da criação e garantia: do direito ao conhecimento; do direito de levar o capitalismo global a julgamento num tribunal mundial; do direito à transformação do direito de propriedade segundo trajetória do colonialismo para a solidariedade; do direito à concessão de direitos a entidades incapazes de terem deveres, nomeadamente a natureza e as gerações futuras; do direito à autodeterminação democrática; do direito à organização e participação na criação de direitos.

Santos (2002) considera que a democracia constitui uma nova gramática social, uma ruptura com tradições estabelecidas, por perceber que ela não tem forma determinada por quaisquer tipos de leis naturais, mas sim possui uma forma sócio-histórica. Sendo assim, neste sentido, democracia se dá pela experiência de democracia. Santos (2010) descreve que os diálogos e conflitos são possíveis entre o modelo hegemônico de democracia representativa liberal e a participativa, dando como exemplo, no Brasil, o orçamento participativo em vigor em muitas cidades brasileiras, entretanto com diferentes formas.

Evidentemente, não há um único formato de democracia, mas, segundo Santos (2010, p. 254), é preciso estudar e aprender com as emergências, pois consistem em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão sendo construídas no presente através das atividades de cuidado, pois é das emergências que afloram as alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas.

Tudo aquilo que não é conhecido pela “ciência racional” é desperdiçado, segundo Santos (2000), combatendo a ideia de que o conhecimento não é apenas válido na ciência. Não existe a ignorância em geral, tão pouco o conhecimento em geral. Ele chama de “a crítica da razão indolente”. Santos (2010) nomeia o reconhecimento deste conhecimento como “experiências de reconhecimento”.

Trata-se de diálogos e conflitos possíveis entre sistemas de classificação social. Nas margens ou nos subterrâneos dos sistemas dominantes – natureza capitalista, racismo, sexismo e xenofobia – existem como disponíveis ou possíveis experiências de natureza anticapitalista – ecologia anticapitalista, multiculturalismo progressista, constitucionalismo multicultural, discriminação positiva sob a forma de direitos coletivos e cidadania pós-nacional e cultural. (SANTOS, 2010, p. 121).

Segundo Santos (2002), é necessário que toda forma de valorização e qualquer iniciativa proponha práticas coletivas para as tomadas de decisões, considerando ser esta uma ação emergencial democrática, seja plural e global. A democracia não precisa ser apenas de uma maneira, mas deve fortalecer a articulação entre o global e o local.

[...] a democracia não constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional. A democracia constitui uma nova gramática histórica. [...] de pensar as determinações estruturais para a constituição dessa nova gramática. Trata-se, sim, de perceber que a democracia é uma forma sócio histórica e que tais formas não são determinadas por quaisquer tipos de leis naturais. [...] A democracia, nesse sentido, sempre implica ruptura com tradições estabelecidas e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis. É essa a indeterminação produzida pela gramática democrática, em vez apenas da indeterminação de não saber quem será o novo ocupante de uma posição de poder. [...]. Nos processos de redemocratização, junto com a ampliação da democracia ou da sua restauração, houve também um processo de redefinição do seu significado cultural ou da gramática social vigente. (SANTOS, 2002, p. 51, 56).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 115), “[...] diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política”, e estes são usados pelos governos como mecanismo eficaz de “orientação” mesmo a distância, privilegiando os conhecimentos dos sujeitos para os processos de tomada de decisões, sendo considerados atributos para a democracia, nas condições de autonomia imprescindível na concretização da participação.

Na escola, por exemplo, “[...] a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”. Umas são obrigatórias, outras sugestões, outras legíveis e outras orientações, ou simplesmente viram artefatos da moda, que nem sempre têm um percurso claro. Desde modo, para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), o processo de gestão da política está relacionado a quatro contextos nas escolas: os situados (cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos); as culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola); os materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura); os externos (nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, rankings, exigências e responsabilidades legais).

As políticas não podem se ausentar no equilíbrio e igualdade para a composição social e que, para um mesmo termo “política”, segundo Laval (2004), podem haver políticas diferentes

ou semelhantes, mas com efeitos diferentes, segundo o contexto. Laval (2004) discute e mostra como alguns órgãos públicos pressionam os sistemas de educação a fim de moldarem as escolas às necessidades do capitalismo contemporâneo, assim colocando em questão os valores embutidos atualmente na educação, como “inovação” e “eficiência”.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, referências do novo ideal pedagógico. (LAVAl, 2004, p. 3).

Do ponto de vista de Freire (2020), a gestão democrática é um ato político, uma forma de vida que deve ser organizada coletivamente, dialogicamente, com o propósito de desenvolver ações que propiciem qualidade na escola, com a participação do sujeito. A democracia é um processo que rompe com as práticas burocráticas, centralizadas e autoritárias que envolvem o dia a dia na escola.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2020, p. 88).

De acordo com Freire (2021a), ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, se é interditado no seu direito de ter voz e se o indivíduo não se engaja, de uma ou de outra forma, na defesa desse direito que, no fundo, é o direito de atuar. Este pensamento e prática de contestação não ofuscam a ideia de paz, de consenso ou de amor. Sua luta, ainda que independente de prévias autorizações ou livre de interesses de incorporação aos sistemas formais, conduziria inevitavelmente a uma sociedade melhor.

A gestão democrática supõe a escola como um espaço que, segundo Cocco e Sudbrack (2014, p. 121 apud SUDBRACK; JUNG; WEYH, 2016, p. 63), “[...] forma pessoas com capacidade de criar, inventar e que sejam cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade, provendo o bem e a justiça social”. As autoras apontam que, no Brasil, a escola passa a ser o principal alvo nas decorrentes reformas educacionais, principalmente no artigo 12 da LDB, que estabelece as incumbências para a escola, com notória ênfase na descentralização e pretensa autonomia às instituições de ensino.

Toro e Werneck (2012, p. 64 apud MARCATO, 2017, p. 22) enfatizam que a questão democrática está articulada à questão educacional e escolar, colocando a democracia como um projeto educacional, incluída a escola.

A construção da democracia e da convivência social requer a formação e o desenvolvimento de uma “mentalidade democrática” nos indivíduos. Essa mentalidade democrática, chamada ETHOS DEMOCRÁTICO, é a que permite sentir, pensar e atuar democraticamente, a nível individual, grupal e social. Nesse contexto, a escola desempenha um papel vital: a escola é a primeira instituição da sociedade, na qual a criança atua autonomamente como ser individual e social. Durante a vida escolar a criança forma suas primeiras ideias acerca da sociedade a qual pertence. A escola, como espaço para a formação para a vida das novas gerações, é, por excelência, um espaço de formação de sentidos. Os que a procuram dispostos a aprender, em geral, permanecem nela vários anos. (TORO; WERNECK, 2012, p. 64).

O Ethos democrático citado pelos autores, segundo Marcato (2017), dá-se a partir da escola. A escola, portanto, também é causa da democracia.

A gestão democrática dá condições para a criação de ambientes participativos. De acordo com Lück (2000), esses ambientes participativos têm a visão do coletivo da escola e da sua responsabilidade social, que possibilita a oportunidade de forma orgânica, de acordo com cada realidade e não apenas apêndice dela ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (Lück, 1998). (LÜCK, 2000, p. 27).

Entretanto, para Toledo (2013), ainda está longe o entendimento sobre as relações democráticas, e sinaliza que o exercício da democracia – que está previsto em lei, como na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no Plano Nacional de Educação, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, no qual é estabelecido o princípio da gestão democrática como diretriz a ser adotada pelas escolas públicas – necessita de constantes reflexões sobre a construção dos valores democráticos na gestão escolar, pois existe uma grande resistência por parte dos gestores em mudarem suas posturas autocráticas e centralizadoras.

Toledo (2013) avalia ainda que diversos valores democráticos devem permear as ações democráticas na gestão escolar, tais como respeito, responsabilidade, honestidade, justiça, valorização, solidariedade, autonomia etc. Destaca, também, que, no Plano Nacional de Educação, em seus objetivos e metas, está definido que os gestores promovam a participação da comunidade na gestão das escolas, para que assim participem da tomada de decisões por meio dos conselhos.

Outro valor importante que compõe o princípio da gestão democrática, segundo Toledo (2013), é a “autonomia”. Mas autonomia não é independência, fazer como se pensa que deva

ser feito. Ela é sempre relativa a algo ou alguma coisa, uma articulação estreita de direitos e deveres resultantes de um trabalho coletivo.

Para além de um princípio norteador, a gestão democrática representa uma mudança, principalmente numa sociedade marcada pelo autoritarismo e pelo individualismo, em que os determinantes sociais, econômicos e políticos mais amplos agem contra esta tendência. Somente as mudanças nas práticas das pessoas possibilitará, também, uma forma de transformação na sociedade. Para isto, a escola deve apresentar condições para uma ação política de gestão democrática do direito à educação. De acordo com Paro (2007), é a participação na política educacional que fortalece a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, assim inserindo na escola o sistema de gestão democrática.

Sendo mediações para o alcance dos fins que se propõem, tanto a estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) precisam ser dispostas de modo coerente com esses fins. Essa parece ser uma das maiores fontes de resistência à realização de propósitos democráticos numa escola pública tradicionalmente estruturada e organizada para atender a objetivos não comprometidos com a liberdade e com a formação de autênticos sujeitos históricos. (PARO, 2007, p. 30).

As políticas não são meramente implementadas, não dizem o que fazer, mas estão sujeitas a processos de recontextualização e recriação; são produzidas em várias instâncias e circunstâncias. Neste caso, reporta-se às escolas; em muitos casos, são obrigatórias, outras são sugestões, outras legíveis e outras ainda orientações, ou viram artefatos da moda, sem função social específica. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19) analisam a

[...] atuação de política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro.

É necessário considerar as condições objetivas em relação às dinâmicas interpretativas e subjetivas, pois, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), elas precisam estar incorporadas na análise e no sentido da colocação das políticas em ação, na interpretação, diferenças, limites e possibilidades práticas para efetivá-las em um contexto no qual as respostas à política são construídas, considerando as dimensões contextuais locais.

Certeau (1998) considera que as estratégias, quando incorporadas nas análises de políticas, são uma trajetória bem traçada, calculada, que diminuem o espaço e o tempo, conduzindo as ações para alvos e outras ameaças para com o outro. Desta maneira, as táticas

são também ações bem organizadas e calculadas, com a função de movimento sem local definido, mas seu movimento opera nas ocasiões e oportunidades, como sendo válvulas de escape. O autor ainda considera que a tática é uma atividade de caça ao outro. “Isto sugere o modo pelo qual a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem” (CERTEAU, 1998, p. 101).

Permite-se compreender que a formulação, a reformulação e aplicação de políticas mais abrangentes, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), ocorrem em espaço micro, até o macro; implicam aspectos relevantes que se encontram imbricados em cada contexto. Dessa forma, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 52), “[...] os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A Tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, “caminhadas da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Assim, de acordo com Santos (2010, p. 129), o trabalho da tradução é o que permite definir o momento e contexto histórico concretos, o que consiste em identificar alternativas plurais e solidárias para o futuro em todos os campos do social. Para Santos (2010, p. 163), o que está no centro do trabalho de tradução é a emancipação, quando busca promover as alternativas progressistas que essa transformação pode exigir, pois para ele o conhecimento hegemônico se impõe sobre ignorância aos restantes dos saberes.

Varela e Alvarez-Uria (1992) abordam as condições sociais e históricas que permitiram o estabelecimento da escola como instituição “universal e eterna”, mesmo sendo uma instituição recente, com pouco mais do que um século de existência; ou seja, a escola nem sempre existiu. A escola tem bases legais, uma forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares. Esta maquinaria de governo reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e configuraram a escola.

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), a instituição escola aparece enquanto lugar legítimo de transmissão de conhecimentos e saberes. Entretanto, para os autores, a escola desclassifica, de forma direta e frontal, outros modos de socialização e de instrução, substituídos pela integração numa microssociedade anônima e anômica. Ela precisou enfrentar outras formas de socialização e aprendizagem existentes.

Com relação ao tempo e espaço do contexto social onde a escola está inserida, conforme

Toledo (2013), esta tem seus objetivos influenciados por fatores pedagógicos, econômicos, políticos e sociais, que refletem diretamente no seu fazer e, muitas vezes, ultrapassam os seus muros.

Inevitavelmente, quanto à transmissão de um conhecimento para além dos muros da escola, Young (2007) considera que a escola tem a função de elaborar um currículo que leve em conta o contexto dos alunos, para aumentar seu capital cultural, garantindo assim a transmissão desse conhecimento poderoso. O conhecimento poderoso a que Young (2007) se refere é o conhecimento que a família e a comunidade não propiciam para o sujeito. Embora seja um conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, desenvolvido para fornecer generalizações e buscar a universalidade, fornece uma base para se fazer julgamentos e é esse conhecimento, independente de contexto, que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola.

Para Young (2007, p. 15), negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos, além de resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas.

A escola é um espaço rico para problematização do mundo, considerado por Freire (2021c) um local privilegiado à libertação, com as possibilidades de debater, discutir, dialogar, a fim de compreender sobre a realidade, as mudanças e as transformações. E é este espaço que oferece a leitura da ação como ato consciente, capaz de libertar. Como ele mesmo afirmava, “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2021b, p. 71).

A escola na contemporaneidade não se preocupa em atender o sujeito de hoje, que possui características próprias e diferentes dos sujeitos de épocas passadas. Segundo Paro (2011), a escola tradicional está muito preocupada com a situação de ensino, com o professor, com a organização da sala de aula, com carteiras enfileiradas, e com os alunos neste espaço em seu período letivo. Ela não busca atender aos interesses e objetivos destes estudantes para a autonomia intelectual e política.

É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação. (PARO, 2011, p. 197).

Para Castellani (2017, p. 48), nas escolas democráticas é que ocorrem os espaços onde as crianças têm voz e de fato constroem bases para sua cidadania, emitem opiniões, expressam

desejos, vontades, livres da reprodução do universo adulto. A autora considera, de acordo com Pires e Branco (2008), que devemos promover a participação das crianças de forma significativa, investindo na autonomia e na capacidade de autoconstrução e autorregulação de subjetividades, não se equivocando com isso no surgimento de pessoas rebeldes e desordens; e nem significa submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores, sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade.

Quando se trata da medida de participação significativa em prol da autonomia, Paro (2011) considera ser necessário termos cuidado para não cair nas restrições sem proporção, com a defasagem de um pretexto, assim restringindo o envolvimento e participação das crianças por não saberem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças.

Segundo Libâneo (2004), a participação está fundamentada na autonomia e esta se opõe às formas autoritárias de tomada de decisões. Sua realização concreta nas instituições é a participação. Para ele, quando a gestão é democrática, ela modifica o cenário escolar e transforma as relações e os papéis de cada um na construção da escola.

A escola hoje é um espaço dentro de um contexto neoliberal, pois se trata de um modelo de escola que se impõe nos fundamentos da educação, que está diretamente ligada à razão econômica. Embora os discursos acerca da escola, segundo Laval (2004), estejam fundamentados em argumentos de renovação de cunho aparentemente humanista, entretanto, tem como base necessidades puramente utilitaristas da educação.

Para Laval (2004, p. 49), é preciso “aprender a aprender” na forma de ter “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia” no percurso construído do trabalho, devendo a escola “[...] abandonar tudo o que se pareça com uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos [...]”, pois “[...] o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente”.

Essa capacidade de “aprender a aprender” não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. [...] A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação” de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos. (LAVAL, 2004, p. 49).

Contudo, Laval (2004) afirma que a escola – especialmente a pública – está em crise pela própria razão de ser, isto é, permanentemente. Para Laval (2004, p. 111), “[...] a escola é olhada, mais do que nunca, como uma escola com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão-de-obra adaptada às necessidades da economia”, e tem sua identificação como uma

empresa onde o objetivo é produtivo para formar mão de obra, sob as regras das empresas, visando aos fins lucrativos, com processo educativo mais rápido, com menos investimento, com menos intervenções e mais padronização.

Para Laval (2004), a escola passa por uma mutação, por meio de uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração. Nota-se, com isso, que a escola perdeu a estabilidade e a autonomia mesmo relativa, e que seu objetivo tem sido a inserção profissional, com a valorização econômica, em detrimento dos demais valores.

O que é questionada a cada vez, é a autonomia tanto do espaço como da atividade educativa, autonomia que se torna difícil de defender em um mundo inteiramente regido não somente pelo comércio real, mas pelo imaginário do comércio generalizado. (LAVAL, 2004, p. 113).

Laval (2004) percebeu que a escola está mais sujeita à razão econômica, pela imposição de um “economismo”, que vislumbra as escolas somente no sentido de como a escola pode servir as empresas e a economia.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2004, p. 3).

Problematizando o papel da escola em decorrência da gestão e das questões que derivam da diversidade cultural, o que tem gerado conflitos sociais que adentram o espaço escolar sem serem discutidos, e podem e devem se tornar pauta do projeto pedagógico da escola, Teixeira (2016) faz uma analogia da escola como uma “caixa preta”, demonstrando a complexidade dessa instituição, que tem sido incompreendida ao longo da história, o que a levou a um processo cíclico de crises e tentativas de reforma. A escola legitima as desigualdades, pois é nesta instituição que o legado econômico seria transformado em capital cultural, e a escola, ao tratar de maneira igual aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que já são privilegiados.

Para Giroux (1997 apud TEIXEIRA, 2016), a escola é um espaço democrático, ou seja, propõe uma prática educativa em que o pensar e o agir criticamente fazem parte da luta cotidiana dos educadores por relações sociais democráticas e pela liberdade humana.

Foi a partir dos anos 60 que intelectuais da educação, segundo Teixeira (2016), começaram a questionar o papel da escola na sociedade capitalista, juntamente com os movimentos de contestação dos anos 60 e a luta pela escola pública, gratuita e de acesso a todos. A instituição escolar deixou de olhar os sujeitos da ação educativa como iguais, evidenciando

as diferenças de aprendizagem e cultura, principalmente em relação ao fracasso das crianças das classes trabalhadoras e à exclusão escolar.

Bourdieu e Passeron (2008 apud TEIXEIRA, 2016) formularam um dos primeiros estudos sobre essa problemática, concluindo que a escola é um local de reprodução de valores culturais de determinados grupos sociais sobre outros. Neste sentido, a escola legitimaria as desigualdades, pois é nesta instituição que o legado econômico seria transformado em capital cultural. “A escola, ao tratar de maneira igual (tanto em direitos quanto em deveres) aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que, por sua herança cultural, já são privilegiados.” (TEIXEIRA, 2016, p. 165).

A forma escolar de relações sociais só se capta plenamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. Ainda é possível dizer que o modelo e a forma escolar reforçam o espaço escolar em um lugar separado das ações sociais e, conseqüentemente, impondo o isolamento e a deformação do valor do saber e do aprender, bem como sua perda de significado como espaço de produção do conhecimento.

[...] instituições e grupos sociais: [...] nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional. Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades “peri-escolares”, nos estágios de formação etc. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39).

A responsabilidade precisa ser ampliada, para além do professor também, para a escola enquanto ensino de conteúdo. Freire (2021a) ratifica que o dever não é só de respeitar os saberes dos educandos, mas sobretudo discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Para Freire (2021b), ensinar era como despertar o aluno para ler o mundo; pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se reproduzir conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de se compreender como um ser social. É com o processo de educação que o sujeito compreende a consciência humana, toma consciência de sua incompletude e do mundo em que vive, em sua finitude.

De acordo com Canário (2005), a educação não formal é a oposição à educação escolar, que prima por uma escola que cria lugar e tempo para aprender, separado do tempo e espaço social, onde a aprendizagem é descontextualizada da experiência do sujeito e corresponde a um obstáculo para a aprendizagem; para romper com a concepção de caráter cumulativo, bem como

com uma concepção autoritária, a educação não formal encontra dificuldades para a construção de sentido e para a dissociação do sujeito e do seu trabalho.

Em conformidade com Sacristán (2005), a escola se apoia na busca da imposição. Entretanto, ela não pode deixar de ser libertadora e transformadora diante de um contexto educacional. É na escola que os sujeitos devem ser elevados e transformados. É a escola que possibilita que as crianças cresçam, por ser a educação um direito.

Esta forma de escola, segundo Canário (2005), tem uma concepção de aprendizagem que está para além da relação específica de saber, e sim de poder. Segundo Foucault (1975 apud CANÁRIO, 2005), funciona como uma máquina de “vigiar, de hierarquizar, de recompensa”, constituída pela estrutura nuclear. A marca que tipifica a escola de modo uniforme e estável é a organização do espaço, do tempo, dos saberes, podendo ter diferenças entre níveis de ensino, de períodos ou de regiões, mas, em suma, não é concebido mudar; há uma forma universal e uniforme em seus tratamentos com o aluno.

Há necessidade de mudança, de liberdade e de superação do atual estado de inércia do ensino. De acordo com Freire (2020, p. 127), “[...] a educação democrática e a democracia se fundam, precisamente, na crença no homem”, e a forma correta – da produção na crença do próprio homem que tem a capacidade de se compreender como um ser social, que pensa e problematiza sobre a sua própria realidade, o que considera ser possível por meio do diálogo e a educação –, para que isso ocorra, precisa ser pautada na conversa, na comunicação entre professor e aluno e entre os colegas. Assim, a educação se tornará libertadora, na qual todos terão direito de expressar suas opiniões.

Neste sentido, Paro (2002, p. 277) considera que em uma “[...] sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação”. As escolas defendem, como finalidade da educação escolar, a formação humana, mas, de acordo com Paro (2002), para isto é preciso que a escola seja um instrumento de mediação de democracia com os usuários da escola, sua população.

Se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem as condições para que aqueles, cujos interesses a escola deve atender, participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração. Entendida a democracia como mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. (PARO, 2002, p. 300).

Por isso, é preciso, segundo Canário (2005), “dar voz a estes atores”, pois assim se dará a possibilidade humana do “ator social” agir, a partir de suas escolhas, num quadro de possíveis oportunidades de ação, que, segundo o autor, é um conceito que abre novas perspectivas de reequacionar o funcionamento da organização escolar, de forma a capacitar os alunos a participar da construção social e da construção de sua própria existência. Para o autor, os alunos são possuidores de suas “competências políticas”, o que aponta para uma visão de aluno como mero objeto pedagógico, numa lógica de mudar os “seres futuros” para “seres atuais”. Ainda para Canário (2005), o conceito de “ofício do aluno” remete a obedecer às regras, o que, segundo Perrenoud, por ele citado, remete a trabalho forçado, repetitivo, fragmentado, permanente e sob controle, como prisioneiros, condenados a adotar estratégias de sobrevivência.

O diálogo é uma ação necessária, pois é no diálogo que os seres humanos se encontram e se reconhecem seres humanos. Freire (2021b) ressalta que é extremamente danoso uma sociedade sem o diálogo, sem a troca de experiência, onde o “eu” é detentor da verdade absoluta, e o outro não deve interferir em seus conceitos. Nenhum ser humano é o dono da palavra. “O diálogo é um ato de criação” (FREIRE, 2021b, p. 110), da mesma forma que nenhum ser humano pode ser proibido de pronunciá-la.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 2021b, p. 44).

Sem diálogo, a sociedade se divide e, segundo Freire (2021b), torna-se alvo fácil dos opressores, que induzem pessoas fragilizadas e egoístas; onde a liberdade será quase que impensável. O diálogo é tão essencial para o sujeito que, para ele, quando a voz do sujeito silencia, a democracia é uma farsa. É pela manipulação que os opressores controlam e conquistam as massas oprimidas para a realização de seus objetivos.

[...] a manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem [...]. O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista. Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. (FREIRE, 2021b, p. 84).

As massas populares, com menos conhecimento político, são enganadas por pessoas que sabem um pouco mais e usam este saber político para continuar com o poder sobre eles, mesmo que, do lado da massa popular, tenha quem contrarie de toda forma esse ato.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 2021b, p. 83).

É na dialogicidade, segundo Freire (2021a), que se constrói o pensar crítico em relação às condições humanas no mundo. O conceito de diálogo para ele é ponto central na construção do conhecimento, no qual todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutados, não importando classe social, idade. A prática transformadora está em sair de uma consciência ingênua, chegar a uma consciência crítica por meio uma ação concreta.

Contudo, Freire (2021a) ainda ressalta que saber escutar é necessário para que ocorra o desenvolvimento de uma prática democrática, pois, “quando se escuta”, “aprende-se a ouvir”, o que é diferente.

[...] quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. (FREIRE, 2021a, p. 111).

Para tanto, Teixeira (2016, p. 166) considera que é preciso saber se a escola usa o planejamento participativo para escutar ou dar voz aos alunos. Neste sentido, para a autora, é preciso negociar um projeto educativo com interesses diversos, o que implica uma reforma de costumes, pois o essencial a um projeto emancipatório é a aprendizagem coletiva de práticas democráticas na gestão da escola, que vai além dos interesses particulares e implica partilhas permanentes em um movimento dialógico, autônomo e criativo, ou seja, um conjunto de posturas e práticas de escuta. É por meio do conceito de voz que Giroux (1997 apud TEIXEIRA, 2016, p. 177) indica a necessidade de que estudantes e pais possam ser ouvidos e atentamente considerados. O fato é que nas relações de poder, no ambiente educativo e em ambientes mais amplos, essas vozes têm sido suprimidas.

Nesse contexto, Giroux (1997) afirma que o modelo teórico tradicional desconsidera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, contribuindo para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Como alternativa, apresenta o conceito de resistência, rompendo com a visão de que o conhecimento escolar é objetivo, como algo a ser simplesmente transmitido aos estudantes. Para romper com esse modelo, precisamos conceber as instituições escolares enquanto esferas públicas democráticas, sendo necessário desenvolver um discurso que permita a combinação de “reflexão e ação” (GIROUX, 1997, p. 29).

Em conformidade, segundo Freire (2020, p. 96), “[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não

só pode, mas deve discutir os seus problemas”. Assim, a gestão que prioriza o diálogo, a participação e a emancipação, exercita a prática da cidadania, conseqüentemente, para a democracia.

De acordo com Sudbrack, Jung e Weyh (2016), os elementos constitutivos da gestão democrática, são a “participação, autonomia, transparência e pluralidade”, sendo considerados instrumentos diretos e indiretos de deliberação, importantes neste processo, os Conselhos e similares, pois promovem espaços de participação e de criação da identidade deste sistema de ensino e da escola.

A escola, segundo Paro (2002), não pode cruzar os braços, deixando de ter ações que promovam a democracia e, para que isso aconteça, pode contar com diversos sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Caso contrário, seremos engolidos pelo poder, por meio das reformas e acomodações de interesses políticos iludidos pelas soluções paliativas.

Reforçando, ninguém se conscientiza separadamente dos demais. Isso não depende dos interesses de incorporações ou de sistemas e sim da luta por uma sociedade melhor. Para Freire (2021b, p. 158), fica a certeza de que a conscientização não pode parar por ser reconhecida diante de situações e de sua subjetividade, visto que é ela “[...] que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”.

De acordo com Freire (2021b, p. 85), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, portanto é preciso ter direito a voz, na defesa do direito de atuar, de se engajar, mesmo que os pensamentos sejam de contestação ou do senso comum.

Nesta perspectiva, a contribuição se funda na reflexão das possibilidades de caminhos que permitam trilhar as práticas educativas, produzam conhecimento individual, coletivo e não reproduzido e limitado, numa dimensão, que se consolida, de gestão escolar democrática e na participação qualificativa das relações como exercício democrático. O diálogo possibilita vivenciar novas formas de relação, de abertura para participação, inclusive na escola, sendo um requisito para a construção do processo democrático.

Contudo, o objeto e o sujeito desta pesquisa se deparam com menções sobre os direitos que estavam para além da nossa constituição: a declaração do direito das crianças, de 1924, e dos direitos humanos, de 1948. São direitos para todos e devem ser compreendidos como um bem público e comum. Buscamos contextualizar historicamente a criação dos direitos, constituições, leis, diretrizes, planos e projetos, que possibilitaram a compreensão das transformações da sociedade, com foco na gestão escolar e na participação das crianças.

A Declaração dos Direitos das Crianças (1924)², a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)³, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)⁴ e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)⁵ foram parâmetros quanto à educação, dignidade humana, caráter emancipatório, desenvolvimento da personalidade humana, fortalecimento dos direitos e das liberdades, para o que se estabeleceu o reconhecimento do conceito de proteção especial para a criança.

Princípio 7.º A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. (ONU, 1959).

Cabe aqui ressaltarmos que, o exercício de direito, de liberdade estão nas limitações estabelecidas, que de acordo com a celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tornou-se possível fundamentar a determinação da natureza e do conteúdo dos direitos à educação sob triplo fundamento: o da promoção dos direitos humanos, o da promoção da paz e da afirmação de sociedades livres, a fim de satisfazer a exigências de ordem e bem-estar na sociedade para o processo democrático.

2.2 A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO

A carta magna e lei maior, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), pontua a educação

² A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora do Fundo Save the Children. A Declaração enuncia que todas as pessoas devem garantir às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social.

³ Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948, considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

⁴ Declaração dos Direitos da Criança é um documento internacional que promove os direitos da criança, elaborado por Eglantyne Jebb e adotado pela Liga das Nações em 1924, e aprovado em uma forma estendida pelas Nações Unidas. Foi proclamada pela Resolução 1386 (XIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959. A Declaração dos Direitos da Criança visa que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas.

⁵ É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não o fizeram. O Brasil aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990, considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, a liberdade, a justiça e a paz no mundo fundamentam-se no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana.

e o ensino em diversos dos seus artigos. No Capítulo II, dos Direitos Sociais, o famoso e consagrado art. 6º estabelece:

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

A educação básica foi instituída no complexo sistema de distribuição de competências legais na Constituição Federal de 1988, que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), são encargos e rendas às unidades federadas para fazer frente ao dever do Estado de intensificar a educação na transição do regime democrático, como previsto no artigo 205, quando a educação, o direito de todos e o dever do Estado e da família é promover e incentivar, com a colaboração da sociedade, aspirando o desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No Brasil, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, notamos que há evidência do dever do Estado com a educação, estabelecendo os princípios, dentre os quais a gestão democrática. E os elementos, participação, autonomia, transparência e pluralidade, são essenciais na gestão democrática e devem ser intrínsecos na prática, nas posturas e culturas efetivamente democráticas.

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, temos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96), cujo artigo 3º prevê que o ensino será oferecido com padrão de qualidade, com princípios vinculados entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao estabelecer as normas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96) reafirma, no artigo 14, que os sistemas de ensino devem ser ministrados de acordo com suas peculiaridades na construção do projeto político-pedagógico da escola, com a participação da comunidade escolar e conselhos escolares ou ainda equivalentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96), nas referências conceituais no artigo 4º, sinalizam que o que dá sustentação ao projeto nacional de educação é a responsabilidade do poder público com normas e procedimentos obrigatórios, da família, da sociedade e da escola pela garantia, a todos os educandos, de um ensino ministrado de acordo com os princípios de gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino. Já o artigo 42 cita os elementos constitutivos para a gestão democrática e a organização da escola, o professor e o programa de formação docente.

A gestão democrática é um dos elementos constitutivos que pressupõem a

horizontalização da participação da comunidade escolar nas relações, de vivência e convivência colegiada e, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 55), acrescente-se a obrigatoriedade da gestão democrática, determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), sendo a escola incumbida de se empenhar e se constituir sob as diferenças e pluralidades, cuja meta é fundamentada em princípio educativo emancipador, o que pressupõe a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

No tocante ao Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), foi estabelecido, nos artigos 211 e 214 da Constituição Federal, que compete à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a organização dos seus respectivos sistemas de ensino. Nele estão determinadas as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

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

Reafirmando a necessidade e a garantia da autonomia administrativa e pedagógica da escola, o PNE (BRASIL, 2014) se propôs a cumprir e articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como um dos objetivos a democratização da gestão e ampliação dos investimentos em educação. Entretanto, não esclarece como deve ser a gestão democrática, mas retoma o que já está previsto na LDB/1996, expedindo aos sistemas de ensino a definição da gestão democrática.

A organização da educação nacional, no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), no título IV, prevê a participação e o envolvimento destinado a toda gestão municipal de ensino, que deverá, fundamentada no Plano Municipal de Educação, articular a proposta político-pedagógica (PPP) das escolas sob sua jurisdição, amparados na concepção de educação e de sociedade que adotarem, assim atribuindo a finalidade à escola, o que requer definir os pressupostos filosóficos, sociais e educacionais. Esses pressupostos fundamentam a questão dos paradigmas; a organização escolar e a visão da escola enquanto construtora da cidadania junto à dimensão da qualidade desejada na educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) tem 20 metas, mas somente a 19ª meta menciona a gestão democrática que deve contribuir com o aprendizado e o efetivo exercício na participação coletiva da organização e na gestão da educação nacional, trazendo aqui em destaque a estratégia 19.5, sobre a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e

conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros; a estratégia 19.6, sobre a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos; e a estratégia 19.7, sobre a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

De acordo, com o documento *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*⁶ (BRASIL, 2014c), encontramos as análises e as informações de cada uma das metas nacionais, descrevendo que a gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições, considerando os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como o mecanismo de participação coletiva. Para tanto, exige-se a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano.

A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7). (BRASIL, 2014c, p. 59).

Ressaltamos que, no documento *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014c), para a efetiva concretização das metas do Plano Nacional da Educação, em particular a meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio –, é necessário melhorar as formas de

⁶ O presente documento traz algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais, com o objetivo de aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de Estado, com centralidade no PNE e na efetiva instituição do SNE. Além disso, outro propósito deste texto é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige que cada município, estado e o Distrito Federal conheçam e discutam a relevância de todas as metas, contribuindo para que o País avance na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação.

participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social da gestão. Destacamos que esses objetivos são centrais do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) sobre o mecanismo de “democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais”, que deverá observar os processos participativos dos profissionais da educação e da comunidade, na configuração do PPP, com a articulação dos Conselhos Escolares, segmento que é parte integrante da organização educativa da unidade escolar.

Entretanto, diante dos legalidade dos direitos da criança à educação, aqui analisados, e conforme divulgado no documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2022), acerca do Balanço do Plano Nacional de Educação 2022, 86% dos objetivos previstos no Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024, ainda estão descumpridos.

O PNE não está sendo cumprido. No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação está no centro da barbárie que toma a educação nacional. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022, p. 1).

Dentre as políticas públicas que vão na contramão do próprio PNE-2014 está o descumprimento da meta 1, na referência da universalização da educação infantil na pré-escola, do acesso à educação básica para crianças e jovens com deficiência, da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental e da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

No estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2014a), o documento técnico Termo de Referência nº 03/2014, analisa o princípio da gestão democrática escolar, nos termos constitucional e legal, implicando no reconhecimento da identificação dos instrumentos legais e normativos que se referem às constituições dos estados e leis orgânicas dos municípios, quando tratam da questão da autonomia escolar, no âmbito das disposições e discussões posteriores à lei de diretrizes e bases da educação, no que diz respeito à gestão democrática do ensino público. O Termo de Referência nº 03/2014 conclui:

[...] no contexto geral do País, com exceção do estado e do município de São Paulo, que optaram pela realização de concurso público como forma única de acesso ao cargo de diretor escolar, de alguma forma, todos os Estados e Municípios das capitais e o Distrito Federal disciplinam a matéria, seja no contexto das Constituições Estaduais e das Leis orgânicas municipais, seja em leis complementares específicas sobre os sistemas de ensino e a gestão democrática, em Decretos e em Resoluções. (BRASIL, 2014a, p. 24).

Com respaldo no artigo 9º do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que trata acerca da necessidade de os estados, o Distrito Federal e os municípios aprovarem regras específicas para a gestão democrática em seus sistemas de ensino, para tanto, estabelece um prazo. E as normativas, portarias, decretos e leis que atendem a proposta da gestão democrática na educação estão amparados nas leis nacionais e como ela se constitui no estado e nos municípios.

Todo o processo é normatizado e prevê critérios de participação na gestão democrática escolar, entretanto, segundo Castellani (2017, p. 138), as sucessivas interrupções das políticas públicas são o maior empecilho para a consolidação de uma cultura de participação na gestão, pois governos implementam políticas públicas cercados de amparo legal e outros governos não dão continuidade; e a educação, prioritariamente a escola e indiretamente a criança e a comunidade escolar, vivem um eterno recomeçar, não criando raízes que deem perenidade nas ações.

A Escola Poesia é uma das escolas a ser analisada. Ela está localizada no município 1 e pertence ao sistema de ensino do Estado de São Paulo que tem como documento que rege a gestão democrática o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015). Este é o documento integrador dos objetivos e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), articulado às demandas municipais, de modo a adequar o planejamento nacional às suas particularidades. O Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2015) regulamenta a gestão democrática da educação pública, como dispõe o seu artigo 2º, “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

Quanto às outras duas escolas, em que as crianças foram entrevistadas, são do sistema de ensino público municipal, entretanto de municípios diferentes. Os Planos Municipais de Educação de cada município possuem suas políticas educacionais. Neles constam diretrizes de intenções, de ações e de reflexões, para as demandas reais da educação nos municípios, centralizadas em estratégias de curto, médio e longo prazo. Vale destacar que os planos municipais trouxeram o fortalecimento para a gestão democrática e a efetivação na educação com os princípios que a fundamentam. Porém, o que antecede a eles são as leis orgânicas de cada município.

No artigo 29 da Constituição Federal, estabeleceu-se que “[...] o município reger-se-á por lei orgânica” (BRASIL, 1988). As leis orgânicas dos municípios são normas que regulam a vida política na cidade, sempre respeitando a Constituição Federal e a Constituição do Estado em que o município está inserido, sendo um importante instrumento para forçar o poder público a assumir obrigações de interesse local em favor da população. Mesmo que os municípios tenham certa autonomia política, a Constituição Federal fixa algumas exigências que devem ser respeitadas pelo legislador na elaboração da Lei Orgânica.

No caso dos municípios, a Lei Orgânica⁷ estabelece normas básicas gerais para o bom funcionamento da administração e dos poderes municipais.

No município 2, em que está localizada a Escola Poema, a Lei Orgânica Municipal foi aprovada em 2 de abril de 1990, na qual consta a educação como um direito, tendo como base os princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, e o ensino tem como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, produzir e divulgar o pensamento, a arte e o saber; sendo a gestão do ensino público municipal uma gestão democrática.

Semelhante às normas reguladoras do município 1, no município 3, onde está a Escola Canção, embora em localização diferente, a Lei Orgânica Municipal apresenta os mesmos direitos e princípios reguladores.

Entre as leis e a efetividade das mesmas, segundo Poli e Lagares (2017), há uma dicotomia, pois, se foi por meio de lutas históricas que a gestão democrática chegou às normas, as disputas provenientes desse processo perpassam a continuidade progressiva dessa trajetória. Essa é uma realidade na educação brasileira. Essa luta se trava em meio a “heranças” que ainda não conseguimos superar.

Os fundamentos da gestão escolar muito se confundem com os termos e conceitos utilizados como “administração escolar” e “gestão escolar”; entretanto usaremos o conceito de “Gestão Escolar Democrática”, entendendo ser o termo de acordo com a lei e, por ser a forma democrática da gestão dos sistemas de ensino das escolas, podendo ser desenvolvidas, pois as leis citadas neste estudo descrevem “gestão democrática”.

No Brasil, de acordo com Castellani (2017), as políticas educacionais apontaram um quadro de profundas transformações estruturais que produziram, como principais avanços, a redefinição das prioridades, com o efetivo direcionamento dos esforços do poder público para a construção de políticas públicas de forma participativa e democrática (BRASIL, 2006). O que perpassa, em conformidade com Freire (2021b), pela burocratização da escola e da gestão escolar, que conscientemente é instrumentalizada, já excluindo os participantes das decisões da gestão escolar, o que é no mínimo alienante e repressivo.

Todo o processo de descentralização é complexo, segundo Lück (2000, p. 17-18), por

⁷ A Lei Orgânica Municipal é a lei maior de uma cidade. A LOM, como é chamada, é um conjunto de normas que disciplina as regras de funcionamento da administração pública e dos poderes municipais. Em linhas gerais, a Lei Orgânica é uma espécie de Constituição do município. Exemplo disponível em: <https://www.camarasjc.sp.gov.br/noticias/4950/entenda-o-que-e-a-lei-organica-do-municipio-e-sua-importancia-para-a-cidade>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ser um processo de descentralizar certas coisas, centralizar outras, e na educação, ainda mais no Brasil, por se tratar de um país continental, com diversidades locais e com distâncias imensas, além da comunicação comprometida. Como ela explica, o movimento de descentralização em educação está relacionado a promover a gestão da escola e do processo educacional, sendo a escola a organização social e o processo educacional que promove, dinamicamente.

Além do movimento de descentralização, Lück (1997) descreve que o conceito de gestão, do qual implica o descentralizar, está interrelacionado ao fortalecimento da democratização, no que tange ao processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Entretanto, a autora considera que, em alguns sistemas de ensino, descentraliza-se, centralizando; quer dizer, dá espaço com uma mão e tira com a outra, que conclui não ser isso descentralização, mas gestão de processos e recursos e, ainda, condição de aliviar os organismos centrais

As menções sobre a gestão democrática escolar estão contidas em documentos legais e reconhecidas conceitualmente, tanto a questão da democracia articulada à educação como também a democratização da educação e da escola, de forma direta ou indireta. Serão analisados, também, documentos que colaborem com o objeto principal desta pesquisa, a criança e sua participação, seja de forma ampla ou restrita, na gestão democrática da escola pública: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação em vigência (BRASIL, 2014), entre outras leis federais, leis ordinárias estaduais e municipais, leis orgânicas, e que conferem fundamentos ao conjunto das disposições referentes à exigibilidade do direito à educação.

Ainda que tais documento não tratem diretamente sobre a gestão da educação e da escola, ou não venham a mencionar princípios de participação, eles colocam a educação como um direito social. E este é ponto de partida para analisar se de fato a criança é participante da gestão escolar democrática.

2.3 APRESENTANDO OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES ESCOLARES

O objetivo em analisar os PPPs das unidades escolares foi verificar o que os documentos trazem de peculiaridades, como previsto na Lei de Diretrizes e Base (LDB - Lei 9.394/96) na

construção do projeto político-pedagógico, com os apontamentos sobre a participação das crianças na gestão da escola, nos conselhos escolares ou ainda equivalentes.

Referenciais legais apontam a importância da constituição do projeto político-pedagógico (PPP) para as instituições escolares. A LDB, no inciso I do artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica.

O projeto político-pedagógico se desenvolve no interior do sistema escolar, desde que sua elaboração seja produto de um esforço coletivo e expresse os anseios, necessidades e interesses da classe constituidora da escola. De acordo com Paro (1992, p. 39), se concebermos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve se voltar – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

O projeto político-pedagógico (PPP) é uma das políticas de descentralização que inspiraram a gestão da educação pública no país. Ele surgiu, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), nas reformas educacionais previstas pela LDB/1996 (artigos 12 e 13), como uma das possibilidades de fundamentar a gestão democrática da educação, nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, descentralizando e democratizando as tomadas de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes, uma forma de autonomizar a relação com a comunidade local, por meio da proposta pedagógica ou como projeto pedagógico, portanto tornando todos da equipe escolar corresponsáveis pela aprendizagem efetiva do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

O PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela LDB/1996 (art. 12 e 13) como proposta pedagógica ou como projeto pedagógico, o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pela aprendizagem efetiva do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. (LIBÂNEO, 2004, p. 256).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), um dos elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica é o projeto político-pedagógico e o regimento escolar. O projeto político-pedagógico tem sua construção coletiva e respeita os sujeitos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, devendo contemplar os fundamentos da gestão democrática, da gestão compartilhada e participativa por meio dos órgãos colegiados. E o regimento escolar precisa ser discutido, aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, para constituir-se como um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Art. 45 – [...].

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2013, p. 75).

A construção do projeto político-pedagógico (PPP), segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é um mecanismo do qual implica a participação e objetivos comuns, de modo que a gestão democrática esteja em função dos objetivos educacionais.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

De acordo com Paro (2002, p. 11), quando se propõe a participação e as mudanças no processo da gestão democrática, aniquila-se o sistema autoritário dentro da escola, o que “[...] significa conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”.

Em concordância, Teixeira (2016) afirma que é preciso romper com modelos dados de gestão escolar ou que exista uma gestão melhor ou mais adequada que a outra; contudo, é preciso perceber as instituições escolares como esferas públicas democráticas por suas práticas sociais fundamentadas na democracia, a fim de construir uma sociedade justa e igualitária.

2.3.1 Projeto político-pedagógico da Escola Poesia

A primeira escola a ser pesquisada foi a Escola Poesia, localizada na região sudeste da cidade de São Paulo, em uma das cidades que compõem o Grande ABC.⁸

De acordo com as informações contidas na proposta político-pedagógica (PPP) de 2021 da Escola Poesia, o projeto foi construído coletivamente na Unidade Escolar para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Currículo Paulista na educação infantil, ensino fundamental e médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tendo

⁸ O Grande ABC é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

sido elaborada pelos docentes, coordenadores e gestores desta Unidade Escolar. A proposta buscou contemplar os anseios dos profissionais que atuam na instituição, tendo como base a visão de que a educação histórico-crítica se acentua na primazia dos conteúdos construídos pela humanidade e no confronto com as realidades sociais com as quais convivem os educandos. O desafio foi imenso, mas a interação coletiva proporcionou uma proposta clara e objetiva, de acordo com as reais necessidades da nossa escola.

A escola tem capacidade física para atendimento de aproximadamente 690 alunos no ensino fundamental ciclo I, do 1º ao 5º ano. Ela está inserida em área de vulnerabilidade social e atende quatro bairros. Embora seja um bairro antigo, conta com toda estrutura básica necessária, como asfalto, água, esgoto, iluminação, posto de saúde e transporte público. Devido aos grandes abismos sociais, à falta de oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, à pouca qualificação profissional, percebeu-se um aumento expressivo no número de invasões e o fortalecimento das comunidades, que muitas vezes não contam com apoio de políticas públicas que assegurem o mínimo de condição necessária aos moradores locais.

Houve mudança no perfil dos alunos que são atendidos na modalidade do ensino fundamental I, conforme descrito no texto que compõe o projeto político-pedagógico (PPP) de 2021. Com o passar do tempo, devido aos fatores econômicos, percebe-se, a cada ano, que o percentual de crianças carentes vem crescendo. Diversos fatores corroboram para este cenário, como, por exemplo, a ausência dos pais, que acabam deixando as crianças sozinhas, e isto tem causado problemas gravíssimos no que diz respeito à frequência escolar e aprendizagem. A equipe escolar tem se preocupado muito com a problemática; sendo assim, buscou-se viabilizar projetos que minimizem a referida questão.

Na educação de jovens e adultos (EJA), a escola atende 418 alunos no ensino médio, 1º, 2º e 3º termos, com o total de 5 salas no período noturno, sendo 26 professores PEBII de diferentes áreas de conhecimento. O perfil dos alunos é predominantemente composto por trabalhadores, sendo que parte deles não moram no bairro, mas escolheram esta unidade escolar pela ótima localização, visto que se está muito próximo do centro da cidade, da rodoviária e da estação de trem, facilitando assim o acesso daqueles que vêm direto do trabalho. Além da excelência do ensino ofertado em mais de 25 anos de experiência na referida modalidade.

A maioria do corpo docente é efetivo e mantém vínculo há vários anos nesta escola. A coordenação pedagógica faz a integração entre os professores das diversas disciplinas e períodos, visando sempre atingir as metas do projeto pedagógico da unidade escolar, na melhoria da qualidade de ensino. Os docentes são todos graduados. Cerca de 30% são pós-

graduados e 90% participam dos cursos de capacitação oferecidos pelo Estado. Além de serem altamente qualificados, prezam por uma educação humanizada, sempre dispostos a buscar novos caminhos para melhorar a qualidade de ensino, visando ao aprendizado dos educandos. Os docentes desempenham os seus trabalhos de forma ativa e com comprometimento; estão em constante atualização e investem na formação continuada externa e interna. As formações ocorrem em ambientes de alinhamento como aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), orientações técnicas oferecidas pela Diretoria de Ensino, Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e individualmente, na realização de roteiros formativos. A atual proposta de formação adotada pela escola visa ao aprimoramento das habilidades e competências dos educadores e à articulação do trabalho realizado com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), para a formação de jovens e adolescentes autônomos, solidários e competentes, com base nas necessidades da escola e no plano de trabalho de formação continuada.

A escola possui um pequeno refeitório, coberto e agradável. Possui um pátio coberto que serve como espaço para as aulas de Educação Física; não possui quadra esportiva. Desde 2020, estão enfrentando problemas com o muro que caiu e necessita de reforma com extrema urgência. A escola possui rede elétrica regular; também conta com rede de esgoto. A estrutura física do prédio viabiliza o trabalho e pode ser considerada uma escola com espaço satisfatório, mas há necessidade de algumas adaptações para os casos de alunos com necessidades especiais.

No que se refere à distribuição de ambientes, a conservação do prédio é regular. O prédio está pintado e sua manutenção é feita sempre que possível. Alguns ambientes da escola contam com câmeras de segurança (portão de entrada e saída, estacionamento e sala de leitura). Existe a necessidade de instalação de mais câmeras para um melhor monitoramento da escola. A iluminação é adequada; quando necessário, são trocados reatores e lâmpadas. A limpeza é realizada por uma empresa terceirizada, contratada por intermédio de licitação estadual.

Com os investimentos da Secretaria Estadual de Educação (PDDE Paulista) na melhoria da qualidade do ensino, por meio do repasse de recursos para a aquisição de diversos materiais pedagógicos, a unidade escolar tem materiais e equipamentos que auxiliam muito no aperfeiçoamento pedagógico do professor e proporcionam a facilitação da aprendizagem dos alunos.

Segundo descrito no projeto político pedagógico (PPP) de 2021, um dos problemas com o qual a escola tem se deparado é a irregularidade da frequência escolar (fluxo). Os casos mais recorrentes de ausências são encaminhados ao Conselho Tutelar do Município, parceria que

mostra a necessidade de aprimoramento no dinamismo para garantir a presença da criança na escola. No contato com os pais/responsáveis, já são disponibilizadas orientações e atividades de compensações de ausências.

A qualidade de ensino e a convivência humanizada é um foco da equipe, pois, de acordo com o PPP/2021, as crianças demonstram ser afetuosas, talentosas e criativas, demonstrando estarem dispostas a se engajar nas mais variadas atividades coletivas.

A unidade escolar, conforme o projeto político da escola de 2021, tem como objetivos da educação: criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade; permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, com equilíbrio, e das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros seres humanos; formar jovens autônomos, solidários e competentes; melhorar a qualidade do ensino, acompanhando e avaliando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em todos os espaços pedagógicos da unidade escolar; motivar, efetivar o acesso, a permanência e o aprendizado do aluno, contemplando a educação inclusiva em relação às diferentes necessidades de aprendizagem; visar à excelência acadêmica para o sucesso da aprendizagem na escola; possibilitar a participação de todos os educadores nas formações específicas e cursos oferecidos; formar continuamente todos os educadores nos conteúdos e métodos propostos no modelo pedagógico, considerando como princípios educativos a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil; proporcionar ao educando uma escola prazerosa onde ele se sinta feliz e possa se desenvolver por inteiro; reconhecer as potencialidades de cada aluno, possibilitando, assim, o desenvolvimento de sua identidade para a conquista da autonomia; atuar junto às famílias, conscientizando-as sobre os saberes escolares, tendo em vista a compreensão das diretrizes e do acompanhamento do desenvolvimento do plano de ação da escola.

A meta da escola está pautada nos resultados e acompanhamentos sistemáticos do processo de avaliação interna e externa (Saeb, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da educação básica), incluindo dados referentes ao Ideb, que é oferecer uma educação de qualidade, sempre fiéis à missão adotada por este modelo de escola: “Ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2012, p. 35). A escola busca ser bem criteriosa quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, avaliando o cumprimento das metas e o replanejamento das ações a partir das prioridades elencadas.

As ações da escola, referentes à comunidade escolar, estão amparadas em melhorar a interatividade entre professores e alunos, dentro dos vários períodos e disciplinas; desenvolver o ser solidário, altruísta e comunicativo; compreender o aluno dentro de suas limitações e acompanhá-lo no seu ritmo de aprendizagem; evitar a evasão do aluno, garantindo a qualidade do ensino-aprendizagem; desenvolver no aluno o enriquecimento de seus conhecimentos e fazer com que ele sinta que a escola é a extensão de sua vida familiar; dotar a escola de recursos físicos e materiais indispensáveis às atividades de ensino; desenvolver o hábito de ler, criando o banco das leituras, ou seja, um acervo de livros disponíveis às crianças.

A escola norteia a sua ação pedagógica por princípios éticos, políticos e estéticos, contemplando, respectivamente, valores como: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações culturais.

O currículo trabalhado na escola visa à formação plena dos alunos, no que diz respeito a questões científicas, profissionais e ao desenvolvimento de intelectual e emocional. Ele está baseado no Currículo Paulista, que considera a educação integral como a base da formação do estudante, com atividades desenvolvidas com os alunos e que convergem no desenvolvimento das competências gerais que contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais, no programa Ler e Escrever⁹, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos temas transversais, como integração e sequência dos componentes curriculares, por meio da busca na construção da cidadania, em que os conteúdos de cada disciplina, juntamente com os temas transversais, tenham relevância social e sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de suas capacidades.

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário. Dessa maneira, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos

⁹ Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do ciclo I do ensino fundamental.

intencionais vivenciados nas interações em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos.

O compromisso com o direito de aprender de todos os alunos é ponto fundamental em uma proposta pedagógica envolvida com a valorização social da aprendizagem. É relevante apontar a necessidade de promover o protagonismo, respeitando a heterogeneidade e incentivando a compreensão da realidade, a possibilidade de nela intervir e dela participar. Trata-se de estimular o desenvolvimento das competências de saber fazer, saber conhecer e saber interagir socialmente, apreciando e produzindo cultura.

A organização do currículo em áreas do conhecimento visa ao desenvolvimento de competências em percursos de aprendizagem, que favoreçam diferentes projetos de vida e privilegiem a formação integral do indivíduo e sua valorização.

A aprendizagem e o desenvolvimento são instrumentos da interação social, desde que a criança receba todo o suporte educacional adequado. A ideia parte do princípio de que o homem não nasce inteligente e que, através das relações interpessoais, o conhecimento é adquirido. O conhecimento não deve ser passado pronto do professor para o aluno; é preciso estimular a criança ou jovem a aprender a partir de suas experiências. Através de discussões, interação em grupos sociais, formulação de hipóteses e múltiplas situações, o aluno compreende novos pontos de vista e adquire os conhecimentos necessários. Os erros são o trampolim para o aprendizado e não uma falha.

A relação do professor com o estudante é mais próxima. As crianças expõem suas opiniões, as diferentes visões, enriquecendo todo o grupo. Assim como na teoria pedagógica construtivista, as turmas são divididas em ciclos e não em séries e o professor não possui o papel de ator principal; o protagonista neste processo é fundamentalmente o aluno.

A avaliação permeia o processo do ensino e da aprendizagem, a partir do acompanhamento do processo integral do desenvolvimento de cada estudante, a tempo de assegurar a todos as competências gerais ao final da educação básica, e é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista¹⁰.

A gestão democrática possibilita à escola maior grau de autonomia, de forma que garanta o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e assegure um padrão adequado de

¹⁰ Currículo Paulista representa o processo de melhoria da qualidade da educação básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação; das etapas da educação infantil e ensino fundamental (Volume1) – homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do ensino médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de ensino superior.

qualidade de ensino ministrado. A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios se dá com maior identidade através do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres. Essas duas representações são bastante atuantes nesta unidade escolar, haja vista que todas as decisões inerentes a ambas são objetos de consulta, e sempre que se faz necessário são realizados debates e reuniões para estes fins.

A direção da escola se descreve no projeto como uma gestão democrática, com observância dos princípios de legalidade, coerência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas de corresponsabilidade com a comunidade escolar. Sua função é: coordenar a participação dos profissionais na elaboração dos planos de gestão e de ensino, bem como a proposta pedagógica e/ou projeto político-pedagógico da unidade escolar; supervisionar o acompanhamento dos referidos planos e projetos especiais da unidade escolar e da Secretaria Estadual da Educação; assegurar o cumprimento da legislação vigente, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes; assinar, juntamente com o gerente de organização escolar, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos; autorizar e deferir matrículas e transferências; presidir solenidades e cerimônias da escola; convocar e presidir reuniões dos Conselhos de série/ano, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres¹¹ (APM) e Grêmio Estudantil¹²; decidir sobre pedidos de reconsideração sobre avaliação final, formulados por alunos e/ou responsáveis; promover a integração escola-família-comunidade, através de projetos de convivências; delegar competências e atribuições aos seus subordinados, assim como designar comissões de funcionários e/ou professor para tarefas especiais; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros, com o auxílio das instituições como Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmio Estudantil e colegiado como Conselho de Escola; comunicar ao Conselho Tutelar e à Vara da Infância e Juventude sobre os casos de maus-tratos e frequência irregular, desenvolvendo as práticas e ações de busca ativa dos estudantes; cumprir os dias letivos e carga horária estabelecida.

Projetos e ações para corrigir as defasagens apresentadas, os quais já são desenvolvidos pela escola: possibilitar a recuperação contínua e a recuperação paralela, entre outros que foram criados (Projetos de leitura e escrita; Programa Ler e Escrever); trabalhar conteúdos significativos; iniciar

¹¹ Lei nº 14.689, de 04 de janeiro de 2012, institui o Programa "Aprimoramento da Gestão Participativa", destinado às Associações de Pais e Mestres - APMs das escolas estaduais, e dá providências correlatas.

¹² Lei Estadual nº 1.949, de 8 de janeiro de 1992, que assegura a livre organização estudantil, e o Decreto nº 44.773, de 06 de maio de 2014, que cria os conselhos escolares.

no planejamento do ano escolar, com as elaborações de metas e ações a partir da proposta pedagógica e a discussão deste; envolver a comunidade na tomada de decisão, conforme colegiados; analisar os resultados – Método de Melhoria de Resultados (MMR) – e propostas de melhoria; sala de leitura, projeto leitura em família – Compartilhando Saberes; feira cultural/literária; feira de profissões; show de talentos; sarau; oficinas pedagógicas e apresentações digitais.

Os projetos realizados na escola, advindos da Secretaria da Educação, são: Grêmio Estudantil; Projeto Combate à Dengue; Família na Escola; Agita São Paulo; Prevenção Também se Ensina; Bullying; Conviva; Psicólogo na Escola.

Para o ano de 2022, verificamos que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu início ao projeto “Democracia na Educação, Educação para a Democracia”¹³, com o objetivo de ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade, com a proposta de unir todos os segmentos no esforço coletivo de aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. Definindo ainda as atribuições de cada segmento coletivo no exercício de atuação:

- a) Associação de Pais e Mestres: é uma instituição auxiliar da escola, uma entidade de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem fins lucrativos. A APM foi criada, entre outros objetivos, para favorecer o entrosamento entre pais e professores, possibilitando a melhoria do ensino;
- b) Grêmio Estudantil: um espaço de debate, trabalho em grupo e novas ideias. Os Grêmios Estudantis estimulam a participação dos jovens na vida escolar e na rotina da comunidade, por meio de projetos nas áreas de cultura, esporte, social e política. Dessa forma, é possível aumentar a representatividade dos estudantes e aprimorar a gestão democrática;
- c) Conselho de Escola: é um importante canal para uma gestão democrática. O grupo envolve representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Por meio da construção coletiva, os conselhos têm buscado constituir um espaço de troca de ideias e de novas maneiras de compartilhar o poder de decisão e a corresponsabilidade da escola.

¹³ Democracia na Educação, Educação para a Democracia. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está discutindo a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas. A ideia é unir todos os interessados – estudantes, professores/gestores/servidores, pais/responsáveis e sociedade civil – no esforço coletivo de aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em: 21 ago. 2022.

2.3.2 Projeto político-pedagógico da Escola Poema

A Escola Poema está localizada no município de Santo André, na região do Grande ABC, inserido a sudeste da região metropolitana da cidade de São Paulo e foi a segunda escola a ser pesquisada.

O projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Poema parte das orientações da Secretaria de Educação, via documento padrão da rede de ensino, para a construção coletiva das unidades escolares, com momentos de reflexão e caracterização dos segmentos junto à comunidade escolar. O desafio de cada escola se constrói na esfera micro, de âmbito político-pedagógico, com a realidade do sistema educacional de rede na esfera macro, com um projeto pedagógico.

Segundo o documento padrão da construção do PPP, é fundamental considerar o aspecto mediador e condutor dos processos: a concepção sócio-histórico-cultural, enquanto concepção de educação básica desvelada pela rede municipal.

Sabendo-se que o presente documento curricular visa atender uma realidade macro de rede, pensou-se não ser viável o apontamento de estratégias no mesmo, pois desconsideraria a diversidade presente na própria realidade. Assim, tal alinhamento aconteceria, mas sem deixar de garantir a especificidade existente em cada UE no tocante a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), a partir do mapeamento da realidade escolar do corpo discente, ou seja, espera-se que o presente documento ofereça objetivos gerais e diretrizes pedagógicas essenciais a serem desdobradas e adaptadas pelas equipes escolares com autonomia, garantindo os direitos de aprendizagem e equidade de oportunidade para todos. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 2).

Frente à composição de um Documento Curricular (SANTO ANDRÉ, 2019) para a Rede Municipal de Ensino, apresenta-se como compromisso o encaminhamento de discussões, no interior das escolas, que busquem a ressignificação dos projetos político-pedagógicos mediante a “Matriz Curricular” assumida pela mesma rede. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – adotou-se a expressão “matriz curricular” formalmente em detrimento do termo “grade curricular”, presente na LDBEN 5.692/71.

Desta forma, destacam-se, como partes integrantes desta concepção, aspectos significativos que aparecem na transversalidade da matriz curricular da Rede e nos desdobramentos dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares (SANTO ANDRÉ, 2019), a saber: I - Defesa da equidade; II - Princípios de gestão democrática; III - Preservação do estado laico da educação como previsto na legislação; IV - Orientação multicultural das ações educativas; V - Disseminação educativa das Tecnologias da

Informação e da Comunicação (TICs) como ferramentas que corroborem para a flexibilidade e inovação curricular; VI - Ludicidade como componente importante da existência humana enquanto parte do processo de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos; VII - O trabalho como princípio educativo, compreendendo-se aqui “trabalho” como atividade humana, enquanto ação humanizadora; VIII - A formação integral e integrada, considerando-se os princípios éticos, políticos e estéticos, na garantia da valorização da criatividade, da criticidade, da curiosidade, da reflexão, da autonomia e da participação ativa voltada para a formação de sujeitos cidadãos.

Nos projetos institucionais de cada escola da rede, foram elencadas abordagens pedagógicas ligadas à concepção de educação básica, tendo como objetivo destacar visões/concepções pedagógicas que também devem servir de diretrizes, a saber: I - Visão de educação infantil; II - Visão de ensino fundamental; III - Visão de educação de jovens e adultos; IV - Visão de instituição de educação infantil; V - Visão de instituição de ensino fundamental; VI - Visão de infância e criança; VII - Visão de docente; VIII - Concepção de educação de jovens e adultos; IX - Concepção de escola; X - Concepção de docente; XI - Concepção de educanda(o).

A Unidade Escolar Poema está localizada em um bairro dinâmico e significativo para o município como um todo e, devido ao crescimento populacional, houve aprimoramento de todos os serviços relacionados à expansão social. Comércio, posto de saúde, cooperativas, mercados, farmácias, lojas de roupas, armarinhos são exemplos da gama de oportunidades que o bairro oferece. A escola cresceu neste bairro e se constitui como Centro Educacional, que envolve a EMEIEF, o Centro Comunitário e a Biblioteca. O prédio escolar da unidade é de construção de alvenaria, sendo a arquitetura padrão para as escolas do município.

A escola é organizada em três turnos, sendo os períodos manhã e tarde destinados ao atendimento das crianças na faixa etária de quatro a dez anos, das etapas da educação infantil e ensino fundamental; o período noturno é destinado à educação de jovens e adultos, abrangendo um público de jovens e adultos nas etapas do ensino fundamental I e II. Os alunos matriculados na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) residem, na sua maioria, próximo à unidade escolar, fato que aproxima a comunidade escolar da comunidade local.

O Centro Comunitário é composto por um coordenador, um vice coordenador, um auxiliar administrativo, cinco ajudantes de serviços gerais e 25 profissionais das áreas de educação e do esporte, que desenvolvem atividades de caráter sociocultural e esportivo cooperativo.

Nas unidades escolares do município, os cargos de diretor, vice-diretor e assistentes pedagógicos são cargos de função. A equipe gestora é composta por um diretor e um vice-diretor e duas assistentes pedagógicas, sendo que uma atende as etapas da educação infantil e ensino fundamental nos períodos manhã e tarde; e a outra assistente atende a modalidade de educação de jovens e adultos com as turmas EJA 1 (alfabetização) e EJA 2 (fundamental 2).

Os professores da unidade escolar possuem uma formação condizente com as atividades desenvolvidas nas etapas de educação infantil e ensino fundamental e na modalidade de ensino para educação de jovens e adultos; são envolvidos nas discussões da organização do trabalho escolar, bem como nas discussões entre escola e comunidade.

Há um trabalho de assistência aos professores, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental e da EJA, visando à organização da rotina e dos espaços da unidade escolar, apoio junto à comunicação com as famílias dos alunos, orientação sobre o planejamento a ser desenvolvido junto ao ano/ciclo, acompanhamento pedagógico sobre os alunos, seus avanços, suas dificuldades e seus comportamentos.

O PPP da escola está organizado com a identificação da unidade escolar, da contextualização e caracterização da comunidade escolar, do apoio à gestão democrática, com as metas e ações, a organização do trabalho pedagógico, a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, a infraestrutura e a avaliação institucional.

No apoio à gestão democrática, estão descritos os colegiados: Conselho de Escola e Conselho Mirim.

O Conselho de Escola do ano de 2019 desta unidade foi constituído via processo de eleição dos membros dos mais diversos segmentos, para ficar em vigência até abril de 2021.

A comissão eleitoral foi composta pela diretora da unidade escolar e por mais oito membros, que, devidamente constituída, empenhou-se no processo eleitoral, publicando o edital de convocação da eleição. As inscrições foram feitas no mês de fevereiro e o período de campanha eleitoral ocorreu no mesmo mês. Houve um número expressivo de eleitores, principalmente no segmento pais, com 111 votos; alunos, 47 votos; funcionários, 10 votos; membros do magistério, 29 votos; e comunidade, 10 votos.

A Assembleia Geral Ordinária foi realizada no dia 1º de março e foram empossados vinte conselheiros para o biênio de 16 de abril de 2019 a 15 de abril de 2021.

Vale ressaltar que todos os segmentos demonstraram interesse em participar de forma ativa das reuniões e atividades do Conselho de Escola. Há uma diversidade no quesito profissão entre os conselheiros.

Conforme o documento escolar, o Conselho Mirim foi constituído através da eleição de

dois representantes de cada turma do ensino fundamental de 1º a 5º ano. A representatividade tem a duração de dois anos, exceto para as turmas de 5º ano. Este processo acontece como forma de exercício de democracia e cidadania.

A votação ocorre no Laboratório de Informática, em dia estabelecido e com a colaboração do monitor de Inclusão Digital. Acredita-se na importância da participação de todos, com base na gestão democrática, que dá voz às crianças desta unidade escolar.

Uma das representatividades dos estudantes na gestão democrática, como descrito no PPP/2021, está na organização estudantil, que representa os interesses dos estudantes na escola, que é composta por dois representantes regularmente matriculados de cada turma da educação de jovens e adultos (EJA). Tais representantes são selecionados num processo democrático para representar os interesses dos alunos.

De acordo com o PPP/2021, o Conselho Estudantil permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. É também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. Por isso, é importante deixar claro que um de seus principais objetivos é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades de sua escola, fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da unidade escolar.

O Documento Curricular¹⁴ da Rede Municipal (SANTO ANDRÉ, 2019) traz o alinhamento de uma concepção educacional subjacente a todo o plano educacional da Rede, que se configura no desvelar de uma concepção com base sócio-histórico-cultural. Aborda os conceitos de criança e os princípios da gestão democrática escolar, estando amparado na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), cuja “gestão democrática será ministrada no ensino público”, sendo disparador da reflexão sobre a criança e a participação na gestão democrática.

O documento registra a legislação brasileira em diversos documentos como: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular

¹⁴ Documento curricular analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de nº 9.723/2015, de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2.

Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), reafirmando, ao longo da história, a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 12).

A infância é considerada, conforme documento da rede de ensino de Santo André, como um período do nascimento até os 12 anos, quando o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), no seu artigo 2º, prevê que a criança passa à adolescência, com base em uma concepção sócio-histórico-cultural.

Compreendendo-se o sujeito como histórico e social faz-se necessário reconhecê-lo como sujeito de direitos, vivendo momentos específicos de seu desenvolvimento e conhecimento, ou seja, no âmbito da Educação Básica na Rede Municipal, desde a criança bem pequena até o adulto. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 2).

Parte-se do pressuposto de que a concepção adotada pela Secretaria de Educação vigente se alinha à concepção sócio-histórico-cultural, de acordo com o Documento Curricular (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 2):

A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896-1934) no campo da psicologia e do desenvolvimento, considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural. A teoria sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky, traz para o campo da educação, um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a superação da concepção bancária, na qual [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...].

As concepções estão vinculadas ao pressuposto teórico desta Rede Municipal de Educação, que defende a visão de ser humano enquanto um sujeito histórico, social e produtor de cultura, sendo a premissa educacional desta linha de pensamento o ambiente educacional sempre comprometido com processos de ensino-aprendizagem, intimamente vinculados ao real, aos movimentos históricos, sociais e culturais, os mais variados, além de um espaço de articulação entre conceitos cotidianos e científicos.

Visto nessa perspectiva, a concepção resvala em uma mudança de gestão de escola, de processos de ensino e de aprendizagem com os desafios de superação e de rompimento com os processos de naturalização presentes na escola.

Citando Paulo Freire, para quem “Escola é... o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente [...] estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”, o Documento Curricular

(SANTO ANDRÉ, 2019, p. 19), nas abordagens pedagógicas, no quesito instituição escolar, primando pela qualidade do ensino, com base no princípio da equidade, considera os seguintes parâmetros: ser acolhedora, dialógica, multicultural, democrática, humanizadora e integrada à comunidade local e às famílias; ser um espaço de construção coletiva do conhecimento científico, mediante o estudo e a pesquisa, primando pelas descobertas e vivências, promovendo a reflexão crítica, para que cada criança se sinta valorizada; oportunizar espaços de desenvolvimento e acesso ao conhecimento científico, através de exploração, uso de tecnologias, vivências e experiências de forma contextualizada, lúdica e ética; ter o espaço físico organizado e estruturado, com a participação ativa da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos; ser uma escola democrática, laica e de respeito à diversidade, à inclusão; ser um espaço estético para o atendimento de cada criança na sua individualidade, de forma a oportunizar seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, com uma infraestrutura adequada, atendendo a todos e a todas com qualidade, com espaços planejados de acordo com a necessidade das crianças e respeitando o número de crianças, conforme indicado no Plano Municipal de Educação (Lei nº 9.723/2015); com a estrutura física da escola que permita a experimentação, a criação, o conforto e a segurança, bem como garanta espaços e equipamentos que proporcionem qualidade no fazer pedagógico; que preze por um trabalho integrado, na garantia de uma formação cidadã, mediante uma visão horizontalizada, em que todos sejam participantes na formação da criança (social, cognitiva e afetiva); respeite e valorize os aspectos culturais e locais da comunidade em que estiverem inseridas; que o trabalho pedagógico proporcione acesso aos mais variados conhecimentos científicos, respeitando a complexidade da faixa etária, de forma interativa, desafiadora e inventiva a partir da realidade de cada sujeito.

2.3.3 Projeto político-pedagógico da Escola Canção

A Escola Canção foi a terceira escola a ser pesquisada e está localizada no município de São Paulo, em um bairro que faz divisa com o município da Escola Poesia.

Conforme o documentado no projeto político-pedagógico, a Escola Canção é pública, gratuita e laica, tendo na educação o direito da população e o dever do Estado. Ela está a serviço das necessidades e características da formação, desenvolvimento e aprendizagem da comunidade, independentemente do sexo, raça, cor, orientação sexual, situação econômica, credo religioso, político ou quaisquer preconceitos e discriminações, assegurando ao estudante a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A proposta pedagógica é definida de forma participativa, tendo o Currículo da Cidade, implementado pela SME em 2018 e consolidado em 2019, como base para as propostas, no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. A educação tem por objetivo a formação básica dos estudantes com uma consciência social, crítica, solidária e democrática, em que todos eles, gradativamente, sejam agentes de construção do conhecimento.

A escola atende à população da região da Zona Leste da Cidade de São Paulo e vem buscando parceria da comunidade junto à escola, nas atividades de integração, visando ao cotidiano educativo e social, para que haja comprometimento nas ações e decisões positivas que norteiam a formação de cidadãos participantes e conscientes.

Observa-se que os estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade social. Entre eles, há casos de desnutrição, crianças com deficiências, violência doméstica e suspeita de envolvimento com substâncias ilícitas.

A escola é um reflexo da sociedade a que pertence, por isto mesmo não pode agir com eficiência se não tiver uma visão clara das características socioeconômicas e culturais da comunidade em que está inserida.

A realidade local, social e familiar desta unidade escolar foi descrita no questionário da Prova São Paulo, respondido pela comunidade e estudantes. Com isso, a comunidade escolar pretende estreitar ainda mais o vínculo entre a escola e a equipe gestora, que partilha da importância do fortalecimento do relacionamento com os seus alunos, tendo maior articulação com o entorno do bairro, expandindo o aprendizado desta escola para além dos seus muros.

No ano letivo de 2022, a equipe escolar notou dificuldades associadas ao fato de os estudantes terem se ausentado da unidade escolar durante o período pandêmico da Covid-19, em que as situações de vulnerabilidade social se agravaram, na medida em que a situação econômica do país piorou. Observou-se o aumento na ansiedade e agressividade dos estudantes. Diante disso, a unidade escolar está articulando ações e projetos para auxiliar na resolução dos conflitos e dificuldades impostas.

Parte do corpo discente e da comunidade do entorno apresentam dificuldades em acatar regras e normas propostas no regimento desta unidade educacional, problemas esses que a equipe gestora e o corpo docente têm trabalhado, por meio de reuniões, assembleias com os estudantes, diálogo constante, buscando um consenso entre educadores e educandos na resolução de conflitos.

Cabe à escola investir no desenvolvimento global do estudante, ajudá-lo a pensar em desenvolver habilidades e competências a partir de estratégias que lhe são próprias; além da

socialização, o resguardo ou possibilidade de ampliação do espaço imaginário do educando. Torna-se necessário reconhecer as prioridades deste bairro, para encaminhamentos aos órgãos competentes e, dessa maneira, dar continuidade às parcerias que possam auxiliar na inserção e maior integração dos estudantes com o bairro em que moram e a escola em que estudam.

Sempre que necessário, são agendadas reuniões com o Conselho Tutelar, o NAAPA, o CRAS, o CAPS, entre outros, e enviados relatórios e encaminhamentos à Unidade Básica de Saúde, bem como a outros órgãos.

Os projetos oferecidos aos alunos têm como objetivo ampliar o protagonismo dos estudantes por meio das diversas habilidades estimuladas e expandir os espaços de aprendizagem da escola, de maneira que as atividades desenvolvidas possibilitem melhorar também a convivência de todos, bem como potencializar os recursos disponíveis da Unidade, buscando uma sincronicidade harmônica que se traduza em benefícios à comunidade.

Como descrito no texto que compõe o PPP/2022 da unidade escolar, a direção dela entende que, como equipe, além de questões administrativas, deve ser educadora da coletividade. Se, por um lado, deve cumprir com presteza e transparência as exigências administrativas, determinadas pelas instâncias superiores, por outro, deve estar atenta ao processo pedagógico, pois sem ele a escola perde seu sentido maior: trabalhar em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes. A tarefa da direção tem dimensão de responsabilidade política e social, o que exige experiência educativa, competência técnica na administração escolar, ética, responsabilidade e sensibilidade para captar os problemas da comunidade escolar, transformando-os em ensinamentos para que todos possam crescer como cidadãos.

A escola é um espaço onde o projeto político-pedagógico deve ser elaborado e executado coletivamente, de forma planejada, coerente e organizada, visando sempre à transparência de atitudes e ao caráter democrático em todas as ações.

Esta unidade escolar, por meio de seu núcleo de direção, busca integrar os demais segmentos e expor ao máximo suas ideias, buscando sugestões, principalmente dos órgãos colegiados, nos aspectos pedagógico, financeiro, social, entre outros, garantindo a participação de todos, a fim de que assumam o papel de corresponsáveis na construção do projeto político-pedagógico. Propicia um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de ações viáveis à concretização dos objetivos da comunidade educacional, e tem um efeito pedagógico sobre cada um de seus integrantes, pois é por meio da cooperação que a direção contribuirá para que os educandos se tornem transformadores da sociedade.

Este núcleo de gestão democrática, junto ao corpo docente, caminha para um compromisso de construir uma escola eficiente, solidária, transparente nas ações e eticamente

correta no seu sentido global. Com o olhar sempre voltado para uma educação de qualidade, busca-se exercer uma gestão democrática, a partir da divisão de ideias e decisões, possibilitando um ambiente organizado, onde todos os envolvidos exerçam suas funções estabelecidas, de modo que se favoreça a aprendizagem de todos os estudantes, conduzindo a comunidade escolar para a tomada de decisões corretas, resolvendo conflitos e administrando bem todos os recursos: humanos, materiais e financeiros da instituição.

Esta escola tem como uma das prioridades para 2022 assegurar que as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME/54.13/12/2021)¹⁵ sejam seguidas, atendendo o maior número de estudantes, contemplando o desenvolvimento do protagonismo infantojuvenil, sanando as dificuldades de aprendizagem e incentivando a autonomia dos seus estudantes.

O corpo docente está preocupado com o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno/estudante. Procura trabalhar de maneira interdisciplinar, trazendo para o coletivo as problemáticas encontradas no dia a dia. Seu trabalho tem como ponto de partida a realidade vivida pelo estudante, o conhecimento trazido de fora para dentro da escola, a busca do raciocínio lógico e construtivo, um vocabulário rico, porém acessível.

Os planejamentos estão devidamente inseridos no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), de acordo com o Currículo da Cidade, e serão revistos sempre que necessário, bem como a utilização do Caderno da Cidade, seguido dos livros didáticos, com o acompanhamento da Coordenação Pedagógica (foram realizados e impressos planejamentos semanais em cima do Material Trilhas de Aprendizagens).

Nos núcleos administrativo e operacional, todos os funcionários estão distribuídos nos diversos setores, de modo a não permitir que a unidade educacional fique desprovida de suas funções ao longo do período de funcionamento, quer para a execução das tarefas, quer para o atendimento ao público. Todos são constantemente orientados a lidar com os alunos, crianças e adolescentes, sempre com respeito e educação.

São princípios de gestão os direitos e deveres dos funcionários públicos municipais de São Paulo, estabelecidos na Lei nº 8.989/79. No caso específico da Escola Canção, no caminhar do projeto político-pedagógico, estabeleceu-se normas de funcionamento que visam ao aprimoramento do trabalho educacional oferecido à comunidade.

A efetiva participação dos órgãos colegiados desta unidade educacional busca a

¹⁵ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-13-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 13 jun. 2022.

transparência nas ações implementadas, posto que todos os envolvidos tenham direito à tomada de decisões e compromisso com a melhoria da qualidade da escola. A direção não se sente isolada na tomada de decisões nas questões que a todos interessam. Esse trabalho coletivo dos órgãos colegiados contribui para dividir responsabilidades, colabora para o esclarecimento das dificuldades vividas pela escola junto aos pais, professores e alunos, fazendo-os compreender a complexidade do funcionamento de uma unidade educacional. O trabalho organizado destes grupos constitui fator primordial na formação da consciência da cidadania, pela interiorização de direitos e obrigações dos pais, professores e alunos, levando-os a “cobrar” das autoridades tudo aquilo que é devido, uma vez que tudo fazem para suprir as deficiências encontradas.

A Associação de Pais e Mestres (APM) colabora no aprimoramento do processo educacional destas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), na assistência à escola e na integração família-escola-comunidade, sem caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas. A comunidade desta escola é constituída de várias realidades socioeconômicas.

O Conselho de Escola desta unidade educacional é bastante participativo. Em conjunto com a Associação de Pais e Mestres (APM) discutem e estabelecem prioridades quanto às aquisições de bens com verbas governamentais. Após as reuniões, fica sob a responsabilidade da direção a pesquisa para a compra desses materiais, como outros encaminhamentos. É ativo nas discussões quanto aos aspectos pedagógicos e ao cumprimento do regimento educacional, que aborda temas como uniforme escolar, direitos e deveres dos alunos, questões disciplinares e elaboração de atividades que possam melhorar a integração da comunidade à escola. Porém, apesar da ativa participação do Conselho de Escola, diante da quantidade de alunos da unidade educacional, essa participação ainda necessita crescer, para que a escola tenha maior integração com a sua comunidade.

Nas normas gerais estabelecidas no PPP, dois itens elencam princípios e direitos para os estudantes: os que derivam substancialmente dos direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição da República, bem como dos fixados no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor; e os estudantes podem participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do plano escolar, inclusive na definição de normas disciplinares, bem como de participar e tomar conhecimento do projeto político-pedagógico da EMEF.

3 A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesta seção descrevemos os caminhos utilizados na metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa e quantitativa dos processos e procedimentos dela, e ainda apresentamos os resultados da investigação dos conceitos e das concepções que envolvem direta e indiretamente a participação das crianças na gestão das três escolas públicas, a partir da análise realizada de questionários e entrevistas respondidos pelas crianças, buscando a relação com o referencial do estudo.

A nossa primeira preocupação foi com os procedimentos da pesquisa, pois, de acordo com Nosella e Bufa (2010), é importante que todo pesquisador tenha empatia pelo objeto de estudo, o que tornará o esforço mais leve e o objeto como um elemento construído, jamais dado. Segundo os autores, no que tange ao envolvimento do pesquisador e à escolha de seu objeto de pesquisa, ele deve proceder feito um caçador nas investigações, que sabe onde existe a caça em um local determinado e procura; mas não sabe exatamente onde, quando e o que vai encontrar. Os autores consideram que o caçador também sabe que os eventos políticos sempre influenciam a escola, mas não sabe como tal fato ocorre.

E a segunda foi na perspectiva dos participantes da pesquisa, em manter um olhar minucioso, na busca de detalhes reveladores da realidade estudada, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, pois, segundo Nosella e Buffa (2010), o objeto nunca é dado e sim construído pelo olhar, sensibilidade, criatividade, experiência, estudos, necessidades, contexto, envolvidos em torno do próprio objeto e do pesquisador, o que tornará o esforço da pesquisa mais leve.

O método que utilizamos foi de cunho qualitativo e quantitativo, que, de acordo com Severino (2013, p. 119),

[...] cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

As informações e os dados produzidos na pesquisa são advindos de questionários aplicados às crianças, com perguntas estruturadas com resposta única, de múltiplas escolhas e perguntas de resposta aberta, na forma impressa e via *google forms*. Foram entrevistadas oito crianças individualmente, através de encontros virtuais onde foram verificados os conceitos como: direitos, papel, participação e representatividade delas na gestão na escola.

Analizamos os dados elencados a partir do referencial teórico que orienta este estudo e fizemos a análise documental de leis, decretos, resoluções, planos de educação nacional, estadual e municipal, documentos curriculares das cidades pesquisadas, portarias, projetos político-pedagógicos, entre outros.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Aqui, no caso, são as crianças, que têm sua importância, que argumentam, opinam e se manifestam sobre o objeto de estudo e o próprio sujeito; em alguns pontos de vista, podem representar algo que compreendam, mas não obrigatoriamente aquilo que é mais consensual entre todos, mas, com critérios de abrangência, possibilitam compreender o que de fato um segmento denuncia, queixa ou reclama e, assim, apresentam a tomada de decisão sobre questões realmente relevantes.

O questionário com perguntas de respostas de múltiplas escolhas e de respostas curtas foi um dos meios para coleta de dados, pois, de acordo com Severino (2013), o questionário com perguntas bem articuladas tem como objetivo levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, para que se possa conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. Podem ser questões fechadas, onde as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador ou questões abertas onde o sujeito pode escrever as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Acerca de entrevistas, Severino (2013, p. 125) considera que são elas que direcionam e estabelecem articulação entre os elementos internos. Sendo impessoal, com questões mais dirigidas, obtém-se aproximação do universo do sujeito, e as respostas tendem a ser mais fáceis de categorizar e muito mais útil para o desenvolvimento de levantamentos.

Para a concretude da pesquisa, Freire (2021a, p. 30) destaca que aprender é um dos privilégios de quem ensina. Segundo ele,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2021a, p. 30)

Quem se coloca no papel de pesquisador tem a oportunidade de buscar as respostas à sua indagação, sempre com princípios da ética, da honestidade racional e de desinteresse pessoal. Neste processo, é de sua importância ser responsável com o uso do saber, devendo assumir a produção de conhecimento pela pesquisa realizada.

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Iniciamos a pesquisa pelo levantamento de escolas públicas e os primeiros contatos se deram com os respectivos dirigentes. Chegamos a ter onze escolas públicas indicadas por colegas de trabalho; entretanto, somente três fizeram parte integral desta pesquisa, sendo de sistemas de ensino e cidades diferentes, mas próximas à região metropolitana da cidade de São Paulo. A negativa das demais escolas servirá para compor, de alguma forma, a conclusão junto aos resultados que esta pesquisa pretende responder.

Os dados foram produzidos por meio do questionário realizado com crianças que frequentam as três escolas públicas da região metropolitana da cidade de São Paulo. No total, 179 crianças responderam ao questionário, com a idade entre oito e 12 anos, sendo 105 do 5º ano e 74 do 4º ano. Embora a pesquisa tenha ocorrido apenas em escolas públicas, houve respostas de crianças que apontaram estudar em escola particular, e ainda houve quem deixou em branco.

As entrevistas estruturadas foram realizadas com oito crianças de duas escolas, que responderam os questionários da pesquisa, sendo que quatro crianças responderam individualmente e pessoalmente na unidade escolar em que estudam. As outras quatro crianças foram entrevistadas virtualmente pelo *google Meet* e estavam em suas residências, acompanhadas pelos seus respectivos responsáveis. As entrevistas aconteceram apenas com crianças de duas escolas, uma estadual e outra municipal. Não houve autorização da direção de uma das escolas para ampliarmos a pesquisa com entrevistas individuais, alegando que não haveria ninguém da direção da escola para acompanhar-nos no momento da entrevista com as crianças, mesmo que os pais estivessem autorizados para tal.

As informações foram obtidas no período de março e abril de 2022. Os dados e informações contidas nestes resultados da pesquisa servirão, de acordo com Severino (2013, p. 109), para responder à articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, pois são itens que precisam estar articulados à leitura teórica, que caracteriza como científicos os dados empíricos. E, no contraponto, a ciência só gera teoria se estiver articulando dados empíricos. No que tange a esta pesquisa, buscamos responder às indagações iniciais: a gestão da escola e a participação das crianças. E, para a análise dos resultados, “[...] o objeto é decomposto em suas partes constitutivas, tornando-se simples aquilo que era composto e complexo” (SEVERINO, 2013, p. 71).

Para essa etapa do estudo, optamos em analisar os dados produzidos a partir do questionário estruturado e das entrevistas individuais realizadas com as crianças. Foi possível

armazenar individualmente, em extensão PDF, as respostas obtidas por meio do questionário estruturado, e gerar gráficos pelo *google forms*. As entrevistas foram gravadas e transcritas, o que facilitou a leitura do material.

3.1.1 Relato da pesquisa na Escola Poesia

A primeira escola a ser pesquisada foi a Poesia, localizada na região sudeste da cidade de São Paulo, em uma das cidades que compõem o Grande ABC.¹⁶

O contato com a direção da escola, na pessoa da vice-diretora, foi iniciado pelo WhatsApp, contato este conseguido pela indicação de uma professora da escola onde atualmente trabalhamos.

Desde o primeiro contato, o diálogo foi para esclarecimentos sobre o teor da pesquisa, o interesse pela escola. Até por conta de o município ser divisa próxima à nossa residência, indicamos o sigilo quanto à identificação do nome da escola, dos alunos e suas famílias e que tudo seria documentado e registrado em comum acordo. A vice-diretora se mostrou bem interessada pelo estudo e pelo procedimento da pesquisa com as crianças, visto estar naquele momento resgatando com a equipe da escola o processo de eleição para o Grêmio Estudantil. Enviamos, antecipadamente, para apreciação da equipe de direção, o resumo da pesquisa, reforçando a proposta, os documentos de apresentação e autorização para unidade escolar, o consentimento e o assentimento para as crianças e seus familiares – documentos esses que estão como modelo no apêndice desta dissertação. Além de enviar o questionário com questões estruturadas para que a equipe de direção da escola estivesse ciente do conteúdo exclusivo para as crianças, de acordo com o objeto e sujeitos da pesquisa, enviamos, também, o link do *google forms*. Entretanto, não foi possível fazer uso dele. De acordo com a vice-diretora, as crianças não teriam a disponibilidade dos dispositivos, pois a grande maioria não possui celular para uso pessoal ou qualquer outro dispositivo para acessar o link do *google forms* e que o questionário impresso seria ideal para a coleta de dados na escola.

Estivemos presentes na unidade escolar conforme horário e dia marcado, sendo bem acolhidas por todos. Este 1º dia serviu apenas para uma apresentação e conhecimento da equipe de direção da unidade escolar. Foi assumido o compromisso e a responsabilidade de ambas as

¹⁶ O Grande ABC é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

partes para o bom andamento do processo da pesquisa, com documento de apresentação e autorização. Acompanhada pela vice-diretora, tivemos também a oportunidade de conhecer os espaços da escola.

O primeiro contato com as crianças ocorreu após uma semana, em uma sala de aula do 5º ano, com 21 crianças. Apresentamo-nos profissionalmente em rápidas palavras, explicando que ali estávamos na condição de estudante e pesquisadora. Naquele momento, era muito importante saber algo sobre as crianças, que somente elas poderiam responder. Também esclarecemos sobre o termo de assentimento, que eles poderiam ler e assinar, concordando; caso necessário, poderiam se reportar a nós para auxiliar na leitura sobre as perguntas e o preenchimento do questionário impresso. Foi possível perceber que as crianças estavam preocupadas em responder às alternativas certas nas questões de múltiplas escolhas, e explicamos que não havia respostas certas e sim opiniões de cada um para as questões. As crianças leram sozinhas e responderam sem o nosso auxílio ou da professora referência, que se manteve presente na sala de aula o tempo todo. Ao término, retomamos o diálogo com eles para informar que voltaríamos para mostrar o resultado das respostas, pelas quais estávamos extremamente agradecidas.

Depois de uma semana, estivemos realizando a pesquisa com a turma do 4º ano, com as 21 crianças. Inicialmente, fizemos uso dos mesmos procedimentos realizados anteriormente, mas, desta vez, enquanto nos apresentávamos, as crianças demonstraram mais interatividade conosco. Queriam saber sobre nós, profissional e pessoalmente, onde morávamos, se éramos professoras, quantos alunos tínhamos etc. Ficaram surpresos em saber que ali havia uma diretora de escola e que também estava estudando. Diferentes dos outros alunos, foi preciso ler para oito crianças que tiveram dificuldades de compreensão das questões com respostas curtas, de seleção e de preenchimento das alternativas.

Vale aqui registrar que a professora referência da turma esteve na sala de aula o tempo todo e se mostrou bastante interessada em saber sobre o resultado da pesquisa e que retornaríamos para conversar e levar as respostas em forma de coleta de dados.

3.1.2 Relato da pesquisa na Escola Poema

A Escola Poema está localizada no município de Santo André, na região do Grande ABC, inserido a sudeste da região metropolitana da cidade de São Paulo e foi a segunda escola a ser pesquisada.

Inicialmente, é preciso esclarecer que é nesta unidade escolar que atuamos sendo parte

da equipe gestora. Mesmo fazendo parte deste cotidiano escolar, o marco inicial da pesquisa se deu em 2021 com uma conversa e autorização para a realização da pesquisa.

Vale aqui uma observação de que havia uma preocupação de que as crianças atrelassem a figura da pesquisadora enquanto parte da equipe induzindo as opiniões no questionário estruturado e das entrevistas. O que foi superado com antecipação devido aos nossos esclarecimentos junto às crianças no processo da pesquisa.

Os primeiros contatos e solicitações com os responsáveis das crianças ocorreram mesmo antes do final do ano de 2021. Alguns professores dos 3º e 4º anos colaboraram indicando crianças para serem entrevistadas por nós. Esclarecemos ser todas as informações sigilosas, inclusive, quem elas indicariam e por que. O único critério estabelecido para as indicações foi não serem somente crianças que tivessem bom rendimento escolar, pois acreditamos termos sido claras quando esclarecemos quanto à importância da participação de todas as crianças na gestão da escola.

Foram indicadas cerca de 12 crianças para as entrevistas individuais, das quais selecionamos cinco. Na sequência, buscamos os contatos telefônicos dos responsáveis para conversar pessoalmente com as famílias, a fim de esclarecer o nosso interesse pelas crianças para compor a pesquisa. Depois do contato convencional com os responsáveis, enviamos, via WhatsApp, o resumo explicativo, o termo de consentimento e assentimento. Informamos a todos que aguardassem o contato para dar andamento, conforme fosse necessário e que ainda mantivessem o sigilo com as próprias crianças.

No início do ano letivo de 2022, foi necessário resgatar a conversa novamente com os professores de 4º e 5º anos dos dois turnos letivos, só que desta vez comunicando que todos os alunos poderiam participar da pesquisa, respondendo a um questionário estruturado, não apenas como antes havíamos conversado, sendo em uma única unidade escolar e somente com um único grupo de crianças da mesma, que seria enviado para a professora em formato de link do *google forms*, se concordasse, e que ninguém seria obrigado a nada, nem mesmo ceder o horário, já preestabelecido na rotina da escola, no laboratório de informática, caso não quisesse, mas que seria interessante, visto que a escola poderia tratar do tema com as crianças e dos dados posteriormente coletados, devido à eleição do Conselho Mirim estar prestes a se concretizar na escola. Não houve nenhum impeditivo e, como havia computadores no laboratório de informática, foi possível que as crianças acessassem o link do questionário do *google forms* pelo computador. Organizamos, com os professores referência das turmas de 4º e 5º anos, no laboratório de informática, os tempos para que as crianças respondessem as questões. Somente uma professora fez uso dos tablets com as crianças em sala de aula.

Deixamos claro a respeito dos documentos de assentimento das crianças, de autorização da equipe e responsáveis.

112 crianças desta unidade escolar responderam ao questionário estruturado. Nem todos os alunos responderam todas as perguntas: alguns porque não quiseram participar e outros por estarem ausentes nos dias programados.

Notamos ser preciso um tempo mais longo para responderem, mesmo contando com a tecnologia, pela leitura digital e pela morosidade na digitação para respostas curtas. Mesmo com as dificuldades de digitar, poucos alunos pediram ajuda. Os que a solicitaram foi devido aos termos desconhecidos do seu vocabulário, como gestão, selecionar, espaços de participação da escola. Diferente das outras escolas, as dúvidas ficaram muito voltadas para o dispositivo.

3.1.3 Relato da pesquisa na Escola Canção

A Escola Canção foi a terceira escola a ser pesquisada e está localizada no município de São Paulo, em um bairro que faz divisa com o município da Escola Poesia.

O contato com a direção desta escola veio por meio de um professor que leciona na escola onde trabalhamos e, por se identificar pelo estudo acadêmico, aconteceram conversas que nos levaram a solicitar que ele fizesse a indicação da nossa pesquisa junto à direção da escola onde ele trabalha. Além disso, fomos movidos pela questão afetiva, pois esta escola foi parte da nossa história de vida escolar, apresentada no início desta dissertação, tendo ali estudado do 3º ao 8º ano do ensino fundamental na década de 1980.

Diferente da Escola Poesia, recebemos a confirmação, pelo professor, de que a diretora da escola concordou em nos receber para formalmente se apresentar e conversar sobre a pesquisa e como seriam tais procedimentos. Mesmo antes da confirmação, já havíamos enviado pelo WhatsApp do professor o resumo da pesquisa, a declaração e autorização, o consentimento e assentimento das crianças e familiares.

Ao comparecer à unidade escolar para conhecer a equipe de direção da escola, quem nos recebeu foi a vice-diretora. De início, pareceu-nos que não iríamos conseguir a aprovação, pois justo naquela semana a diretora estava de férias e a vice-diretora nos disse não saber nada a respeito da autorização e que a anuência só poderia ser dada pela diretora. Mesmo ela, a vice-diretora, demonstrando preocupação com o tempo que tínhamos para executar a pesquisa com as crianças, não poderia autorizar; mas, mesmo assim, ficou com o número do nosso telefone para o contato após o retorno da diretora. Como já dito antes, a organização de calendário escolar não é igual para todos os sistemas de ensino. A surpresa foi que naquele mesmo dia, à

noite, recebemos o contato pelo WhatsApp da vice-diretora, dizendo ter entrado em contato com a diretora da escola, que confirmou a autorização para que iniciássemos a pesquisa com as crianças e deliberou para que a vice-diretora assinasse os documentos e nos acompanhasse durante nossa presença na escola.

No dia seguinte, estávamos lá de volta, mas ainda não para executar a pesquisa, mas para documentar a autorização junto à direção da escola. A vice-diretora, mais uma vez demonstrou muita preocupação, após verificar o questionário, pois muitos, segundo ela, ainda que alunos de 4º e 5º ano, não dominavam a leitura e a escrita. Buscamos tranquilizá-la, dizendo serem questões de múltiplas escolhas, que pelo *google forms* seria muito mais tranquilo e ágil, além de estarmos disponíveis para ajudá-los. Foi neste momento que a vice-diretora comentou se poderia ser impresso, devido ao baixo número de alunos com dispositivo de celular, e até pela indisponibilidade da sala de informática para este propósito. Devido à experiência anterior, já tínhamos em mãos 30 questionários impressos. O que não contávamos era com a vice-diretora preferir, ela mesma, aplicar o questionário apenas para dez crianças. Enfim, não discordamos de sua preferência. Diante das dificuldades de apoio para aplicar nossa pesquisa em outras escolas, isso não era nada. Assim foi combinado, e ela ficou com 30 questionários, o termo de assentimento, consentimento e livre escolha, além de já ter sido entregue a autorização da unidade escolar que ela mesma assinou. Quando já estava se despedindo, a vice-diretora retomou e reviu a sua proposta de aplicar sozinha os questionários e pediu para que comparecêssemos na semana seguinte e assim aplicaríamos o questionário não só com dez crianças, pois ela veria a possibilidade de ampliar esse número.

No dia e horário combinados, estávamos presentes. Foi um outro momento, fomos muito bem acolhidas pela vice-diretora que despendeu sua tarde para apresentar a escola e nos acompanhar junto às crianças. Desta vez, não foi em sala dividida com outras professoras, nem perto de qualquer espaço barulhento e sim em uma sala de recurso. O local desta sala de recurso, como também de duas outras salas de aula e a biblioteca, na nossa época de aluna, era conhecido como vocacional. Havíamos estudado lá.

A vice-diretora nos disse que no dia anterior já havia combinado com as professoras sobre quais crianças responderiam ao questionário e as crianças foram encaminhadas para esta sala em dois grupos de alunos.

O primeiro foi o grupo de 4º ano, com 12 crianças. A vice-diretora fez a nossa apresentação e deu destaque à importância do estudo para a vida das crianças. A nossa apresentação foi contar a elas o desejo de ouvir a opinião delas sobre algo que só elas, crianças, poderiam responder: a sua participação nas tomadas de decisão da escola e em seus espaços

enquanto alunos daquela unidade escolar. Contamos para as crianças já termos estudado naquela escola e o quanto estava sendo importante para nós estarmos ali. Mostraram-se bastante interessados e, assim que iniciaram a leitura individual, não tiveram pressa em responder; apenas foi preciso ajudar duas alunas que não conseguiam expressar suas opiniões nas questões com respostas curtas, mas foram orientadas que, se não encontrassem palavras para escrever, poderiam deixar em branco. Aos poucos, foram terminando, despedindo-se e deixando a sala.

O outro grupo de alunos a responder ao questionário foram 13 crianças do 5º ano. A vice-diretora fez novamente a apresentação e assim demos continuidade com os alunos. Pareceu-nos ser crianças mais extrovertidas e seguras de suas opiniões; não precisaram de ajuda e utilizaram menos tempo para responder.

Ao final do dia, em conversa com a vice-diretora, nós nos comprometemos a retornar para, junto com as crianças, observar os dados colhidos a partir de suas respostas. Ela se mostrou interessada, visto que a escola tem o propósito de retomar o Grêmio Estudantil ainda neste ano.

3.2 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

Diante do início da análise dos dados coletados com as três escolas públicas, refletimos e compreendemos a necessidade e a importância de ouvir algumas crianças individualmente. Assim, com esse método de coleta de dados (entrevistas), poderíamos combinar os resultados com os já colhidos com método de coleta de dados anterior (questionário), para melhor qualificar o levantamento e a interpretação.

Segundo Severino (2013), a entrevista é uma das técnicas de coleta de informações que coloca o sujeito diretamente ligado ao pesquisador, com o propósito de aprender como os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Portanto, neste caso, entendemos que a entrevista estruturada é a mais adequada para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, pois as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, o que possibilita, no universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizadas.

As entrevistas serviram como fonte de dados e, principalmente, como uma prospectiva para analisarmos o saber das crianças e confirmar a hipótese formulada neste estudo.

As crianças selecionadas não se recusaram a participar, demonstrando compreender a proposta da pesquisa e a importância de sua colaboração. Posteriormente, a entrevista foi gravada, para transcrição e análise das falas.

Reorganizamos a nossa agenda, por conta do tempo disponível para realizar as entrevistas, pois há uma diferença entre o período letivo e a organização dos calendários

escolares nos sistemas de ensino público. No caso desta unidade escolar, o período de recesso e férias não ocorrem no mesmo período das demais unidades escolares elencadas para esta pesquisa.

3.2.1 Escola Poema

Retomamos o contato com a vice-diretora, após um mês da nossa presença nessa escola, para comunicar a nossa decisão sobre entrevistar as crianças. Ela perguntou se havia uma quantidade específica de crianças e que, neste caso, sugeriu serem duas crianças que já estavam compondo o Grêmio e duas não. Afirmamos que poderia ser até quatro crianças de escolha aleatória, pois seria mesmo interessante diversificar, podendo, ou não, ser do Grêmio Estudantil, pois entendíamos, diante dos estudos realizados para nossa pesquisa, ser o órgão colegiado importante para a gestão escolar e a participação das crianças nas escolas públicas, porém não o único; e que seria interessante também que tivessem respondido ao questionário proposto nesta pesquisa.

Retornamos a essa escola, na semana seguinte, para realizar as entrevistas com quatro crianças que já haviam respondido ao questionário estruturado, sendo duas do 4º ano e duas do 5º ano, das quais duas eram integrantes do Grêmio Estudantil de 2022.

Assim que chegamos à escola, a vice-diretora que nos recebeu levou-nos para uma sala no andar superior. Neste mesmo andar, há outras salas de aula e um espaço coberto denominado quadra escolar. Quando entramos na sala onde as entrevistas aconteceriam, percebemos que não seria um lugar exclusivo, pois estavam na sala duas professoras de reforço escolar que atendiam cerca de oito alunos para as áreas de conhecimento de Matemática e Língua Portuguesa. Organizamos o local da sala bem próximo da porta, com uma mesa redonda e baixa com as cadeiras para nós e as crianças, com as perguntas focalizadas, ordenadas e relacionadas, anotadas em um caderno. Levamos nosso tablet e o celular para gravação dos áudios, mas após os testes de gravação dos áudios foi o celular que nós escolhemos. O som ficou perfeito, pois era o que realmente nos interessava.

A vice-diretora foi até as salas de aula e designou quem seriam as crianças que, uma a uma, seriam entrevistadas. A primeira criança a ser entrevistada foi um menino. Iniciamos a conversa resgatando sobre a nossa presença, anteriormente feita na sala de aula, sobre o que estávamos fazendo na escola e que, para aquele momento, ainda por conta dos nossos estudos, precisaríamos realizar entrevistas com algumas crianças. Deixamos bem claro novamente que não havia resposta certa, que seria bem rápida a entrevista, mas que seria necessário gravar. Falamos sobre a documentação e sobre o sigilo. Ele demonstrou lembrar da nossa presença, ser

bem informado sobre a nossa pesquisa e bem articulado em suas opiniões. Fizemos o teste de áudio e iniciamos a entrevista. Ao término da entrevista, já com o áudio desligado, refletimos com ele sobre as perguntas e respostas, agradecemos e reforçamos o nosso compromisso quanto ao resultado da pesquisa. Vale aqui informar que ele é uma das crianças eleitas para o Grêmio Estudantil.

Criança 05

P: Quantos anos você tem?

R: Eu tenho nove anos.

P: Em que ano você estuda?

R: Quarto ano D.

P: Na sua opinião, a criança tem direito de participar das decisões importantes da escola?

R: Sim, porque ela pode ter ideias que as pessoas adultas não têm.

P: Mas como é que ela participa?

R: Participando do grêmio.

P: E onde acontece esse grêmio?

R: Na escola?

P: Você acha que são todas as crianças que podem participar?

R: Sim, é bem importante que todas as crianças participem.

P: Em que espaço essas reuniões acontecem, do grêmio na escola?

R: Na sala dos diretores ou em outras partes, como tipo, na sala de aula, ou em alguns outros lugares.

P: Me fala uma coisa, você sabe o que é democracia?

R: Não.

P: E gestão democrática, você sabe?

R: Não.

P: O que é preciso, então, para ter uma democracia você também não sabe?

R: Não?

P: Mas me fala uma coisa, quando você fala e alguém ouve você na sua participação, como é que você se sente?

R: Ah, eu me sinto feliz porque essa minha ideia pode ser boa para a pessoa ou até para escola.

P: Muito bom, muito obrigada.

R: De nada.

A segunda criança demonstrou ser muito bem articulada na apresentação conosco, naquele momento inicial, talvez pelo entusiasmo de ser entrevistada. Foram feitos os mesmos procedimentos antes realizados na primeira entrevista. A diferença é que esta criança não faz parte do Grêmio Estudantil. A terceira criança foi outra menina, gremista, mas demonstrou ser bem mais tímida que as outras crianças; falava muito baixo, tanto que foi necessário retomar com ela o teste de áudio duas vezes. Novamente, realizamos a entrevista com os mesmos procedimentos. A última criança era um menino. Não era membro do Grêmio Estudantil, não era tímido, mas nos pareceu ser bem desconfiado quando respondia, talvez por conta da presença das outras crianças que estavam na sala para o reforço, pois toda vez que respondia estendia o olhar para verificar se alguém estava atento a ele.

Cabe aqui uma observação sobre o barulho vindo do espaço denominado quadra escolar.

Foi um item que chamou bastante a atenção, apesar de nada ter tirado o foco dos entrevistados e nem ter comprometido a entrevista.

3.2.2 Escola Poesia

Na Escola Poesia, por sermos diretora da unidade escolar, a estratégia foi primeiro conversar com os pais das oito crianças que haviam sido indicadas pelos próprios professores da escola – que, segundo eles, eram crianças bem articuladas e envolvidas nas participações nas atividades em sala de aula – sobre a importância da entrevista atrelada à pesquisa de mestrado, sobre o sigilo, onde e de que forma ocorreria a entrevista. Não houve negativa dos pais.

Foram organizados os horários noturnos para as entrevistas que aconteceram via *Meet*. O horário foi proposital para que as crianças pudessem ser acompanhadas pelos responsáveis. Optamos pelo virtual, para que não ocorresse nenhum comentário acerca da participação de determinadas crianças e não outras, se a mesma ocorresse na escola.

Antes mesmo de gravar as entrevistas, informamos a elas que as perguntas feitas não tinham respostas certas, que poderiam pensar antes de responder, que diante delas não estava a diretora da escola e sim a estudante que buscava respostas para sua pesquisa de mestrado, ouvindo as crianças.

Quando iniciamos as entrevistas, mesmo a distância, notamos que as crianças estavam bem nervosas, com a preocupação de responder, mesmo que negativamente. Algumas crianças demonstraram pensar muito antes de responder, outras pediram para que fosse repetida a pergunta para compreender e outras reafirmaram suas opiniões. Após o término da gravação, explicamos sobre cada pergunta que foi feita e que tudo que eles responderam tinha sua importância para a pesquisa, principalmente por ser sobre elas.

Foram muitas as diferenças vivenciadas em aplicar o questionário impresso e o *on-line*. Realizamos entrevistas com crianças individualmente, pessoalmente e *on-line*, mesmo que com poucas perguntas ou com o número mínimo de entrevistados. Ouvir as crianças em suas simplicidades e demonstrando saber sobre o que está sendo proposto na entrevista e, ao mesmo tempo, não encontrar os argumentos orais para responder, foi surpreendente para nós. Observamos que, diante das questões, suas expressões e gestos corporais diziam muito sobre como estavam se sentindo. Ao término de cada entrevista, reforçamos o sigilo e o retorno à escola assim que fosse possível.

Criança 1

P: Nós vamos começar, quantos anos você tem?

- R: Nove.
- P: Em que ano você estuda na escola?
- R: Quarto.
- P: A terceira pergunta que eu vou lhe fazer é a seguinte: na sua opinião, a criança, ela tem direito de participar das decisões na escola?
- R: Acho que não.
- P: E por que você acha que ela não tem direito?
- R: Eu acho que é uma coisa particular, assim da escola, só acho.
- P: Na sua escola, você observa as crianças participarem das decisões importantes da escola?
- R: Esse daí eu não sei.
- P: A número 4. Como é que uma criança, ela deve participar das decisões da escola? Como que uma criança deve participar de decisões na escola.
- R: Eu acho que estou falando com os professores.
- P: Então, onde é esse espaço que se conversa com os professores?
- R: Eu acho que na sala de aula.
- P: Número 5? Quem são as crianças que devem participar de decisões na escola? Eu vou lhe ajudar. São todas as crianças que podem participar?
- R: Não.
- P: Você acha que não são todas as crianças que vão participar da decisão, é isso que você disse, não foi?
- R: É.
- P: Mas se elas forem participar das decisões da escola, você acha que as crianças precisam ter uma formação, terem um ensinamento antes, aprenderem sobre como participar das decisões da escola?
- R: Sim.
- P: Qual é o espaço da sua escola, lá na sua escola, que você acha que uma criança, ela tem para participar? Que lugar da escola, que espaço da escola, uma criança, ela tem para participar? Você acha que é só a sala de aula? Ou tem um outro lugar que a criança pode estar participando?
- R: Acho que tem um outro lugar que as crianças podem estar participando.
- P: E qual que você acha que é?
- R: Acho que é na diretora.
- P: Com a direção da escola?
- R: Sim.
- P: A sétima pergunta. Como as questões da escola devem ser discutidas com essas crianças, para que se tomem decisões importantes?
- R: Não... não sei essa daí. Essa daí eu estou com muita dúvida.
- P: Não tem problema. Nós estamos chegando no finalzinho, está. São poucas perguntas, é só realmente para você poder dizer para mim o que eu tenho observado, está. Você sabe o que é democracia?
- R: Não.
- P: Você sabe o que é gestão democrática escolar?
- R: Não, também não.
- P: Mas você sabe a que se refere gestão democrática escolar?
- R: Não.
- P: A última, está? Como você se sente quando você tem a oportunidade de estar dialogando e sendo ouvido, ou na sala de aula ou em outro espaço da escola?
- R: Ah, muito bem.
- P: Que as pessoas prestem atenção na sua fala prestam atenção no seu diálogo, dão importância para aquilo que você está falando, como é que você se sente?
- R: Muito bem.
- P: Eu vou parar aqui a gravação um pouquinho...
- R: É importante, na verdade.
- P: Ah, legal isso, gostei, está vendo? Só um minutinho.

Quanto ao tempo de duração das entrevistas direcionadas, consideramos ter sido o suficiente para o estudo proposto.

4 A VOZ DAS CRIANÇAS

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa, analisando o que definimos como balizadores para a questão problema e expondo nossas percepções sobre como as crianças se percebem como participantes na gestão escolar democrática nas escolas públicas, e a análise bibliográfica e documental para embasar as informações oficiais.

Em concordância com Marcato (2017, p. 47), notamos, na análise das referências documentais, que, no Estado brasileiro, a democratização da Educação e da educação básica é uma bandeira de movimentos e organizações sociais desde há muito tempo, e que, de forma acanhada e com certa constância, vem atendendo às reivindicações vislumbradas na Constituição (BRASIL, 1988), ainda que distantes do ideal. Em se tratando de gestão democrática escolar, do envolvimento com teoria e conceitos, os documentos analisados vão desde a questão da democracia e da participação até as questões organizacionais, os modelos de governo e administração das escolas e respectivos sistemas escolares, incluindo, no exposto, a legislação que abarca as questões relativas à gestão democrática da educação e da escola.

Entretanto, existem limites e possibilidades que, como Marcato (2017, p. 63), consideramos inerentes ao princípio democrático da participação na gestão democrática das escolas. Consideramos as possibilidades da própria legislação reguladora da educação, com os princípios democráticos previstos na teoria da democracia, incluídos os tocantes à participação e às instâncias previstas na legislação, como o Conselho de Escola, que trazem a essência conjecturada e idealizada nas concepções a respeito da democracia, com a garantia do direito de participação da comunidade escolar estando em ressonância com a teoria da legislação analisada. E os limites ficam por conta de quando não se reconhece a educação, e por efeito a escola, como sujeito institucional, ou seja, capaz de ser emancipadora e autônoma.

Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida, de uma perspectiva de educação democrática, de que, à necessária condição de sujeito do educando prevalecente nas atividades-fim, deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa. (PARO, 2011, p. 199)

Nenhuma lei é construída sem a mediação das condições reais em que o conflito é produzido. Assim, percebemos que, mesmo estando tão evidente nos conjuntos de documentos que regulamentam a gestão escolar, o direito e a participação das crianças, a relação intertextual existente entre os documentos e as estruturas discursivas com práticas, entre discurso e poder, percebemos que isso fica por conta das instituições que exercem, por meio da escrita de textos, a manutenção e ajuste de ações moldadoras.

A participação das crianças é um direito humano previsto, como já vimos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também na Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989. Segundo Freire (2011), trata-se de provocar e mobilizar a participação pelo diálogo, não como forma de prestar assistência ou doar saberes e práticas, mas para com eles e elas lutar pela superação de uma situação de opressão (FREIRE, 2011).

Quando verificamos as leis e segmentos em defesa da criança – como exemplo o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA – 1990), que se tornou um marco jurídico designando a criança como “sujeito de direito” –, entendemos ser esse um instrumento legal que passou a ser considerado pelos defensores da infância. O Estatuto tem os elementos definidores da criança em condição peculiar de desenvolvimento, entre eles o direito de ser criança, sendo ela considerada sujeito de direitos; não apenas como objeto da ação, mas como sujeito, com direito à participação. E, no Brasil, seu marco histórico mudou as formas de se pensar, fazer, conceber e implementar políticas para as crianças brasileiras, tendo a concepção de serem “sujeitos de direitos”.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas não terminam no espaço macro nos textos políticos, como as leis no território nacional, mas elas se transformam nos espaços micros onde surgem as interpretações e traduções.

[...] atuação de política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18-19).

Laval (2004, p. 3) detectou a tomada da escola para esse sistema, afirmando que

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, referências do novo ideal pedagógico.

Considerando o que está determinado na Lei nº 9.394/96 há mais de 20 anos, é importante refletir sobre como essa se consolida nas escolas na gestão democrática, visto ter o preceito legal, no aporte da escola, de assumir a tarefa do trabalho de organização. E o projeto político-pedagógico tem a incumbência, junto à comunidade escolar, de dar forma significativa à gestão escolar democrática e à participação (no caso desta pesquisa) das crianças.

Chamamos a atenção para a diversidade de terminologia empregada pela lei: proposta pedagógica nos artigos 12 e 13; ainda no artigo 13, plano de trabalho; e projeto pedagógico, no artigo 14, o que pode trazer conflitos conceituais e operacionais.

Os autores Ball, Maguire e Braun (2016) atribuem a interpretação às linguagens políticas e um espaço entre a política e a prática, do qual nomeia a tradução. E esta seria “[...] a transformação da política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70). Avaliamos, a partir dessas diversidades de políticas como estratégias discursivas e suas interpretações, que o rumo econômico e mercadológico “[...] marcam o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171).

Desta forma, Freire (2021a, p. 28) salienta a politicidade da educação enquanto “[...] prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. Segundo ele,

[...] para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. (FREIRE, 2021a, p. 125).

No que tange ao projeto político-pedagógico, analisamos aqui seu papel como um instrumento a ser utilizado para o desenvolvimento da gestão escolar democrática. Freire (2021a, 1991, p. 42) considera que um projeto político-pedagógico (PPP) deve estar centrado na construção de uma escola “[...] séria, competente, justa, alegre, curiosa [...]”, uma escola em que todos tenham “[...] condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer”.

O projeto político-pedagógico (PPP) revela a identidade da escola, por isso deve trazer em si as concepções que cercam todo o trabalho da gestão escolar. Contudo, quando lemos os PPPs das escolas Poesia e Canção, não nos ficou claro sobre a participação das crianças nas tomadas de decisão junto à gestão escolar, nem o mecanismo de constituição de gestão escolar democrática. Não conseguimos compreender qual concepção as escolas têm das crianças no contexto escolar. Não percebemos, na leitura dos PPPs de duas escolas, as concepções das diversas instâncias que compõem a instituição.

No caso dos PPPs das escolas Poesia e Canção, quando descrevem sobre a gestão democrática, fazem-no de maneira muito abrangente e simplista. Eles não fazem menção sobre como ocorre a participação das crianças, como, por exemplo, a constituição de Grêmio Estudantil, não trazem referências documentais e nem legais. Se o sistema de ensino do qual as duas escolas fazem parte dão legalidade para as escolas atuarem como gestão democrática, isto

não é claro no próprio PPP das escolas, sendo ele o que regulamenta a unidade escolar para o modelo de gestão. Nele deveria ficar evidente todo o processo de construção da forma participativa das crianças.

Considerando o PPP da Escola Poema, verificamos que as concepções de aluno, e demais princípios que norteiam as concepções de projeto pedagógico, estão contidos nele, porém não foram construídos a partir da comunidade escolar, mas sim de um documento regulador da rede municipal de ensino. Segundo Libâneo (2004, p. 56), “[...] é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

A gestão democrática descrita no PPP da Escola Poema comporta três segmentos – Conselho de Escola, Conselho Mirim e Grêmio Estudantil –, com características, organização e definições sobre a atuação na escola, embora sem nenhum aprofundamento da demanda sobre a participação das crianças. Não apresenta metas sobre ações de formação para os alunos, com temas específicos sobre a atuação deles como conselheiros, nem um calendário das reuniões mensais e muito menos uma proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola.

No conjunto de estudos correlatos, elencados e analisados, a historicidade da criança é a base da “concepção de criança como sujeito de direitos”, o que implica uma ação política e pedagógica. No quesito política, a fala da criança precisa ser considerada, pois se trata de corresponder ao seu interesse; e pedagogicamente implica em apreender os melhores métodos para ouvi-la e compreender a sua fala.

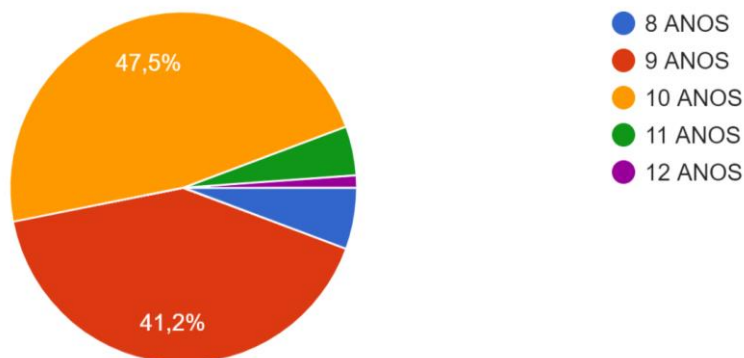
Da mesma forma, os estudos acerca da gestão democrática apontam sobre o processo de construção nas relações democráticas na escola, o que promove a emancipação e transformação social. Contudo, o discurso hegemônico ainda está pautado no neoliberalismo, no consumo, no mercado e no empobrecimento da cultura, não encontrando resistência ou alternativas de superação.

Com o levantamento de dados realizado, inicialmente, pelas respostas ao questionário estruturado, nas três escolas, evidenciamos a real situação das crianças enquanto sujeitos “sócio-histórico-culturais” invisíveis nas escolas públicas. O que denota que as crianças não participam de gestão escolar democrática. Para Freire (2021a, p. 30), “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

Gráfico 1 – Idade

Qual a sua idade?

177 respostas



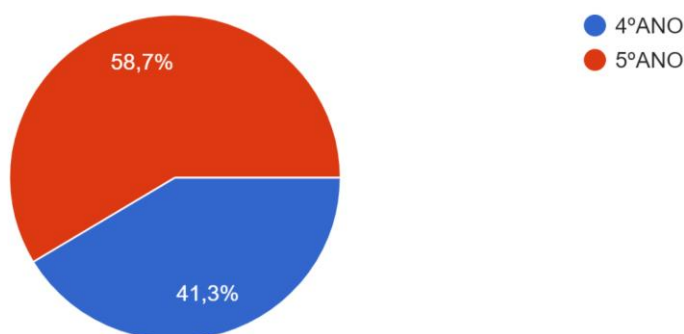
Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Consideramos importante informar que iniciamos perguntando sobre a faixa etária das crianças, pois as questões não foram elaboradas por ano/ciclo e sim pelo conjunto de alunos dos 4º e 5º anos. A faixa etária que sobressai é a de 10 anos (47,5%). Na sequência, temos: 9 anos (41,2%), 8 anos (5,6%), 11 anos (4,5%) e 12 anos (1,1). O que configura que são crianças, pois, de acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA – 1990), considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.

Gráfico 2 – Ano letivo

Em que ano está estudando?

179 respostas



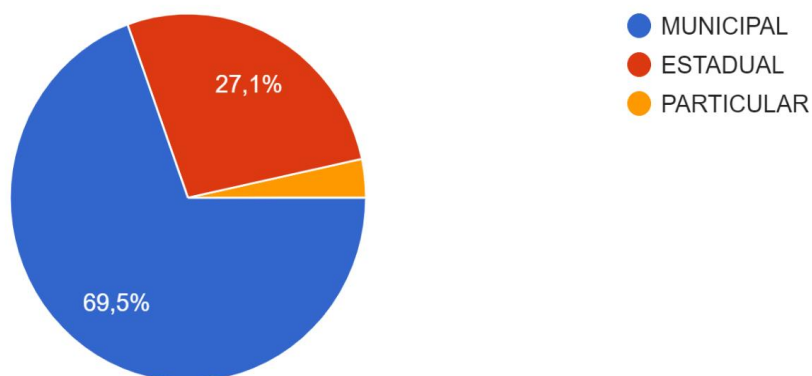
Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Das 179 crianças que responderam ao questionário, a maioria está no 5º ano (58,7%). Os outros 41,3% estavam no 4º ano. A média de alunos por sala era de 28 alunos por turma, mas verificamos que nem todos responderam, o que percebemos pelo número de autorizações dos pais e do termo de consentimento mantido conosco.

Gráfico 3 – Sistema de ensino

A escola onde estuda é:

177 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

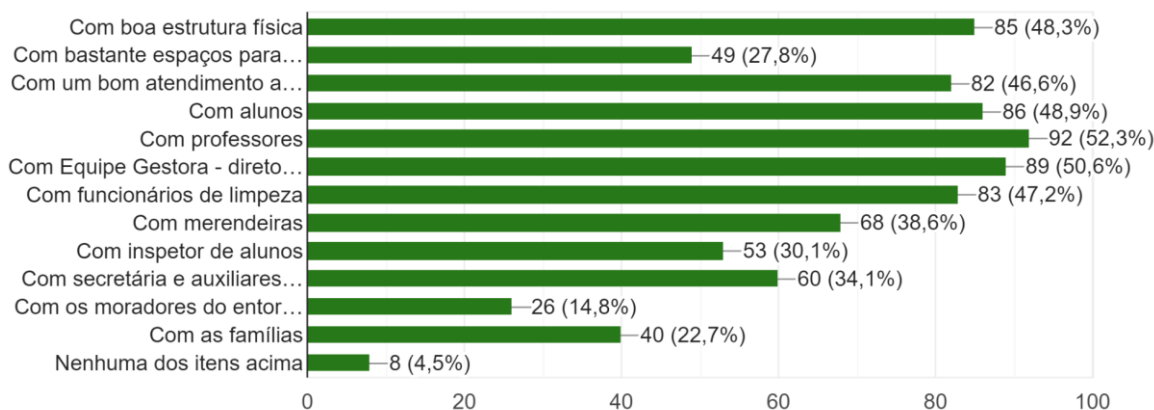
Quando perguntamos para as crianças em que escola estudavam, nossa ideia era apenas considerar de qual escola pública, relacionado ao sistema de ensino, se foi feita a escuta das crianças, levando em conta que todos os dados que compõem a pesquisa são importantes. Algumas crianças indicaram estudar em escolas particulares, mas nossa pesquisa só ocorreu em escolas públicas da rede estadual e redes municipais do Estado de São Paulo, o que gerou em nós a sensação de que as crianças ainda não têm a clareza da diferença entre público e privado. Municipal (69,5%), Estadual (27,1%) e particular (3,4). Vale aqui ponderar, que nem todas as crianças apontaram corretamente a escola em que estudam, visto pelas informações obtidas na planilha gerada pelo *google forms* com dias e horários respectivos de cada criança nas unidades escolares.

O que inicialmente conjecturamos, como Paulo Freire (2021b, p. 23), é acerca da necessidade de o reconhecimento ser condicionado, e que a “[...] presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. E a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Gráfico 4 – Organização da escola

Selecione, na sua opinião como se organiza uma escola:

176 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

A pergunta seguinte fez menção sobre a escola. Esta era uma pergunta que as respostas eram múltiplas e o nosso intuito era verificar se as crianças reconheciam a escola como um espaço que possibilitasse a elas viverem novas experiências e descobertas, em que se socializassem com outros, independentemente de ser ou não criança, e que tivessem outras visões de mundo; ou apenas a escola sendo um espaço de aprendizagem. Que demonstrassem reconhecer a escola como um conjunto de segmentos e espaços interligados desde sua estrutura até o entorno da escola: estrutura física, espaços para brincar, atendimento ao público, alunos, professores, equipe gestora (diretor, vice-diretor e assistente pedagógico), funcionários de limpeza, merendeiras, inspetor de alunos, secretária e auxiliares administrativos, os moradores do entorno da escola e as famílias. Embora todos os itens tenham sido citados pelas crianças, o mais relevante apontado por elas foi que a escola se organiza com professores (52,3%).

Mesmo entendendo que a criança, o aluno e o estudante são todos nomeados, porém fazem parte de um só grupo, uma só categoria social, observamos que a criança não leva em conta nem mesmo a sua importância na escola.

Entendemos que, como Paro (2011, p. 199), a postura dessas crianças se mantém na cultura da escola tradicional que ainda está assentada na forma de um professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de alunos sentados em suas carteiras enfileiradas, durante praticamente todo o período de aula, o que justificaria que as crianças não se enxerguem como elementos significativos no espaço da escola.

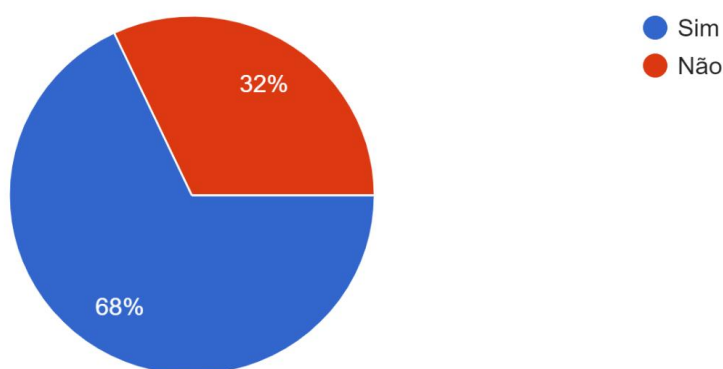
Ou seja, ainda se submetem a padrões, assegurando o papel do professor. Percebemos,

nesse olhar da criança, que os valores instituídos são os da própria escola, e o professor é detentor e depositário do que deve ser ensinado.

Gráfico 5 – Participação nas decisões da escola

Na sua opinião, as crianças podem participar das decisões da escola?

175 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Quando elaboramos a pergunta “Na sua opinião, as crianças podem participar das decisões da escola?”, que consideramos ser a chave para responder à pesquisa, as crianças, em sua maioria, responderam “sim” (68%), mas demonstraram limitações sobre esta participação e atrelaram esta participação muito à construção de regras e combinados em sala de aula.

Nas respostas curtas, sobre como uma criança pode participar das decisões da escola e qual a importância da participação das crianças nas decisões da escola, houve crianças que mostraram compreender o conceito de “participar” como opinar e dar sugestões para as melhorias na escola. Entenderam que a participação pode ser realizada pela representatividade no Conselho Mirim. Algumas crianças, como podemos verificar pela transcrição das falas abaixo, citaram o direito de as crianças expressarem suas próprias opiniões:

A criança ela pode participar fazendo mudanças importantes na escola.

[...] é importante conhecer os interesses e dificuldades dos estudantes. Aumentando a confiança entre todos.

[...] para saber de tudo e ser alguém na vida.

[...] para contribuir com a sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento como cidadão, estimulando a autonomia.

[...] que eles podem mudar coisas nas escolas que os adultos não vêem.

[...] a importância da participação das crianças e que ajuda a mudança de algumas coisas na escola que alguns alunos não gostam.

[...] Até que é importante, mas ao total é os adultos que mandam.

[...] deixar as crianças se esforcem pela escola, porque não podem ser eleitas atoa.

[...] para criar uma escola mais educada.

[...] Ela sabe o que precisa na sala de aula porque ela convive na sala.

As crianças que responderam “Não” sobre a participação, reforçaram esta negativa alegando principalmente se considerarem apenas alunos, não tendo responsabilidade para discutir sobre as decisões da escola:

[...] não tem muita importância, mas talvez seja preciso.

[...] as crianças não podem participar.

[...] não podem porque são crianças e não temos muita responsabilidade.

[...] à importância é que as crianças também têm direitos a sua própria opinião.

[...] não tem muita importância mais talvez seja bom.

[...] nenhuma os professores da escola que escolhe.

A efetivação do direito ainda é um desafio. Percebemos, nas respostas das crianças, a pouca intimidade com a participação na gestão escolar, mesmo considerando ser uma ação importante na escola, em sua maioria.

É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação. (PARO, 2011, p. 199).

Concordando com Freire (2012), Castellani (2017) considera que a participação não acontece por decreto, mas é resultado do acúmulo de experiências democráticas que possibilitem a construção de uma cultura de participação nas instâncias de elaboração e decisão na definição das políticas públicas.

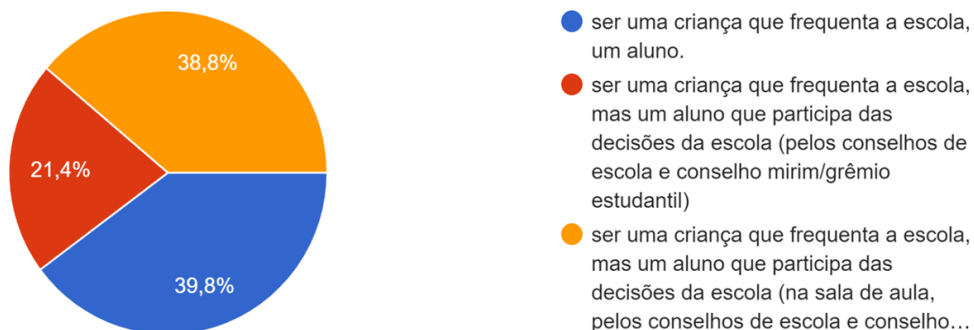
A gestão democrática da educação guarda a relação direta com participação e autonomia. Para Castellani (2017), este princípio não deve ser compreendido tão somente como prática participativa e descentralização de poder, mas como aperfeiçoamento da democracia, como estratégia de superação do individualismo, do autoritarismo e de toda e qualquer forma de exclusão e desigualdade social. Sobre este caráter transformador na esfera da educação, Paro (2011, p. 105) aponta que

[...] a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante.

Gráfico 6 – A importância de ser criança no espaço escolar

O que você considera importante:

103 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Apesar de as crianças se considerarem capazes de participar das decisões da escola, suas respostas nos causaram preocupação, acerca da sua importância nesta participação, pois 39,8% apenas se consideram alunos, e 38,8% se consideram importantes nos espaços que estão diretamente ligados à sala de aula, ao Conselho de Escola e Conselho Mirim/Grêmio Estudantil.

O que levamos em conta é que a criança ainda não tem conhecimento de seu direito de participação, não só na escola como na sociedade, considerando ser incapaz e incompetente. O que é possível entender até historicamente, devido à necessidade de se estabelecer seu reconhecimento na direção da participação maior da criança, por meio de direitos de magnitude mundial e nacional como a partir da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990.

Ainda, analisamos que este é um sentimento que está na origem da herança da nossa sociedade autoritária, inserido nas bases de poder, inclusive na educação.

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperience democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. (FREIRE, 2020, p. 74).

O que evidencia que as crianças não compreendem a sua participação sendo histórica no mundo, na sociedade e na sua própria história, entendendo sua participação apenas como uma possibilidade, não como uma determinação e sua intervenção sobre o mundo, assim como Freire (2020) nos explica:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2020, p. 85-86).

Nesta perspectiva, Castellani (2017) considera que a escola deve ser o *lócus* que favorecerá o protagonismo infantil. Cita Pires e Branco (2008, p. 313), quando afirmam que nos ambientes escolares ocorre a promoção da participação das crianças, porém nos processos decisórios coletivos são segregadas. Para os autores,

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

Antes de partirmos para as próximas perguntas é importante considerar que as escolas estavam em movimentos diferentes quanto à gestão democrática no segmento de Conselho Mirim e Grêmio Estudantil no período da pesquisa.

A Escola Poesia já havia realizado as eleições e constituído o Grêmio Estudantil. Naquele momento, os alunos eleitos do 4º e 5º anos já estavam empossados. Na Escola Poema, o processo de eleição estava sendo organizado pela equipe gestora, na pessoa da diretora e vice-diretora, com a participação e divulgação dos professores em sala de aula para escolha do representante da turma. Já na Escola Canção não havia intenção da equipe gestora de constituir o Grêmio Estudantil para este ano, segundo informado pela vice-diretora. Todos estavam focados nas dificuldades de aprendizagem das crianças, apresentadas com o retorno ao ensino presencial.

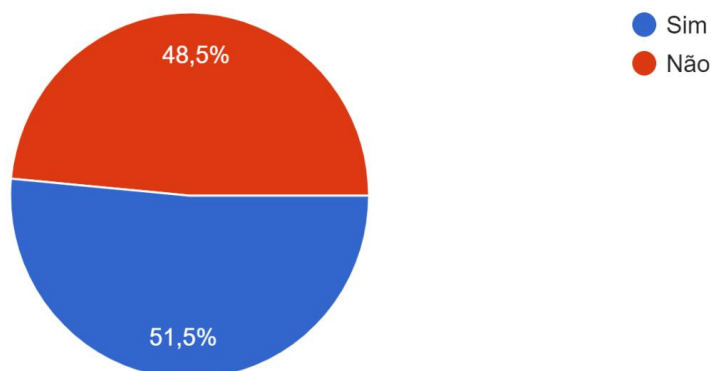
Num conjunto de perguntas relacionadas ao Conselho de Escola, o nosso propósito foi descobrir se as crianças sabiam o que é o Conselho de Escola¹⁷, por ser este o órgão de colegiado com a função máxima para a participação e para as tomadas de decisões no interior da escola, sendo composto, inclusive, por eles, na representatividade do segmento de alunos eleitos pela comunidade escolar.

¹⁷ Os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares, a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32663>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Gráfico 7 – Conhecimento sobre o Conselho de Escola

Você sabe o que é Conselho de Escola?

169 respostas

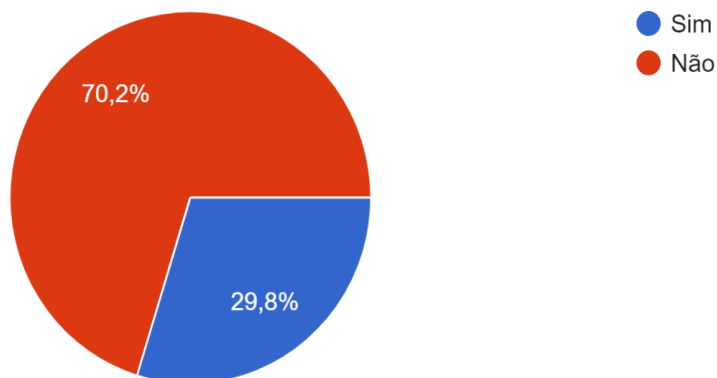


Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Gráfico 8 – Segmento no Conselho de Escola

Você sabe que alguém representa você no conselho de escola?

168 respostas



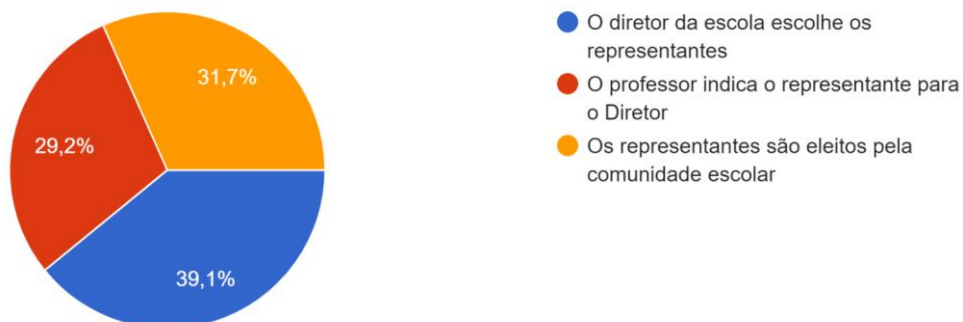
Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Quando analisamos as respostas – sim (51,5%) e não (48,5%) –, constatamos que as crianças podem já ter ouvido o termo “Conselho”, mas podem também ter se confundido com outros dois “conselhos”: o de ciclo e o mirim. Chegamos a essa conclusão, pois as respostas seguintes demonstram o total desconhecimento das crianças de serem representadas por alguém no Conselho de Escola – sim (29,8%) e não (70,2%). E quem seria esta pessoa a representá-las – sim (29,25) e não (70,89%).

Gráfico 9 – Eleição dos representantes no Conselho de Escola

Como são escolhidos os seus representantes no conselho de escola?

161 respostas



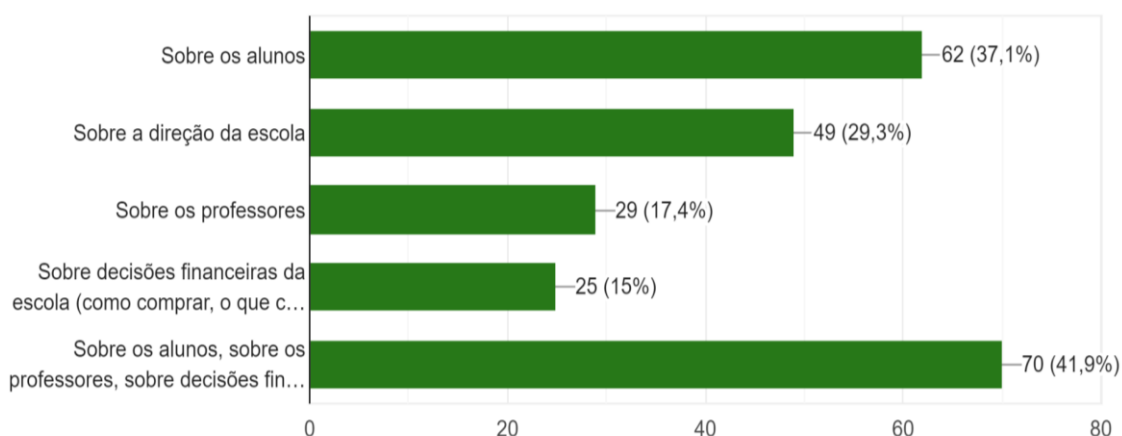
Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

O interessante foi sobre a questão do processo eleitoral dos componentes do Conselho de Escola. Reconhecemos que houve um equilíbrio entre duas respostas: a eleição pela comunidade escolar (39,1) e a indicação do diretor (31,1%). Por ser esta uma porcentagem alta, isso nos remete novamente à escola tradicional, no perfil vinculado à autoridade da escola, neste caso, o diretor.

Gráfico 10 – Conselho de escola e as tomadas de decisão

Selecione quais os assuntos que você acha que os conselheiros de escola decidem sobre a escola:

167 respostas

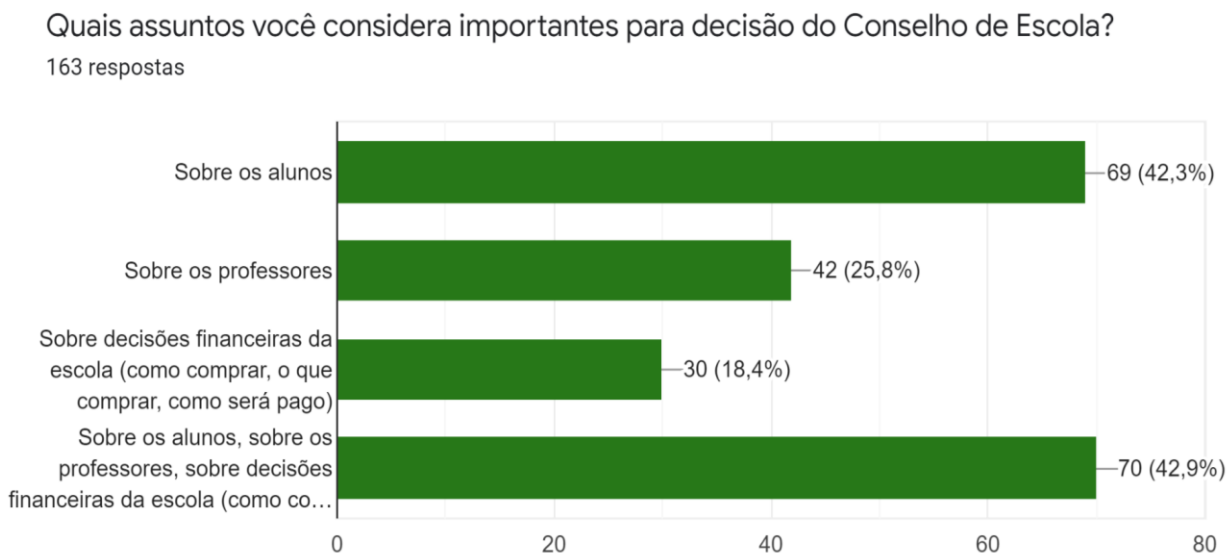


Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

As crianças reconhecem a necessidade do Conselho de Escola em suas deliberações sobre eles, os alunos (37,1%), o que pode ser analisado nesta opção, o uso mais frequente das próprias crianças quanto ao Conselho de Classe ou de Ciclo quando relacionados a elas. E

41,9% em relação ao reconhecimento das deliberações sendo mais abrangentes, no que se refere aos alunos e professores, às decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago) e à rotina da escola.

Gráfico 11 – Assuntos sobre a escola para as tomadas de decisão



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Percebemos que as crianças demonstraram compreender a importância da atuação, da participação e das atribuições dos conselheiros nos diversos assuntos e demandas relacionados à escola: sobre os alunos (42,3%) e sobre demandas mais diversificadas com os alunos, os professores, decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago) e rotina da escola (42,9), o que sugere (esta porcentagem) que as crianças sabem que o Conselho de Escola não diz respeito apenas a um segmento mas, sim, a toda comunidade escolar.

Analisamos que elas se colocam como sendo um dos assuntos e deliberações dos quais o Conselho de Escola precisa tratar. Compreendemos ser um início de um olhar sobre a sua importância na escola, reconhecendo-se como sujeitos históricos.

Para pensarmos na criança não como objeto, mas como sujeito, como diz Freire (2021b, p. 115), é preciso que o homem seja no mundo ou com o mundo e tenha o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. Assim, entendemos que uma escola de qualidade necessita propiciar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos ali envolvidos.

No bloco seguinte de perguntas, nosso interesse foi saber qual seria o conhecimento das crianças sobre o colegiado, Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil, por ser esta entidade legal constituída, como visto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que no artigo

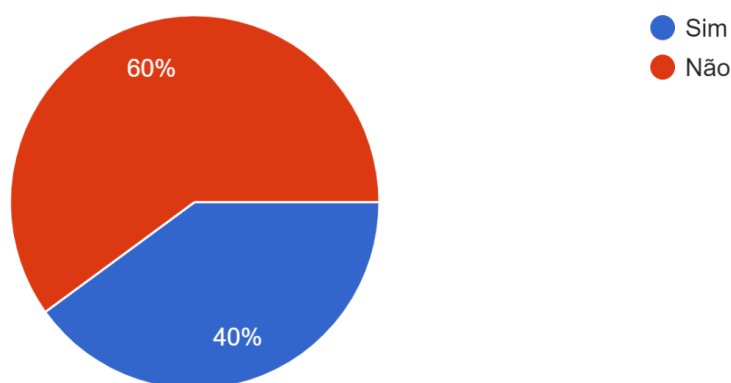
53 estabelece o direito à formação para cidadania e participação, à qual elas devem organizar e da qual devem participar, atuando diretamente na gestão escolar ou sendo representadas:

A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, p. 23).

Gráfico 12 – Conhecimento sobre Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil

E Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil, sabe o que é?

170 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Foi surpreendente verificarmos que 60% das crianças desconhecem o que é Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil. E somente 40% sabem o que é. O que revela que pouco ou quase nada tem sido realizado no que tange à promoção da participação da criança na gestão escolar democrática por meio dos colegiados ou, se tem, é pouco divulgado, visto constatar, na questão sobre se “as crianças podem participar das decisões da escola”, que 68% das crianças responderam que sim. Se os direitos constitucionais existem para garantir a democracia no ambiente escolar, com a participação das crianças, o que analisamos é que o Conselho Mirim ou o Grêmio Estudantil não estão servindo de instrumento para garantia e efetivação desses direitos.

Então por que falar em democracia, quando ela realmente não ocorre como princípio de participação, neste caso, da criança? Aqui, concordamos com Freire (2020, p. 115), para quem “[...] falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”.

A gestão democrática das escolas se limita, de acordo com Marcato (2017, p. 61), a manter estruturas, ritos e procedimentos democráticos, mas não os desenvolve de fato.

Precisamos, ainda, retomar o projeto político-pedagógico (PPP) das três escolas (Poesia, Poema e Canção). Mesmo contendo pouquíssimas informações sobre os colegiados, Conselho Mirim e Grêmio Estudantil, encontramos neles descrições que demonstram acontecer de fato a participação das crianças nas escolas; mas há uma controvérsia na resposta das crianças, elas desconhecem.

Não deixamos de considerar, aqui, que as escolas Poesia, Poema e Canção têm, em seus Planos Municipais e Estadual de Educação, metas que exigem a atuação efetiva do Conselho Mirim, não para ações esporádicas e sim pontuais, persistindo nas práticas democráticas. Conforme descrito, na meta 18, segundo a qual devem ser assegurados e aprimorados nas escolas públicas do município, com o prazo de 2 (dois) anos para vigência do plano municipal de educação, qualificação das condições de gestão democrática na educação, agregando a consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Para alcançar tal meta, ainda, a estratégia apontada é assegurar que as unidades escolares do município construam e fortaleçam os conselhos mirins, os grêmios estudantis e as associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, os espaços adequados e as condições de funcionamentos nas escolas para a articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

Percebemos vários limites para a participação das crianças na gestão escolar vigente de cada escola, mesmo em sistemas educacionais diferentes, quando elas desconhecem a gestão por meio dos colegiados, como, por exemplo, as dificuldades de se estabelecer os princípios desses colegiados da gestão, o que nos faz entender que a centralização das decisões escolares ainda pertence à gestão da escola e que o projeto político-pedagógico é restrito e atende demandas das secretarias de educação, não alterando mudanças na autoritária cultura escolar.

Enfatizamos, aqui, o conceito da relação entre a política e a prática, que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) destacam, quando, “No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente”, compreendendo a

[...] atuação de política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18-19).

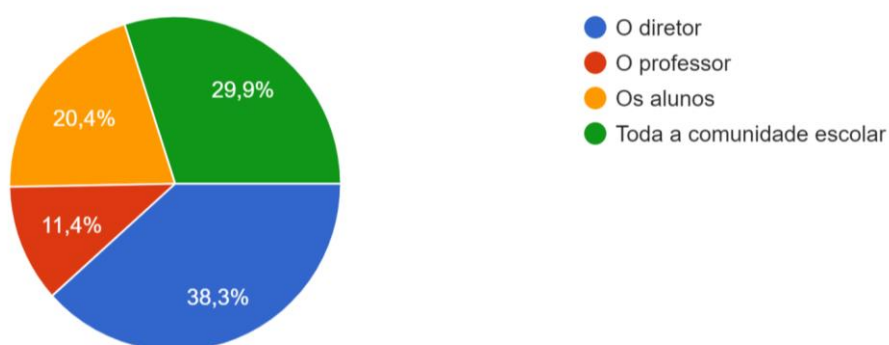
Portanto, mesmo com a evolução dos direitos das crianças constituídos, dos direitos à

participação no processo educativo e na gestão escolar, enquanto sistema educacional, para os autores, as políticas não são meramente implementadas, não se encerram no espaço macro, mas sofrem transformações no espaço micro, como nas legislações ou normativas educacionais.

Gráfico 13 – Eleição - Representantes do Conselho Mirim/Grêmio Estudantil

Quem elege os representantes do conselho mirim/grêmio estudantil?

167 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

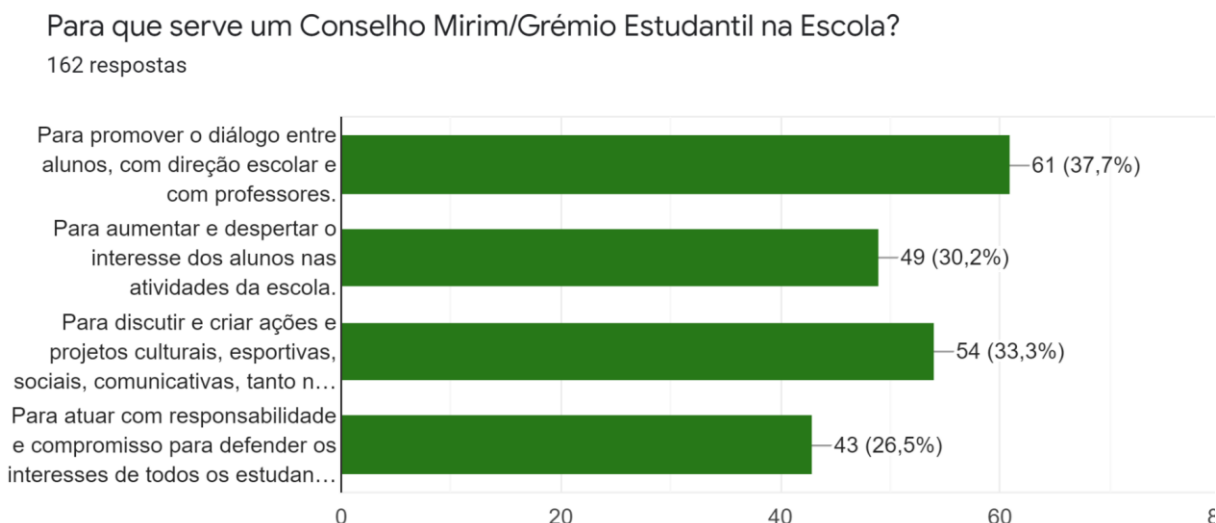
Na pergunta seguinte, verificamos que as crianças demonstraram não conhecer os processos de eleição da formação do colegiado que é composto apenas por elas, os alunos. Apontaram com maior insistência a figura do diretor (38%) como o responsável pela eleição dos conselheiros mirins, confirmando assim o papel dele, na visão das crianças, como detentor e autoridade máxima para tal escolha. O que analisamos ainda ser uma característica que perdura na figura do gestor escolar.

Avaliamos que esta visão da criança sobre a direção escolar tem muito a ver com a escola de ensino tradicional, que só será alterada, de acordo com Freire (2021b), quando houver um esforço revolucionário de transformação radical nas estruturas de liderança, o que não significa diminuição da responsabilidade do diretor. Entretanto, não pode ter nas massas oprimidas o objeto de sua posse. Segundo Freire (2021b, p. 78), uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si, não é revolucionária, ou que está redondamente equivocada e presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, que também não é revolucionária.

Identificamos que, mais uma vez, as crianças não se reconheceram como alunos participantes ou representados no processo democrático na gestão escolar; participação esta que é constituída por e para elas, os alunos (20,4%) que representam este colegiado. Freire (2021b) nos chama a atenção sobre a importância do reconhecimento e da responsabilidade histórica do sujeito.

Neste sentido, as crianças demonstraram ainda não perceber o sentido de compromisso histórico em sua participação. Segundo ele, “[...] o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história.” (FREIRE, 2021b, p. 11).

Gráfico 14 – Para que serve o Conselho Mirim



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

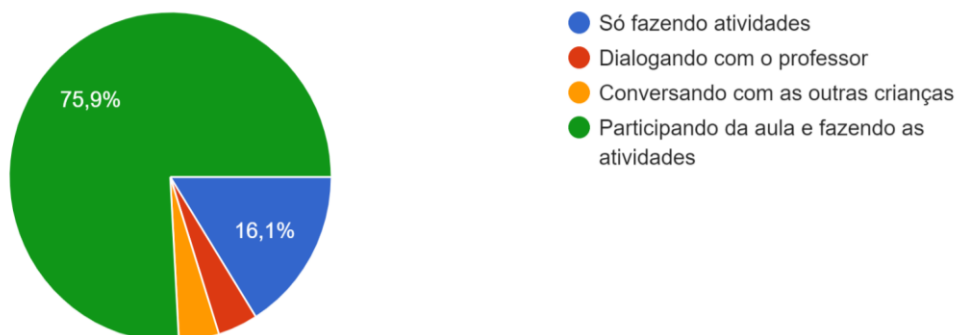
Mesmo que as crianças não tenham percebido a importância da sua participação como elemento de direito na eleição dos conselheiros, elas demonstraram saber para que serve o Conselho Mirim/Grêmio, identificando como sendo um espaço para promoção do diálogo entre alunos, direção e professores (37,7%). De acordo com Freire (2021b, p. 14), o diálogo é a manifestação e construção do mundo, com dois aspectos importantes: comunicação e colaboração. Além de o diálogo ser uma exigência radical da revolução, que também responde a outra exigência: a dos homens como seres que não podem estar fora da comunicação, pois que são a comunicação.

Finalizamos as últimas perguntas com a intenção de saber se, para além da gestão escolar, as crianças se veem como participantes na sala de aula.

Gráfico 15 – Participantes na sala de aula

Como as crianças podem participar na sala de aula?

174 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

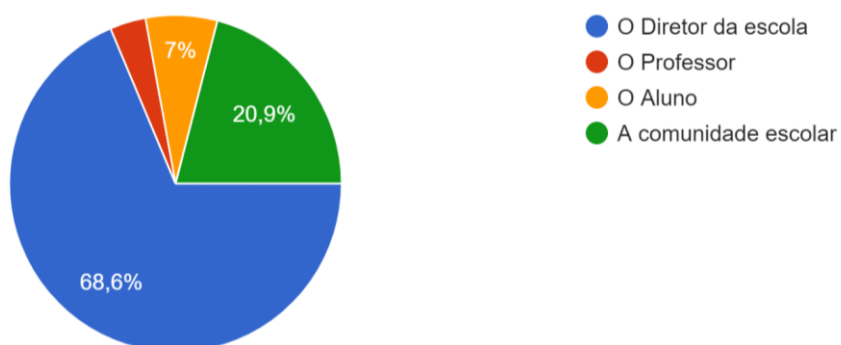
Para as crianças, a sala de aula é o espaço de participação. Entretanto, notamos que a participação a que se referiram está atrelada à aula e à realização das atividades propostas pelos professores (75,95%) e não à construção de diálogo com os professores (4%) e com outras crianças (4%).

[...] na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. (FREIRE, 2020, p. 74).

Gráfico 16 – Construção das regras da escola

Quem inventa as regras da escola?

172 respostas

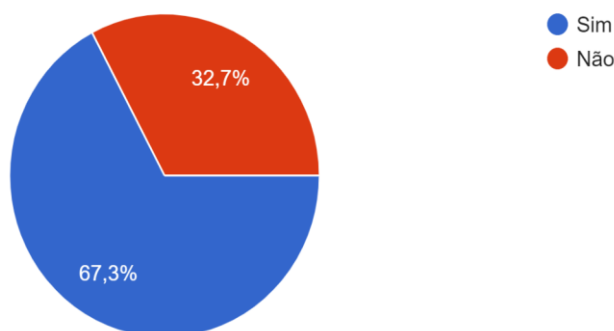


Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Gráfico 17 – Envolvimento na participação em sala de aula

Na sala de aula, você participa das decisões importantes junto com seu professor e colegas de sala?

171 respostas



Fonte: coleta de dados do questionário estruturado elaborada pela pesquisadora.

Contudo, elas se consideram participantes nas tomadas de decisão na sala de aula junto ao professor e colegas (67,3%), mas esta participação ainda está vinculada às propostas das atividades em sala de aula e à construção das regras estabelecidas para o espaço coletivo, embora considerem que as regras da escola são de responsabilidade do diretor escolar (68,6%). Mais uma vez, ele aparece como figura emblemática no cotidiano escolar.

Quando perguntamos para as crianças acerca da participação na construção das regras da escola, nosso intento foi perceber até que ponto seria importante para elas a colaboração, a vivência com a elaboração de regras de convivência para um local coletivo, mesmo sendo este espaço a escola. Em sua maioria, responderam ser por meio de opiniões e ideias. Entretanto, notamos ser a decisão final da construção de regras direcionada para a direção da escola e para os professores. Algumas escreveram não saber e outras envolveram os conselhos e grêmios estudantis, como podemos verificar pela transcrição das falas abaixo:

- [...] Dando ideias que o diretor aprove.
- [...] Sendo chamado pelo diretor.
- [...] Com o conselho mirim.
- [...] Dizendo a opinião delas sobre o que possa mudar nas regras.
- [...] As crianças não podem tomar decisões a mais que sua responsabilidade.
- [...] Quem escolhe o direito escolar e os diretores da escola.
- [...] Falar com o diretor e ter a permissão para participar das construções e das regras.
- [...] E só eles pensar em uma regra boa que a diretora goste.
- [...] Sendo qualquer uma do grêmio.
- [...] Sabendo que as regras colocarem pois já passou por uma coisa que não quer passa de novo e colocar uma regra para isso.
- [...] Grêmio estudantil.
- [...] Conversando com a diretora e com a professora sobre as ideias de melhorias para todos.

[...] Na verdade, as crianças na minha opinião não deveriam participar das regras.
 [...] As crianças precisam fazer um grupo de estudantes.
 [...] Vendo e pensando o que é melhor para a escola e para os estudantes.
 têm suas decisões na escola.
 [...] podem dar ideias melhor para direção.
 [...] Fazendo grêmio estudantil e se dedicando com os assuntos.

Para Freire (2021b), educar deve ultrapassar o mero ato de transmitir e receber conteúdos (não há “quem saiba mais” e “quem saiba menos” na construção de saberes), de superar todas as formas de opressão. Segundo ele, a educação precisa ser pensada como ato político, como um instrumento na garantia da dignidade humana. A educação ainda precisa reconhecer e não negar aos seres humanos o direito à luta incessante contra as opressões, explorações e injustiças, para recuperação de sua humanidade.

Analizamos, a seguir, as respostas obtidas nas entrevistas com as oito crianças. Todas as crianças selecionadas para as entrevistas já haviam respondido, anteriormente, ao questionário estruturado da pesquisa. As perguntas iniciais da entrevista se referem à faixa etária e sobre o ano letivo que frequentavam: quatro crianças de nove anos, estudantes do 4º ano, e quatro crianças com dez anos, estudantes do 5º ano.

Inicialmente, percebemos que os dados qualitativos revelam que as crianças (cinco) sabem que elas têm o direito de participar das decisões da escola, entretanto, mesmo dizendo saber do direito, nem todas identificam com clareza em que espaço e de que forma podem participar nas decisões da gestão escolar democrática:

Criança 2

P: Na sua opinião, a criança tem direito de participar das tomadas de decisão na escola?

R: Eu acho que ela tem todo o direito por causa que ela que estuda, então ela sabe um pouco do que é bom para... algo que a escola deve decidir também. Pode opinar sim, para mim.

P: Se ela pode participar, como é que ela participa das decisões na escola?

R: Bom, ela pode participar pelo grêmio, tipo é se candidatando para as pessoas votarem nela pelo grêmio estudantil, é isso, elas se candidatam para falar com as pessoas, as pessoas... para expor o que ela pensa.

Criança 3

P: A criança pode participar das decisões dando opiniões sobre as tomadas de decisões da escola?

R: Não sei.

P: Na sua escola, tem crianças que participam das tomadas de decisão da escola?

R: Não.

P: Então me fala outra coisa, como é que uma criança pode participar das decisões da escola?

R: de participar ou é como pode ajudar?

P: Sinta-se melhor... respondendo da forma que você quiser.

R: Eu acho que as crianças podem ajudar dando conselhos, o que pode melhorar na escola.

P: E onde que ela pode falar sobre isso?

R: Não sei.

Criança 5

P: Na sua opinião, a criança tem direito de participar das decisões importantes da escola?

R: Sim, porque ela pode ter ideias que as pessoas adultas não têm.

P: Mas como é que ela participa?

R: Participando do grêmio.

De fato, as crianças demonstram saber que elas têm o direito de participar das decisões da escola. Segundo Freire (2021c, p. 73), é na participação que se exercita a voz: “[...] participação como exercício de voz [...] de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista [...]”.

Mesmo não sendo claro, para algumas crianças, em qual espaço esta participação possa ser efetiva para as decisões da escola, é preciso considerar que, para esta pesquisa, não definimos um único espaço para a participação delas na gestão escolar, embora, como verificamos, amparados nas legislações, esses espaços estão instituídos. O nosso objetivo é ouvir das crianças sobre estes locais, que elas entendem ser de importância para a sua escuta, as quais nomeiam como “ajudar dando conselhos”. Seja qual for o espaço, nada impede que as crianças participem da gestão escolar. Freire (2021c, p. 69) colabora dizendo que o exercício democrático é a abertura para se construir por meio da participação, dando início ao que denomina como “[...] o imperativo de decidir, portanto de romper ou de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto negociado [...]”.

Na entrevista, dentre as perguntas, queríamos saber se as crianças tinham dimensão da sua representatividade na gestão escolar democrática. A criança 2 demonstrou ter propriedade na temática sobre colegiado, representatividade e regularização na participação.

Criança 2

P: Quem são essas crianças que participam e têm importância nessas tomadas de decisão?

R: Para mim, todas as crianças têm um poder, falar a opinião delas. Mas seria bom também se tivesse uma que representasse a maioria.

P: Essas crianças que são representantes que você está falando, elas seriam todas da mesma idade e do mesmo ano ou não?

R: Eu acho que poderia ser de ano diferente até, porque crianças de idades diferentes pensam coisas diferentes. Então eu acho que todo mundo da mesma idade também não. Mas eu também acho que se todo mundo não for da mesma idade, alguns vão saber mais coisas do que os outros e pode ter uma desigualdade, então, para mim, isso tem que ser mais ou menos um pouco regulado.

P: E qual é o espaço da criança para poder participar?

R: Bom, ela pode tipo, votar mesmo no grêmio estudantil, nas pessoas que ela mais tem um pensamento parecido. Eu acho que isso seria uma coisa legal de se fazer, de fazer um grêmio estudantil para isso, porque é um jeito do aluno representar o que ele quer.

Criança 5

P: Mas como é que ela participa?

R: Participando do grêmio.

P: E onde acontece esse grêmio?

R: Na escola.

P: Você acha que são todas as crianças que podem participar?

R: Sim, é bem importante que todas as crianças participem.

Desta forma, consideramos que as crianças apontaram a necessidade de dialogar, aconselhar e opinar, da construção efetiva e da importância do envolvimento delas via Conselho Mirim/Grêmio Estudantil, reforçando as práticas de cidadania, oportunizando perceber, valorizar o senso crítico e participativo delas, além da capacidade de liderança e de engajamento nas ações da unidade escolar.

De acordo com Paro (2003, p. 57),

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

As crianças acima demonstraram ter opiniões sobre a importância da participação da criança no diálogo e convivência com outras crianças. Percebem-se como participantes ou representados por outra criança. Segundo Freire (2020, p. 58),

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir.

Diferente das crianças acima citadas, algumas delas desconsideram o direito das crianças de participarem das decisões na escola; conseqüentemente, também demonstram desconhecer o colegiado instituído.

Criança 1

P: A terceira pergunta que eu vou lhe fazer é a seguinte: na sua opinião, a criança, ela tem direito de participar das decisões na escola?

R: Acho que não.

P: E por que você acha que ela não tem direito?

R: Eu acho que é uma coisa particular, assim da escola, só acho.

P: Na sua escola, você observa as crianças participarem das decisões importantes da escola?

R: Esse daí eu não sei.

P: A número 4. Como é que uma criança, ela deve participar das decisões da escola? Como que uma criança deve participar de decisões na escola.

R: Eu acho que estou falando com os professores.

Ponderamos, diante das colocações das crianças, que o “não” saber sobre o “direito” e, efetivamente, sobre a “participação” está atrelado a “não” vivenciar a democracia por meio do diálogo com a gestão escolar.

Verificamos que as crianças se referem à possibilidade de participar da gestão escolar, construindo um diálogo com seus professores, visto serem estes os primeiros ouvintes das

crianças. Freire (2021a, 153) destaca ser necessário esta abertura para poder estabelecer o diálogo e exercer a postura dialógica e a prática da dialogicidade como prática educativa (FREIRE, 2021b, p. 51).

Com isto, avaliamos ser a sala de aula mais um dos espaços para as ações democráticas no ambiente escolar, mas com uma visão mais libertadora do que impositiva, não por meio de conteúdo programático imposto, mas como algo que parte e nasce delas, com diálogo com os educadores, refletindo seus anseios e esperanças.

Na sua concepção pedagógica como prática libertadora, Freire (2021a, p. 53) prevê que

[...] a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Em conformidade, Paro (2011) ressalta a importância da participação do próprio educando, que não nasce do nada, mas exige a mediação do educador, seja qual for o ambiente escolar em que a criança estiver. Para ele,

A realização da escola promotora de uma educação que consiga formar cidadãos autônomos, por meio de prática democrática, presente não apenas na situação de ensino, mas em todas as ações no âmbito escolar, é um empreendimento que exige o envolvimento de educadores providos de alta competência pedagógica, mas também de sólida formação política. Certamente a transformação da estrutura total da escola de modo a servir a esse propósito não é empresa fácil, mas é sempre preciso saber onde está o horizonte que impulsiona e orienta a ação dos homens. (PARO, 2011, p. 212).

Freire (2021b, p. 88) identifica ser necessário superar as ideias antidemocráticas, perversamente alardeadas, visto que

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar.

Embora as crianças tenham respondido o questionário e as entrevistas, com o intuito de analisarmos sobre a sua participação na gestão escolar, o que encontramos em suas colocações e dados elencados nos revelaram uma visão de escola que representa um espaço de pouca liberdade para participação. Em nossas referências bibliográficas, averiguamos que participar ainda está atrelado à aprendizagem e ao mundo fechado da sala de aula. De acordo com Freire (2021b, p. 29), é a dominação das concepções mecanicistas e burocráticas que teimam em conservar e reforçar a dominação, não permitindo uma verdadeira humanização de homens e mulheres.

Criança 3

P: A criança pode participar das decisões dando opiniões sobre as tomadas de decisões da escola?

R: Não sei.

P: Na sua escola, você acha que tem crianças que participam das tomadas de decisão da escola?

R: Não.

P: Então me fala outra coisa, como é que uma criança pode participar das decisões da escola?

R: de participar ou é como pode ajudar?

P: Sinta-se melhor... respondendo da forma que você quiser.

R: Eu acho que as crianças podem ajudar dando conselhos, o que pode melhorar na escola.

P: E onde que ela pode falar sobre isso?

R: Não sei.

Não podemos desconsiderar o que Laval (2004) captura sobre este modelo de escola impositora, em que o fundamentado está na sujeição da escola ao capital. Para Laval (2004, p. XIV), “[...] a escola neoliberal ainda é uma tendência e não uma realidade acabada”, além de ser um ideal pedagógico, pois o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3).

Criança 6

P: Na sua opinião, a criança tem direito de participar das decisões importantes da escola?

R: Sim.

P: Como é que ela pode participar dessas decisões?

R: Não sei.

P: E você sabe onde ela pode participar?

R: Não.

P: Não existe um lugar específico onde a criança pode participar, na sua opinião?

R: Não sei.

P: Quem são as crianças que, na sua opinião, podem participar das decisões da escola? É qualquer criança?

R: Não pode ser qualquer criança, depende do comportamento dela.

Olhando atentamente para as colocações das crianças, o bom comportamento ainda é determinante para o seu envolvimento nas questões que dizem respeito a participar da gestão escolar, como se a criança indisciplinada não tivesse conselhos, sugestões e pontos de vista para colaborar e contribuição nas decisões da escola. O comportamento não pode ser um inibidor e esmagador para a iniciativa das crianças no envolvimento na escola.

No tocante às impressões sobre os dados da pesquisa, analisamos as colocações das crianças, bem como o referencial teórico, com um ponto de equilíbrio e ponto de referência em Freire e Santos, considerando as categorias que percebemos estarem intrínsecas: dialogicidade e escuta; democracia, participação e ausências; autonomia e emancipação.

Ainda que as crianças tenham considerado o seu direito à participação nas tomadas de decisão na escola, ficou claro para nós que esta participação não se dá pela escuta e nem diálogo,

visto que elas não conhecem, não reconhecem os espaços, direta ou indiretamente, para efetivar seus direitos. Mas que a participação a que elas se referem ocorre no campo da aprendizagem, o que Freire (2021b, p. 38) muito bem discorre sobre a educação bancária:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Freire (2021b) ainda colabora quando nos alerta para rompermos e superarmos essa educação imposta e, pelo que percebemos, invisível na criança quanto à sua prejudicial formação humana. É preciso pensarmos em uma educação com um caráter autenticamente reflexivo, o que implica num constante ato de desvelamento da realidade. A educação não se faz sem o diálogo. Segundo Freire (2021b, p. 79), “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será”.

O diálogo é parte central quando nos referimos à participação. Freire (2021b, p. 53) apresenta a concepção de diálogo como sendo um processo dialético-problematizador, com o princípio da dialogicidade para a participação concreta e popular na gestão democrática, com o intuito de transformar a realidade das pessoas, da escola, da comunidade, da cidade e do mundo.

A dialogicidade, para Freire, tem um propósito na relação com a formação para o futuro. Ela é a essência da educação como prática da liberdade. Freire (2021b, p. 50) considera

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Outro conceito que compreendemos ser sustentado nas colocações das crianças foi ser ouvido, quando se referem a “dar” opiniões, entendendo ter algo importante a ser dito a alguém. Assim, consideramos a escuta inseparável do diálogo. Escutar é um saber e, para Freire (2021a), a escuta vai para além da capacidade auditiva. É a condição essencial para a prática educativa democrática.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. (FREIRE, 2021a, p. 58).

Assim como Freire (2021a, p. 55) considera que ensinar exige consciência do

inacabamento, Santos (2018) compreende que a incompletude do saber requer diálogo. Para ele,

Este princípio de incompletude de todos os saberes é a condição prévia dos diálogos e debates epistemológicos entre diferentes conhecimentos. O que cada conhecimento traz a esse diálogo e como consegue que certa prática acabe com uma determinada ignorância. Confrontação e diálogo entre saberes e confrontação e diálogo entre os diferentes processos por meio dos quais as práticas que forem diversamente ignorantes se transformam em práticas que sejam também diversamente conhecedoras. [...] A isto se refere Roberto Retamar quando diz: “Não há mais que um tipo de pessoa que conheça de verdade, em seu conjunto, a literatura europeia: o colonial” (1989: 28). (SANTOS, 2018, p. 224-225, 227).

A| monocultura, epistemologia técnica denominada de razão indolente, segundo Santos (2010), é nutrida por um único saber científico, e o dificultador se estabelece no reconhecimento de outras formas de saber e junto delas o diálogo. Isto ocorre, de acordo com ele, devido à incapacidade de superar e interpretar as experiências que emergem no tecido social.

Santos (2010) não desconsidera as dificuldades enfrentadas pela escola em envolver os alunos com as atividades propostas para educabilidade, mas enfatiza que não se pode desistir de incorporá-lo ao círculo do humano revertendo os processos desiguais na participação na vida em sociedade.

Em conformidade, Paro (2002) amplia essa leitura, quando coloca que a escola precisa ser balizada com o intuito de ser uma instituição democrática, contando para isso com o diálogo, como forma de “fazer-se, educando-se”.

Conceber a educação sob esse prisma, de uma relação de aceitação mútua, entendendo-a como a única forma adequada à convivência social democrática, é aceitá-la como autenticamente dialógica nos termos apresentados por Paulo Freire (1975). O diálogo supõe a conversa de ambos os sujeitos envolvidos — educador e educando — bem como a oitiva e a consideração, por cada um deles, do que o outro diz. Por essa relação se exerce e se aprende a colaboração ao mesmo tempo em que se aprende e se exerce o político como democracia. A colaboração entre grupos e pessoas é essencial à convivência pacífica e ao desenvolvimento histórico da sociedade. (PARO, 2002, p. 18).

Conforme acima citado, a democracia que categorizamos nos dados elencados com as crianças é exatamente aquela que Paro (2002) destaca ser estabelecida pela relação, por meio da colaboração e do exercício político. Por essa razão, trata-se de um conceito que está no centro da gestão escolar democrática, que utiliza de mecanismos, procedimentos, individuais ou coletivos, para a promoção da participação dos sujeitos que compõem este espaço.

A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos. (PARO, 2002, p. 15).

Nas respostas que visualizamos na questão da democracia ou gestão democrática, somente uma das oito crianças demonstrou conhecimentos sobre gestão democrática ou apenas o termo democracia.

Criança 2

P: E o que é democracia para você?

R: Eu acho que ele, democracia é uma coisa que é justa, uma coisa que é certa, que é correta.

P: E o que é uma gestão democrática escolar?

R: Uma gestão democrática escolar, eu acho que é a mesma coisa que é democrática, que é justa para todos os lados, para todas as opiniões, mas que abrange também os alunos, os professores e toda a comunidade, os diretores, todo mundo que é envolvido na escola.

P: Vai parecer redundante, o que eu vou lhe perguntar, mas tenta responder. Então, o que é preciso para uma escola ser democrática?

R: Eu acho que é preciso que todos sejam escutados, tanto os alunos quanto os professores, como todo mundo que participa eu acho que tem que ser escutado.

Embora a criança 2 tenha algum conhecimento sobre democracia e gestão democrática, entendemos que a gestão escolar democrática ainda não acontece devido às respostas das demais crianças, que, além de não saberem do que se trata, desconhecem como acontece.

Criança 6

P: Me fala uma coisa, você sabe o que é democracia?

R: Não.

P: Se eu falar para você, gestão democrática escolar, você sabe o que é?

R: Não?

P: E você sabe o que é preciso para que ocorra uma democracia?

R: Não.

Criança 8

P: Você sabe me dizer, por um acaso, o que é democracia?

R: Não, não sei.

P: Você já ouviu falar aqui na escola sobre gestão democrática escolar?

R: Não.

Com essas respostas das crianças, associadas aos dados elencados com o questionário estruturado respondido por elas e com a leitura que realizamos dos PPPs das unidades escolares, nos quais se descreve sobre a gestão democrática com a participação das crianças, é que a gestão escolar democrática não acontece.

Este núcleo de gestão democrática, junto ao corpo docente, caminha para um compromisso de construir uma escola eficiente, solidária, transparente nas ações e eticamente correta no seu sentido global.

Com o olhar sempre voltado para uma Educação de Qualidade, exercer uma gestão democrática, a partir da divisão de ideias e decisões, possibilitando um ambiente organizado, onde todos envolvidos exerçam suas funções estabelecidas, de modo que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes. Conduzir a comunidade escolar para a tomada de decisões corretas, resolver conflitos e administrar bem todos os recursos: humanos, materiais e financeiros da instituição. (PPP DA ESCOLA CANÇÃO, 2022, p. 20).

No PPP da escola acima não encontramos mencionada a participação do segmento alunos na gestão democrática:

Garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil –, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de outros (PPP DA ESCOLA POESIA. 2021, p. 41)

A Direção da Escola segue a gestão democrática, com observância dos princípios de legalidade, coerência, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas de corresponsabilidade da comunidade escolar se fará mediante a:

Convocar e presidir reuniões dos Conselhos de série/ano, Conselho de Escola e APM e Grêmio Estudantil (PPP DA ESCOLA POESIA. 2021, p. 48).

Como dito anteriormente, seis dessas crianças entrevistadas compõem o Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil e elas não observam a gestão escolar de forma participativa e democrática na escola.

Ampliando a nossa análise para a escuta das crianças, notamos que elas levam em conta a sua importância enquanto participantes das tomadas de decisão da escola:

Criança 2

P: Quem são essas crianças que participam e têm importância nessas tomadas de decisão?

R: Para mim, todas as crianças têm um poder, falar a opinião delas. Mas seria bom também se tivesse uma que representasse a maioria.

P: Deixa-me lhe complementar aqui nessa pergunta. Essas crianças que são representantes que você está falando, elas seriam todas da mesma idade e do mesmo ano ou não?

R: Eu acho que poderia ser de ano diferente até, porque crianças de idades diferentes pensam coisas diferentes. Então eu acho que todo mundo da mesma idade também não. Mas eu também acho que se todo mundo não for da mesma idade, alguns vão saber mais coisas do que os outros e pode ter uma desigualdade, então, para mim, isso tem que ser mais ou menos um pouco regulado.

Entretanto, estão ausentes nesta participação:

Criança 7

P: Quantos anos você tem?

R: 10.

P: Em que ano você estuda?

R: Quinto ano?

P: Na sua opinião, a criança tem direito de participar das decisões importantes da escola?

R: Sim.

P: E por quê?

R: Não sei.

P: Mas você acha que as suas ideias são importantes para serem ouvidas?

R: Mais ou menos.

Neste ponto, nós referenciamos e concordamos com Freire (2020, p. 127), segundo o qual, embora a democracia e a educação se fundam, uma necessita da outra e ambas precisam da crença do homem, e ele crê que não só podem como devem discutir os seus problemas.

Quando as crianças não se reconhecem como participantes, que suas ideias podem não ser consideradas, concordamos com Santos (2010, p. 102), quando declara que há produção de não existência toda vez que uma entidade é desqualificada, invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. Concordando com o autor, analisamos que as crianças precisam estar mais envolvidas, ter uma maior participação na gestão escolar, ser mais autênticas e discursivas, pois, para Santos (2010, p. 102), é preciso “[...] transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

Santos (2010, p. 104) propõe que, para inversão da ausência, é preciso a produção social, por meio dos saberes. É o que o autor conceitua como ecologia de saberes, que é a forma de atuar na sociologia das ausências, substituindo a monocultura de produção da não existência pela busca de ampliar o domínio das experiências sociais centrado na “possibilidade” (SANTOS, 2010, p. 116) por meio da sociologia das emergências.

Quando olhamos mais atentamente, percebemos que as crianças não se dão conta da sua ausência na participação e no envolvimento para as tomadas de decisão que necessitam do parecer delas. Podemos analisar que a visão que elas têm da escola reforça esta não existência nos espaços escolares. De acordo com Sacristán (2005, p. 37), os ambientes escolares desconsideram a autonomia dos sujeitos, pois a própria pedagogia acredita nos sujeitos modificáveis e na imposição, o que o autor conceitua como antiliberal, o que tira do sujeito a possibilidade de opinar.

Bandeira (2016, p. 28) avalia que a participação democrática no âmbito escolar, ou em quaisquer outras esferas sociais, não ocorre espontaneamente. É necessário que a ação de participar seja provocada, procurada e vivida pela comunidade escolar. Para ela, a escola, enquanto instituição social, precisa construir a democracia como forma política de convivência humana, muito embora não seja a prática mais comum. A tarefa de promover um empoderamento local aos que fazem parte da comunidade escolar, de forma organizada e articulada não é simples, devido às contradições existentes no sistema educacional. Contudo, a participação das crianças, de acordo com Bandeira (2016, p. 38),

[...] as faz sentirem-se parte orgânica de uma realidade que se constrói junto. Na condição de sujeito e não objeto, não se perde de vista a noção de unidade social que é a escola, em uma esfera menor. Mas é nessa esfera menor que as pessoas passaram ou passam grande parte de seu tempo, estabelecendo, tecendo os fios do relacionamento social, no respeito ao outro e aceitação à diversidade de posicionamentos que se evidenciam nos espaços escolares.

Reconhecemos que as crianças ainda não têm maturidade, mas, como Freire (2021b),

entendemos que podem ser responsáveis sendo autônomos, porque o amadurecimento se constitui no dia a dia, com a experiência e as tomadas de decisão.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2021b, p. 105).

Se analisarmos a participação das crianças nas unidades da escola, como uma forma de direito, e entendemos que é, podemos vislumbrar a sua emancipação, mesmo quando muitos tenham a emancipação como uma força política da esquerda. De acordo com Santos (2010, p. 433), é preciso colocar os direitos humanos como uma linguagem reinventada e adaptada para uma política a serviço da emancipação. Contudo nos pareceu mais evidente que ocorra nas escolas a intencionalidade de se preparar as crianças como “empresas de si” (LAVAL, 2004, p. 29), e não como sujeitos emancipados, autônomos e críticos.

Concordamos com Giroux (1997, p. 276), quando enfatiza que, nas escolas públicas e em qualquer outro local educacional, não existem ideologias e políticas inocentes, mas são, na verdade, esses os locais de lutas contraditórias, que produzem diferentes posições de sujeitos, conhecimentos, formas de tratar e valores.

Encerramos a análise dos dados elencados pelas duas abordagens, qualitativa e quantitativa, em que foi possível ouvir a voz das crianças sobre a sua participação na gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este estudo foi responder à problemática se as crianças participam da gestão escolar em escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo. Com esse objetivo, dialogamos com crianças, por meio de questionários e entrevistas, na faixa etária de 8 a 12 anos e que frequentavam o ciclo final do ensino fundamental I da educação básica, advindas de três escolas, duas municipais e uma estadual na grande São Paulo, crianças com condições socioeconômicas e desempenhos escolares distintos.

Notamos que, se as crianças foram capazes de responder às questões elencadas na pesquisa com um tema tão importante e que trata diretamente sobre elas, objetivamente, dizendo-nos da urgência do diálogo democrático, da escuta das narrativas das crianças, é a oportunidade de se definir as ações na escola com elas e de conhecer melhor o cotidiano das instituições escolares.

De acordo com o que averiguamos, o princípio da educação democrática (DEWEY, 1939; FREIRE, 2011) demanda da participação, e esta da escuta. Escutar as crianças significa respeitá-las, reconhecendo as diferentes maneiras com que elas dão sentido a suas experiências e vivências no espaço escolar.

Com o referencial teórico utilizado neste estudo, verificamos que a criança pode ser vista de várias formas, em diversos cenários, com atribuições que vão desde a cultura herdada e a aquisição de conhecimentos à sua formação de cidadã individual e social (SACRISTÁN, 2005, p. 26, 31 e 103).

Na legislação brasileira, encontramos políticas educacionais, concepções, diretrizes, planos e propostas estabelecidas pelos governos federal, estadual e municipal, vigentes para cada sistema de ensino. No que tange à gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) define a questão do sistema de educação para a gestão escolar, inclusive que o ensino deverá ser ministrado com base em princípios, dentre eles, da gestão democrática do ensino público, tendo como uma das normas a peculiaridade de atender a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Documentos que ressalvam a educação como finalidade em uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Sobre os direitos das crianças de participação, como os descritos na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), encontramos a garantia do seu direito de participar e da efetivação desse direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), independentemente das diferenças econômicas, sociais, políticas, culturais, geográficas.

Contudo, as respostas da escuta das crianças revelaram que há uma distância entre o discurso e as práticas para o seu pleno exercício do direito de participação, no caso deste estudo, nas escolas públicas. Embora seja a escola um espaço preponderantemente pensado para as crianças, mas majoritariamente conduzido por adultos e romper com a superioridade, muitas vezes, parece impossível.

Diferente da clareza que encontramos nas referências bibliográficas, nas legislações e nos direitos de âmbito universal e nacional, quando esclarecem sobre concepções e princípios da gestão escolar democrática que permeiam o ensino e a educação, quando explicam sobre as propostas das políticas públicas, o que visam alcançar e quando informam acerca da ética e da ideologia nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, não percebemos de forma nítida os conceitos e concepções estabelecidos pela comunidade escolar sobre o ensino e a educação nas próprias escolas. Não há respaldo nos textos sobre as diretrizes e ações referentes à gestão escolar democrática e à participação das crianças, sobre como acontece essa participação, sobre os colegiados ativos para a representatividade delas, sobre o acesso à formação e informação para as tomadas de decisão.

Compreendemos ser o PPP um instrumento que colabora para a implantação de uma gestão escolar democrática, permitindo a autonomia e a construção da identidade da escola.

O projeto político da unidade deve ser o documento portador das concepções que permeiam a educação, a própria escola e as suas práticas e ações escolares.

Independentemente do formato como tenham sido construídos, uma coisa é certa: precisam ser claros sobre a importância da construção coletiva, com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e concretização das ações. Mas não foi isso que encontramos. Deparamo-nos com dois PPPs muito genéricos e superficiais e outro com muitas especificações da rede de ensino para concepções pertinentes à coletividade do município e não da própria escola.

Realmente, ouvir as crianças nos proporcionou viabilizar, com as suas respostas e colocações, as nossas inquietações sobre a participação delas na gestão escolar, principalmente quando a escola se diz democrática. Notamos que, embora a princípio tenham respondido sobre concordar com a participação delas nas tomadas de decisão na escola, quando respondem dizendo não conhecer os espaços da escola e colegiados para essa participação, não reconhecem que podem tratar de assuntos para além da sala de aula que não sejam apenas construção de regras, denotam que não há participação das crianças na gestão escolar democrática, ou há falta de conhecimento e acesso a essas informações.

Não podemos deixar de mencionar que, para ser uma gestão escolar democrática, é

preciso ter o princípio de educação democrática (DEWEY, 1979; FREIRE, 2020), e a participação é uma delas, além da escuta, em especial a das crianças. O que mais nos interessava, em ouvir das crianças, era verificarmos sobre a sua participação na gestão escolar, identificarmos em que condições participam, constatarmos se existe a representatividade do segmento alunos nos espaços de direito constituídos e constatarmos se há envolvimento e autonomia delas na gestão democrática na escola.

As crianças nos revelaram que, para além de saber que podem participar e do direito que cabe a elas em serem participantes nos espaços escolares, mesmo sendo ouvidas, o que sempre prevalece é a fala do adulto, como podemos verificar quando respondem sobre quem é o responsável pela eleição dos conselheiros de escola ou mirim/grêmio estudantil: primeiro, eles consideram o diretor da escola; segundo, os professores. O que evidencia a hierarquia e o poder dado nas mãos dos adultos na escola.

A demonstração, pelas crianças, de não terem propriedade sobre o tema de gestão escolar democrática, como pode ser verificado nas respostas, quando dizem não saber o que é democracia, nem gestão escolar democrática, é uma indicação da necessidade de processos formativos vindos da própria escola e das secretarias de educação.

Com relação aos colegiados, mesmo sendo instituídos, como verificamos na Resolução do Estado de São Paulo e nos projetos de lei dos municípios em que as escolas públicas fizeram parte do universo desta pesquisa; de acordo com as colocações das crianças, mesmo sendo instituídos os colegiados, há uma fragilidade para a efetivação dos mesmos em implantadas a escuta das crianças para deliberar nas tomadas de decisão.

Precisamos de diretrizes que defendam os interesses das crianças nos quesitos educacionais a nível de Secretaria de Educação para a promoção à consulta as crianças sobre os temas e demandas que afetam o interior da unidade escolar de forma qualificada, e potencializem as iniciativas que já ocorrem nas escolas com a participação delas, cuidando para que não ocorra a descontinuidade das ações já em andamento. Assim, fomentando e estimulando esta participação, que garantindo às crianças mais que o direito de participar; que elas se sintam bem, como disse a criança 2 na entrevista, quando têm a oportunidade de serem ouvidas no espaço da escola.

Criança 2

P: Como você se sente enquanto aluna, quando você tem a oportunidade de ser ouvida lá no espaço da escola?

R: Eu me sinto muito bem, porque as decisões que a escola toma vão diretamente para os alunos e para os professores, então eu me sinto muito feliz.

P: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar a respeito da participação das

crianças na escola, acerca da gestão democrática na escola?

R: Eu só queria falar que eu acho muito importante que isso aconteça, que os alunos sejam representados, eu acho muito importante isso. Porque eles... vão diretamente para eles e para os professores, então acho que os alunos e os professores têm que ser bem escutados, a opinião deles que tem que ser levada a sério.

Para efetivar a participação das crianças na gestão escolar, é necessário romper com o que nos parece a educação tradicional enraizada, há séculos, nos sistemas educacionais e no espaço escolar. A gestão escolar precisa ser de compartilhamento, com a ampliação e a interação entre diferentes vozes para que os processos decisórios se efetivem.

Provavelmente, o impedimento para efetivar, nas escolas, a participação das crianças na gestão escolar esteja na tradução, na interpretação das políticas que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), algumas políticas são formuladas e vindas de cima, outras são produzidas nas próprias escolas ou pelas autoridades locais, ou têm as que tomam o formato de abordagens da “moda” na prática, sem mesmo dizer de forma clara.

Em suma, existe um parâmetro, como observamos na constituição, nas leis, nos planos, nos documentos reguladores e normativos para cada sistema e município, mas não existe uma forma de uma gestão escolar democrática totalmente eficaz. O que existe são proposições que revelam perspectivas e interesses distintos. Sabemos que não é a lei que garante a democratização em um contexto educacional e que são muitos os desafios para a plena e satisfatória participação das crianças na gestão escolar democrática.

Pensamos que o trabalho realizado abre oportunidades para novas investigações. Esperamos que este estudo encontre pesquisadores que não só queiram conhecer outras experiências de participação em processos decisórios, mas construir essas experiências a partir da escuta das crianças. De tal modo como para nós foi um exercício em que buscamos não apenas escutar, mas aprender com elas.

REFERÊNCIAS

- ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio**. Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANDEIRA, Gilssara Cavalcanti de Lima. **Gestão democrática e construção da cidadania**: reflexos sobre a prática de uma escola paulista. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/Unesco – 914BRZ1144.3 – “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”**. Termo de referência nº 03/2014. Produto I – Documento técnico contendo estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26111-produto1-panorama-nacional-efetivacao-gestao-democratica-edu-basica-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar.2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13-julho-2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso 26/01/2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014c. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Programa de apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME.** Brasília, 2006. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação 2022.** Brasília, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CANÁRIO, Rui. **O que é Escola?** Porto: Editora Porto, 2005.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COCCO, Eliane M.; SUDBRACK, Edite M. A educação e as práticas de gestão democrática: discussões e encaminhamentos. In: SUDBRACK, E. M. (org.). **Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica.** Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen, 2014. p. 115-136.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 51. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021c.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília. **Documento final...** Brasília: MEC, 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, [s. l.], n. 3, p. 13-18, nov. 1997. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Cadernos de gestão).

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARCATO, Célio Tiago. **Gestão democrática da escola pública**: a participação como princípio da democracia. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9355>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAUÁ. **Lei nº 4.459, Lei Orgânica do Município de Mauá**, de 07 de dezembro de 1999.

Disponível: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-maua-sp>. Acesso em: 20 jan. 2022.
NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2010.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vítor Henrique. Autonomia do Educando na Escola Fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

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

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Cultura, self e autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 415-421, out./dez. 2008.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 7.614**, de 2 de abril de 1990. Prefeitura de Santo André. <https://www3.santoandre.sp.gov.br/portallouvidoria/wp-content/uploads/2021/03/lei-ordinaria-10257-110257-19.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André – PME para o decênio de 2015-2025 e dá outras providências. Santo André, 2015. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/administracao-modernizacao/31-secretarias/educacao/1251-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 19 out. 2015.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André**: v. 2. Santo André, 2019. Disponível em: <http://santoandre.educan.com.br/wp-content/uploads/2020/08/OFICIAL-VOLUME-2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses *et al.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018. v. I, p. 223-260. (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 31-85. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604349/mod_resource/content/1/Direitos_Humanos_Democracia_e_Desenvolvi-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SÃO PAULO (Município, cidade). Lei nº 6, **Lei Orgânica do Município de São Paulo**, de 04 de abril de 1990. manual de legislação atlas-vol 31. São Paulo; Editora Atlas, 1995. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/LOM.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SÃO PAULO (Município, cidade). **Lei nº 16.271**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 26/01/2021

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas

e participação infantil. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SUDBRACK, Edite Maria; JUNG, Hildegard Susana; WEYH, Cênio Back. Gestão democrática na escola pública brasileira – limites e possibilidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, España, v. 71, n. 1, p. 59-74, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie71148>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TEIXEIRA, Rosiley. A gestão da diversidade cultural na escola: por uma gestão multicultural. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa (org.). **Gestão Escolar em Destaque**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2016. p. 163-186.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. Organização e gestão da escola na perspectiva democrática: desafios. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa (org.). **Gestão Escolar em Destaque**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2013. p. 43-56.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: Agora Chega! São Paulo: Artmed, 2005.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “A gestão democrática escolar e a participação das crianças nas escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo”, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a participação das crianças na gestão democrática escolar. Estou ciente que esta pesquisa será conduzida por meio de questionários (via *google forms*) e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome e o da instituição de ensino serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Deixo registrado meu endereço eletrônico de correspondência: ambcr1966@uni9.edu.br, para que possa tirar suas dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo da pesquisa e sua participação.

Grata pela atenção
Pesquisadora: Angela Maria Babeto Cruz da Rosa

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da referida pesquisa.

São Paulo, 07 de março de 2022.

Pesquisadora responsável: Angela Maria Babeto Cruz da Rosa

Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo

Telefone: 2633-900

APÊNDICE B – Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)

Termo de Autorização Para Pesquisa Acadêmico-Científica

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “A gestão democrática escolar e a participação das crianças nas escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo”, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a participação das crianças na gestão democrática escolar. Estou ciente que esta pesquisa será conduzida por meio de questionários (impresso e/ou via *google forms*) e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome e o da instituição de ensino serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Fica registrado o endereço eletrônico de correspondência: ambcr1966@uni9.edu.br, para que possa tirar suas dúvidas ou esclarecimentos sobre o estudo da pesquisa e sua participação.

São Paulo, 29 de março de 2022.

Orientadora:

Rosileia Aparecida Teixeira

Pesquisadora responsável:

Angela Maria Babeto Cruz da Rosa

Eu, _____, autorizo meu(minha) filho(a) participar da pesquisa. Entendi sobre a pesquisa e que ele(a) pode participar, mas que, a qualquer momento, ele também pode desistir.

Assinatura do responsável

Grau parentesco _____

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo - Telefone; 2633-900

APÊNDICE C – Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicitamos da instituição escolar a autorização para realização da pesquisa integrante e requisito para do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove) do(a) acadêmico(a) Angela Maria Babeto Cruz da Rosa, Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira, tendo como título “A gestão democrática escolar e a participação das crianças nas escolas públicas na região metropolitana da cidade de São Paulo”.

A coleta de dados será conduzida por meio de questionários (impresso e/ou via google forms) conforme modelo anexo e posteriormente, entrevistas semiestruturadas.

Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o nome da instituição de ensino e responsáveis serão mantidos em sigilo. A instituição receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional, e-mail e número telefônico da pesquisadora e e-mail da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 29 de março de 2022.

Pesquisadora
responsável:

Angela Maria Babeto Cruz da Rosa
(ambcr1966@uni9.edu.br, 989162911)

Orientadora: Dra. Prof. Rosiley Aparecida
Teixeira (rosileyteixeira@gmail.com)

Deferido () deferido ()

Assinatura e carimbo do responsável

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo – Telefone- 2633-900

APÊNDICE D – Questionário estruturado aplicado às crianças

Qual a sua idade?

- ☐ 8 ANOS
- ☐ 9 ANOS
- ☐ 10 ANOS
- ☐ 11 ANOS
- ☐ 12 ANOS

Em que ano está estudando?

- ☐ 4ºANO
- ☐ 5ºANO

A escola onde estuda é:

- ☐ MUNICIPAL
- ☐ ESTADUAL
- ☐ PARTICULAR

Selecione, na sua opinião como se organiza uma escola:

- ☐ Com boa estrutura física
- ☐ Com bastante espaços para brincar
- ☐ Com um bom atendimento ao público
- ☐ Com alunos
- ☐ Com professores
- ☐ Com Equipe Gestora - diretor, vice-diretor e assistente pedagógico
- ☐ Com funcionários de limpeza
- ☐ Com merendeiras
- ☐ Com inspetor de alunos
- ☐ Com secretária e auxiliares administrativos
- ☐ Com os moradores do entorno da escola
- ☐ Com as famílias
- ☐ Nenhum dos itens acima

Na sua opinião, as crianças podem participar das decisões da escola?

- ☐ Sim

() Não

Como uma criança pode participar das decisões da escola?

Qual a importância da participação das crianças nas decisões da escola?

O que você considera importante:

() ser uma criança que frequenta a escola, um aluno.

() ser uma criança que frequenta a escola, mas um aluno que participa das decisões da escola (pelos conselhos de escola e conselho mirim/grêmio estudantil)

() ser uma criança que frequenta a escola, mas um aluno que participa das decisões da escola (na sala de aula, pelos conselhos de escola e conselho mirim/grêmio estudantil)

Você sabe o que é Conselho de Escola?

() Sim

() Não

Você sabe que alguém representa você no conselho de escola?

() Sim

() Não

Você sabe quem representa você no conselho de escola?

() Sim

() Não

Como são escolhidos os seus representantes no conselho de escola?

() O diretor da escola escolhe os representantes

() O professor indica o representante para o Diretor

() Os representantes são eleitos pela comunidade escolar

Você sabe quando e como acontecem as reuniões do Conselho de Escola?

() Sim

() Não

Selecione quais os assuntos que você acha que os conselheiros de escola decidem sobre a escola:

- ☐ Sobre os alunos
- ☐ Sobre a direção da escola
- ☐ Sobre os professores
- ☐ Sobre decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago)
- ☐ Sobre os alunos, sobre os professores, sobre decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago) e rotina da escola

Quais assuntos você considera importantes para decisão do Conselho de Escola?

- ☐ Sobre os alunos
- ☐ Sobre os professores
- ☐ Sobre decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago)
- ☐ Sobre os alunos, sobre os professores, sobre decisões financeiras da escola (como comprar, o que comprar, como será pago) e rotina da escola

E Conselho Mirim ou Grêmio Estudantil, sabe o que é?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quem elege os representantes do Conselho Mirim/Grêmio Estudantil?

- ☐ O diretor
- ☐ O professor
- ☐ Os alunos
- ☐ Toda a comunidade escolar

Para que serve um Conselho Mirim/Grêmio Estudantil na Escola?

- ☐ Para promover o diálogo entre alunos, com direção escolar e com professores.
- ☐ Para aumentar e despertar o interesse dos alunos nas atividades da escola.
- ☐ Para discutir e criar ações e projetos culturais, esportivos, sociais, comunicativos, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade.
- ☐ Para atuar com responsabilidade e compromisso para defender os interesses de todos os estudantes.

Na sala de aula, você participa das decisões importantes junto com seu professor e colegas de sala?

() Sim

() Não

Quem inventa as regras da escola?

() O Diretor da escola

() O Professor

() O Aluno

() A comunidade escolar

Como as crianças podem participar da construção das regras da escola?

Como as crianças podem participar na sala de aula?

() Só fazendo atividades

() Dialogando com o professor

() Conversando com as outras crianças

() Participando da aula e fazendo as atividades

APÊNDICE E – Questionário semiestruturado para entrevista individual

Questionário semiestruturado para entrevista individual:

1. Quantos anos você tem?
2. Em que ano você estuda?
3. Na sua opinião, a criança tem direito de participar das decisões da escola?
4. Na escola em que você estuda, as crianças participam das decisões da escola?
5. Como e onde elas participam?
6. Qualquer criança pode participar das decisões da escola?
7. Qual é o espaço que uma criança pode participar?
8. Você se sente representado por outra criança nas decisões da escola ou somente os adultos da escola podem tomar decisões na escola?
9. Você sabe o que é democracia? O que é gestão democrática?
10. Como você se sente quando pode dar sua opinião para decidir algo?