

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Liliane Silva Costa

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM:
PARTICIPAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM POLÍTICA**

**São Caetano do Sul
2020**

LILIANE SILVA COSTA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM:
PARTICIPAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM POLÍTICA**

Trabalho final de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Liliane Silva.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM: A PARTICIPAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM POLÍTICA / Liliane Silva Costa; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2020. 187 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.

1 Formação de gestores. 2 Gestão escolar 3 Gestão escolar democrática. 4 Protagonismo infantil. 5 Conselho Mirim. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Apa

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/12/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto Cavalcante (UNINOVE)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que fizeram parte dessa trajetória, o que culminou nesse novo ciclo de formação, em especial ao meu filho amado, minha família, meu animal de estimação e aos excelentes professores que tive a honra de conhecer no decorrer da minha formação até então.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter-me dado forças para continuar firme no meu propósito, nas horas difíceis, em que me senti cansada e sobrecarregada pelos diversos afazeres dos últimos dois anos;

Ao meu filho Kaique, pelos muitos momentos em que não consegui estar ao seu lado no acompanhamento e intervenção de todas as suas tarefas diárias devido à exigência de dedicação a este estudo;

À minha família e meus amigos, que colaboraram de alguma forma e me motivaram ao longo deste percurso;

À Secretaria de Educação de Santo André, por permitir a execução da pesquisa, aos vice-diretores e conselheiros mirins, por demonstrarem boa vontade em contribuir com o desdobramento do objetivo deste estudo;

Estendo também meus agradecimentos aos meus professores da USCS, que possibilitaram uma reflexão acerca de uma nova leitura de realidade, no construto de um conhecimento profissional e formação relevantes. Ao meu orientador, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, por ajudar-me a trilhar um percurso de pesquisa e pelos ensinamentos sábios, que me capacitaram a finalizar essa etapa da minha vida.

“A inteligência da criança observa amando e não com indiferença - isso é o que faz ver o invisível”.

(Maria Montessori)

RESUMO

O Conselho Mirim (CM) constitui-se em uma organização de representatividade estudantil infantil que se faz presente em algumas escolas do Município de Santo André, no estado de São Paulo. Na Rede Municipal de Santo André, o CM se insere no plano organizacional de suas escolas de Educação Infantil e Fundamental I como forma de garantir a representatividade estudantil, assim como o estímulo ao protagonismo infantil. Trata-se de um espaço criado para possibilitar aos alunos participarem ativamente das propostas educacionais, tendo voz e vez nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola. Desse modo, esta pesquisa foi realizada com os objetivos de conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André. Em termos mais específicos, busca-se: identificar as concepções dos gestores das escolas participantes acerca da atuação do Conselho Mirim na implementação de uma gestão escolar democrática; verificar se as práticas do Conselho Mirim, nas escolas investigadas de Santo André, caracterizam-se como de protagonismo autônomo, de colaboração ou dependência; elaborar um guia prático de como criar um CM, tendo como foco o protagonismo infantil nas escolas municipais de Santo André. Para dar conta desses objetivos, elegeu-se a abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de duas técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada e círculo de cultura. Os depoimentos dos participantes foram codificados, categorizados e interpretados sob a perspectiva da análise da teoria fundamental de John W. Creswell. Os resultados mostram que o CM é um influente canal de práticas democráticas e, se acontecer de forma permanente, pode ser um instrumento de implementação da gestão escolar democrática. Por ser composto por crianças, o CM revela uma singularidade exigindo formação diferenciada para os mediadores dessa representatividade infantil com vistas ao aperfeiçoamento dessa liderança. Além disso, os resultados sugerem que o CM tem potencial para a formação de uma educação política eficiente, que pode ajudar a ressignificar a realidade escolar dos estudantes, desde que este projeto tenha investimento por parte do poder público. Em face dos resultados obtidos nesta pesquisa, assim como em consideração aos desafios enfrentados pelos conselheiros mirins e vice-diretores de escola, foi proposto um Guia Prático sistematizando a implementação do Conselho Mirim nas escolas municipais de Santo André, com intuito de unificar alguns procedimentos no processo de implementação do CM em tais escolas do município.

Palavras-chave: Formação de Gestores. Gestão Escolar. Gestão escolar democrática. Protagonismo infantil. Conselho Mirim.

ABSTRACT

The Children' Council (CC) Child Council is an organization of child student representation that is present in some schools in the municipality of Santo André, State of São Paulo. In Santo Andre Municipal Network, the CC is part of the organizational plan of its Preschool and Elementary Schools as a way of guaranteeing student representation, as well as encouraging child awareness protagonism. It is a space created to enable students to actively participate in educational proposals, having a voice and time in the school's pedagogical, financial and administrative decisions. Thus, this research was carried out with the fundamental objective of identifying the conceptions of vice school principals and child counselors about the possibilities and limits of the CC as an instrument for implementing democratic school management in municipal schools in Santo André. Thus, this research was carried out with the fundamental objective of knowing and analyzing the possibilities and limits of the CC as an instrument for implementing democratic school management in municipal schools in Santo André. In more specific terms, we seek to: identify the conceptions of the vice school principals of the participating schools about the role of the CC in the implementation of democratic school management; verify if the practices of the CC, in the investigated schools of Santo André, are characterized as autonomous, collaboration or dependence protagonism; develop a practical guide on how to create a CC, focusing on child protagonism in Santo André municipal schools. To achieve this objective, a qualitative research approach was chosen, using two techniques of data collection: semi-structured interview and culture circle. The participants' testimonies were coded, categorized and interpreted from the perspective of the analysis of the fundamental theory of John W. Creswell. The results show that the CC is an influential channel of democratic practices and, if it happens permanently, it can be an instrument for implementing democratic school management. Because it is composed of children, the CC reveals a singularity requiring different training for the mediators of this child representation in order to improve this leadership. In addition, the results suggest that the CC has the potential to form an efficient political education, which can help to resignify the students' school reality as long as this project has investment by the government. In view of the results obtained in this research, as well as considering the challenges faced by child counselors and vice school principals, a Practical Guide was proposed to systematize the implementation of the child council in Santo André municipal schools in order to unify some procedures in the process of implementing CC in schools in the municipality of Santo André (SP).

Keywords: Management training. School management. Democratic school management. Child awareness protagonism. Child counselor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pesquisas correlatas ao tema investigado	122
Figura 2	Situação da educação no município de Santo André	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas correlatas ao tema investigado	39
Quadro 2	Situação da educação no município de Santo André	126
Quadro 3	Panorama da educação do município de Santo André	126

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades
ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
CADE	Centro de Atendimento ao Desenvolvimento Educacional
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CAQ	Custo Aluno e Qualidade
CC	Conselho de Ciclo
CE	Conselho de Escola
CESA	Centro Educacional de Santo André
CF	Constituição Federal
CM	Conselho Mirim
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CMO	Conselho Municipal do Orçamento
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA I	Educação de Jovens e Adultos
EJA II	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GD	Gestão Democrática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOA	Lei de Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetos de Desenvolvimento Sustentável
OP	Orçamento Participativo
PAEIS	Professores Assessores de Educação Inclusiva

PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo
VD	Vice-diretor(a)

SUMÁRIO

MEMORIAL	29
1 INTRODUÇÃO	33
2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	42
2.1 Democratização da educação	42
2.2 Democracia	56
2.3 Participação e possibilidades de uma gestão democrática escolar	60
2.3.1 Gestão escolar democrática	69
2.3.2 Dificuldades na implementação de uma Gestão Democrática Participativa	75
3 CONSELHO MIRIM E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA	81
3.1 Colegiados escolares	81
3.1.1 Conselho de classe	81
3.1.2 Conselho de escola	83
3.1.3 Grêmio Estudantil	86
3.1.4 Participação infantil no cotidiano escolar	90
3.2 O Conselho Mirim	96
3.2.1 O Conselho Mirim e intervenção política no município de Santo André	102
3.3 Conselho Mirim: Um projeto de formação para a cidadania	111
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	122
4.1 Um breve histórico da cidade de Santo André	122
4.2 Abordagem da pesquisa	127
4.3 Procedimentos de pesquisa	128
4.4 Análise de dados	133
5 A PERCEPÇÃO DOS VICE-DIRETORES E CONSELHEIROS MIRINS ACERCA DA ATUAÇÃO DO CONSELHO MIRIM EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	135

5.1 Caracterização dos participantes e percurso até as entrevistas	135
5.2 Criando-se categorias e subcategorias	138
5.2.1 Categoria: Organização do Conselho Mirim e sua finalidade	139
5.2.2 Subcategoria: Participação autônoma do Conselho Mirim	145
5.2.3 Subcategoria: Participação dos colegiados na escola	154
5.2.4 Subcategoria: Os encontros do CM e o <i>feedback</i>	158
5.3 Categoria: A comunicação dos conselheiros mirins na resolução de problemas no ambiente escolar	167
5.3.1 Subcategoria: Liberdade de expressão no Conselho Mirim	168
5.3.2 Subcategoria: A escuta no Conselho Mirim	169
5.3.3 Subcategoria: Democracia e o Conselho Mirim	170
6 PRODUTO	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VICE-DIRETORES	188
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM VICE-DIRETORES DE ESCOLAS DO MUNÍCIPIO DE SANTO ANDRÉ	190
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL	192
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO	195
APÊNDICE E - ROTEIRO DO CÍRCULO DE CULTURA COM O CONSELHO MIRIM DE UMA ESCOLA DO MUNÍCIPIO DE SANTO ANDRÉ	197
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.	198

MEMORIAL

Aos 37 anos de idade, muitas foram as experiências vividas. Nascida em uma família humilde no interior de Minas Gerais, na cidade de Itamarandiba, localizada em uma região da zona rural, com uma vida social e econômica frágil pelas necessidades vigentes, trazia uma realidade de infância que antecede o cenário atual que ampara os direitos das crianças.

Os brinquedos eram feitos do que hoje chamam de argila, mas que naquela época chamávamos de barro; os alimentos, vindos da agricultura cultivada pela família, eram o sustento natural de todos que compunham o lar. Ao todo, éramos seis. Tanto o adulto quanto a criança ajudavam na confecção de carvão, no plantio dos alimentos e nos serviços domésticos, os quais compunham as atividades de trabalho diário da família.

Uma vida simples e tranquila, mas considerada feliz. Vivia em meio à natureza, com muita água, rios e animais. Meus pais não tiveram oportunidade de concluir nem ao menos o Ensino Fundamental, todavia, na década de oitenta, os professores na zona rural não precisavam ter formação adequada para exercer a profissão.

Para oferecer estudo formal para as crianças da zona rural, eram ofertadas vagas de professores para os próprios moradores locais que atingissem o critério solicitado, que era ter o domínio da leitura e escrita. Minha mãe, sabendo dessas facilidades, manifestou interesse e começou a lecionar para as crianças que moravam próximo de nossa casa, e, dentre esses alunos, estavam meus irmãos e eu. A classe se compunha de até dez alunos.

Lembro-me que o espaço físico era improvisado na nossa própria casa para esse atendimento. A fase da minha alfabetização foi um marco, as aulas eram muito prazerosas, tudo muito caseiro, a turma era constituída por primos e vizinhos. Acredito que essa lembrança significativa tenha sido principalmente pelo fato de minha mãe ter feito parte de todo o processo. Tenho muito orgulho em dizer que fui alfabetizada pela pessoa que tem uma relevância indiscutível na minha formação humana.

Depois de findar essa etapa da alfabetização, os alunos traziam em suas expressões a exigência de novos desafios de ensino e aprendizagem. Minha mãe, infelizmente, não estava preparada para contemplar essa necessidade e fazer tal mediação, por apresentar em seu currículo pouca formação e estudo. Devido a essa preocupação, meus pais chegaram à conclusão de que deveríamos morar na cidade mais próxima,

assim teríamos acesso à escola, hospitais e outros serviços que na zona rural não tínhamos com facilidade.

Conforme esse planejamento, ocorreu a mudança e a nossa vida passou por uma mudança significativa, pois, aos poucos, atingimos uma condição financeira que nos permitia viver com o básico. Em todos da família havia um comprometimento em auxiliar no orçamento familiar e por esse motivo era conveniente começar a trabalhar fora muito cedo e assim conciliar o estudo com o trabalho.

A cidade não oferecia muitas opções de formação profissional e, ao finalizar a educação básica, os adolescentes daquele município tinham duas opções: ficar na cidade sem adquirir uma preparação profissional por não ter uma instituição qualificada para atender esse serviço; ou, caso contrário, buscar alternativas em outras cidades mais desenvolvidas.

Desde muito pequena, o prazer pelo estudo era visível em mim, o que aumentava ainda mais o desejo pelo sucesso profissional e em dar continuidade aos estudos. Aos dezoito anos, então, coloquei em prática a difícil decisão de sair em busca desse projeto de vida.

Foi no interior de São Paulo que comecei a tornar real esse objetivo. Ao chegar à Grande São Paulo, jamais esquecerei a sensação sentida de medo e encantamento, era tudo muito grande e havia muitas novidades em um curto espaço de tempo para quem nunca tinha visto algo parecido. Depois de alguns meses de difícil adaptação pela falta do convívio familiar, foi necessário mais uma mudança de cidade, por não conseguir iniciar e integrar os estudos em minha rotina.

São Bernardo do Campo foi um divisor de águas em minha vida, pois foi o palco para escrever e dar continuidade a uma história de sucesso, desafios e muita aprendizagem. Após pouco tempo e muita reflexão, o curso de Pedagogia passava a compor uma das atividades principais no meu dia a dia. No segundo ano em estudo, ingressei em um estágio remunerado oferecido pela prefeitura de São Bernardo, em que tive oportunidade de compreender um pouco da teoria estudada na faculdade e a prática de sala de aula, pois naquela época podíamos, como estagiários, substituir os professores que faltavam. Com isso, ganhava-se uma experiência de prática.

Ao término da faculdade e do estágio fui classificada em um concurso público e logo chamada para lecionar como professora pela prefeitura de São Bernardo do Campo, no ano de 2007. Por três anos a carga horária trabalhada era de meio período, isso

foi mudar no ano de 2010, pois a rede de Santo André, também por meio de um concurso público, trouxe-me a realidade de trabalhar com duas salas de aula, em dois municípios distintos, agora em período integral. As turmas que a qual lecionava eram do Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

Em 2010, tive também uma das notícias de maior impacto em minha organização de planejamento de vida: a vinda de um lindo filho. A partir desse anúncio, houve um crescimento pessoal incomensurável, que exigiu da minha pessoa um maior esforço, com finalidade de trabalhar em dois turnos e ainda cuidar de um filho sozinha.

Equivalente a essas responsabilidades, eu sempre estava presente em cursos oferecidos pelas prefeituras e pós-graduação, tentando manter um aprimoramento profissional e atingir todos os direitos no plano de carreira referente a cada rede. No ano de 2013, acabei optando por estar somente em uma rede pela facilidade de organização referente à minha vida familiar e acúmulo de cargos. Mantive então os dois períodos em Santo André e optei por exonerar o cargo que tinha de professora em São Bernardo.

A estabilidade de permanecer apenas em um dos cargos somente trazia mais segurança e tranquilidade na questão de escolha de salas a cada término de ano. No caso de quem trabalha em duas redes, fica sempre a preocupação de não conseguir conciliar os dois períodos, principalmente no começo da carreira, quando a progressão da mesma é mais lenta.

Depois de alguns anos trabalhando na rede de Santo André, em 2017 coloquei-me à disposição da Secretaria de Educação do município ao fazer parte da seleção de novos funcionários para ocupar o cargo de algumas funções na gestão escolar. Primeiramente, os interessados faziam uma prova escrita e, em seguida, uma entrevista, definidas como critério de ingresso da função pretendida.

O resultado final foi satisfatório e iniciei então funções cabíveis a uma vice-diretora de unidade escolar. Um outro olhar foi se construindo pelas novas demandas que me competiam, já que uma noção do todo da escola exigia um domínio organizacional das particularidades que envolvem toda comunidade escolar.

A estima pelo Conselho Mirim (CM) foi reforçada ao executar tal função, pois já havia tido contato com essa representatividade infantil enquanto professora, na condução da eleição dos representantes, e apoiando os projetos trazidos pelos alunos e equipe diretiva. Porém, como membro da equipe gestora, encontrava-me à frente desse

trabalho, fazendo pauta juntamente com as parcerias e alunos; enfim, liderando o fazer do CM.

A existência de muitas visões equivocadas da participação infantil nas decisões escolares sempre foi algo que me despertou atenção. Contudo, com a oportunidade em dar andamento ao sonho de fazer um Mestrado em Educação, iniciei os estudos na Universidade de São Caetano do Sul (USCS) em Fevereiro de 2019. Devido às vivências e questões relacionadas ao CM, pensei em aprofundar o olhar sobre o assunto e aumentar a compreensão e possibilidades de intervenção. Sendo assim, trouxe o tema à luz em minha pesquisa de dissertação.

Além de pesquisar sobre o CM, o conhecimento adquirido ao longo do curso está sendo muito produtivo, aperfeiçoando o meu conhecimento profissional enquanto gestora. Pela experiência adquirida como vice-diretora e também pela necessidade individual de um novo desafio e novas aprendizagens, no ano de 2020 iniciei na direção de uma escola grande e recém-construída na rede de Santo André.

Acredito que nos tornamos seres humanos melhores e mais competentes em tudo que nos propusermos a fazer a partir das experiências profissionais e pessoais vivenciadas. E escolher trabalhar na Educação é exercer de maneira eficiente não somente as técnicas da função, mas colaborar em toda a formação histórica, respeitando as particularidades culturais de cada indivíduo.

1 INTRODUÇÃO

A democratização da educação brasileira é uma questão que envolve um intenso debate e há uma inquietação da sociedade civil por se contemplar as mais variadas necessidades da população. A manifestação por desejos da qualidade educacional fica explícita desde a década de 1930, apontada com mais intensidade nos anos 1970, por meio de manifestações sociais, que resultaram na conquista de uma gestão democrática (GD) das escolas públicas, anunciada pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206, no inciso I, que orienta a educação e reconhece a população brasileira como cidadãos de direitos (BRASIL, 1988).

A gestão democrática é proposta por alguns autores (LUCK, 2009; GADOTTI, 2000; CURY, 2002; PARO, 2016; GRACINDO, 2009; LIBÂNEO, 2012; TAROSHI; OLIVEIRA, 2012; MENDONÇA, 2001) como condição de aproximação entre escola e comunidade usuária. Pais e comunidade participam das decisões no estabelecimento escolar, que podem levar à promoção de uma educação de qualidade, assim como o fortalecimento dos colegiados, objetivando que os alunos consigam conhecer os princípios da cidadania.

A lógica de uma GD é compartilhar as demandas concedidas em uma gestão escolar, uma vez que o diretor deixa de ser o detentor do poder decisório e divide com os pais, funcionários, professores, alunos e comunidade local as necessidades e dificuldades vinculadas a uma organização escolar. As entidades representativas ou colegiadas mais conhecidas para auxiliar nessa metodologia são: Conselho de Ciclo, Grêmios Estudantis, Conselho Mirim, Conselho de Escola, dentre outros grupos constituídos com o objetivo de aprimorar e qualificar o ensino.

Uma gestão democrática, na visão de Cury (2002, p. 10), é: “um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”. Assim, a GD é uma política pública que supostamente necessitaria privilegiar a participação popular em todas as tomadas de decisões. Cabe ressaltar que posições de autoritarismo e passividade não competem ao regime democrático.

Dessa forma, os cidadãos têm direito de participar e a gestão escolar, em seu caráter multifacetado, é orientada pelos princípios democráticos que incluem uma

escuta atenta de todos os membros da comunidade escolar, desde o aluno ao morador local. Os espaços participativos existem para que os direitos adquiridos sejam efetivados.

Considerando esse desenho de gestão, adultos e crianças deliberam sobre as ações pedagógicas, financeiras e administrativas de uma escola. Os projetos desenvolvidos no decorrer de cada ano são pensados e estruturados em conjunto, de acordo com as características culturais e socioeconômicas de cada comunidade usuária.

O gestor tem um influente papel no desafio de criar um espaço participativo, ouvir e conduzir um diálogo democrático que possibilite a todas as pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem a terem voz e vez. Em geral, os alunos ganham seu lugar nessa dinâmica, porém as crianças ainda enfrentam alguns preconceitos embutidos, talvez pela concepção de infância, que acaba influenciando na atuação da representatividade estudantil. Tomás e Gama (2011) destacam que:

O design organizacional das escolas é inibidor da participação das crianças, sobretudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação e decisão assumem: pouca profundidade; estratégias pouco consolidadas; atitudes e concepções estreitas face à participação; incongruência entre o decretado e a ação; distância dos participantes em relação aos órgãos de decisão, etc. (TOMÁS; GAMA, 2011, p.18).

Para esses autores, a escola inibe as relações democráticas; a estrutura ou a rotina de organização escolar muitas vezes não facilita uma comunicação que viabilize melhores relações entre toda comunidade escolar. As decisões dentro da escola ficam ainda nas mãos de poucos, medidas são tomadas e nem chegam a conhecimento de alguns segmentos desse ambiente e as crianças ainda enfrentam o desafio da escuta.

Esse déficit da participação infantil no cotidiano escolar manifesta-se por muitos motivos, como exposto, e é evidente que a criança ainda enfrenta muitas barreiras para que seja, de fato, considerada como ator social, de forma a deixar de ser vista como um produto da ação educativa. A concepção equivocada de infância apresenta as crianças como seres humanos dependentes, que precisam de muita proteção, o que inibe a participação política desse grupo nas diferentes esferas sociais. As crianças precisam de uma proteção, mas no sentido dos adultos assegurarem seus direitos, principalmente dando abertura e espaço para se expressarem, levando em

consideração que a escola tem um influente papel no fortalecimento da participação infantil ou de qualquer representatividade estudantil existente.

No entanto, a gestão democrática configura-se a partir de um diretor que exerce uma liderança no planejamento de ações organizacionais escolares, juntamente com sua equipe de gestão. Os usuários da escola deixam de ser reprodutores de políticas do governo para fazer parte das tomadas de decisões que permeiam a escola, na busca de um projeto político pedagógico que contemple as necessidades dos alunos e a democratização das relações.

A gestão da escola pública segue os princípios do processo democrático, tendo como norte o respeito à diversidade, formação continuada dos professores, eleição de diretores e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Existe uma igualdade nas relações de poder, que visa fortalecer os mecanismos de participação, no enfrentamento das dificuldades estruturais do sistema de ensino.

É atribuída à escola a responsabilidade de desempenhar o seu papel social na contribuição do conhecimento científico, tecnológico e profissional, que reflete no desenvolvimento da nação. No alcance de tantas expectativas, exige uma preocupação em pensar em que tipo de educação está sendo ofertada aos alunos no cotidiano escolar. Cabe uma reflexão acerca das oportunidades de aprimoramento de políticas de participação, principalmente das crianças, que por alguns preconceitos são excluídas da aprendizagem política.

Com o intuito de qualificar o educar para democracia na formação para cidadania em seu cumprimento de função social, é de extrema importância que os alunos sejam incentivados a planejar ações que consigam executar no ambiente escolar e até mesmo fora dele. São algumas dessas ações: analisar uma situação e ser o protagonista no processo de construção de possíveis melhoras, discutir, planejar, opinar, respeitar a vez do outro, enxergar um problema e pensar em soluções cabíveis, executar ações e avaliar os resultados.

Essa aprendizagem política depende também da gestão e da forma como acontece a organização interna da escola, ou seja, o seu funcionamento, que geralmente deve ser coordenado pela equipe gestora. O gestor não decide essa organização sozinho. Ele tem um importante papel de liderança na condução das reuniões não só com os alunos, mas com toda comunidade escolar.

A participação dos professores, pais, alunos e funcionários é uma condição para a implementação de uma gestão democrática. A forma como os alunos participam diferencia de escola para escola, até porque dentro de uma única escola tem-se várias culturas e conhecimentos que diferem um do outro e de acordo com as características da escola, a gestão constrói uma representatividade estudantil mais coerente com seu próprio contexto.

Em uma perspectiva emancipatória, torna-se necessário pensar em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que valorize e legitime a participação política das crianças no cotidiano escolar, que viabilize uma proposta inovadora com mudanças de concepções epistemológicas. Em uma organização que os alunos simbolizam políticas que desejam para a sua unidade escolar, que valorizem suas vivências e experiências de sujeito histórico cultural na tentativa de qualificar essa boa parte do tempo que passam na escola.

Como pronuncia Veiga (2003), é um desafio compreender a educação básica e superior no interior das políticas governamentais voltadas para a inovação regulatória e técnica para buscar novas trilhas, porém, só se consegue mudanças no todo se elas forem introduzidas nas partes.

Neste estudo, o foco central é levantar dados do desenvolvimento de uma representatividade infantil denominada Conselho Mirim (CM), o qual é composto, no município investigado, por crianças de dois a onze anos de idade. Ao elegê-las como objeto de pesquisa, parte-se do pressuposto de que elas são agentes preponderantes no processo de implementação da gestão escolar democrática que se concretize, dentre outras coisas, por meio da participação da comunidade escolar e local na gestão da escola.

O CM está inserido na comunidade escolar, o que torna relevante assegurar sua participação em algum mecanismo que oportunize a liberdade de expressão. São os principais agentes do sistema educacional, pois não se faz educação sem eles: os alunos. Nessa perspectiva, ao dar voz e consentir que esses alunos se coloquem como protagonistas, oportuniza-se que exerçam o seu papel de cidadãos participantes e uma política que fortaleça os movimentos democráticos nas escolas públicas.

Nas escolas públicas municipais de Santo André, o processo de construção do CM é realizado por eleições, um ato democrático em que os alunos interessados inscrevem-se para participar. São eleitos representantes, que ficam com a missão de

representar as opiniões e desejos de sua turma, nas reuniões, que são mensais, e são direcionados por um membro da equipe gestora da unidade escolar.

Uma gestão pública democrática, sensível e participativa proporciona condições para a organização da população. Acredita-se que as crianças são cidadãos de direitos, sujeitos de suas histórias e que são capazes de pensar, articular e decidir sobre suas ações (CASTELLANI, 2017).

As crianças, desde cedo, precisam ser expostas a situações que propiciem sua participação na vida política. A escola, como esfera social, de modo mais sistemático deve proporcionar e organizar instrumentos que possibilitem ao aluno se colocar a favor de seus direitos.

Em face ao exposto, esta pesquisa tem como temas a gestão escolar democrática e o Conselho Mirim, bem como a seguinte problematização: O Conselho Mirim das escolas no município de Santo André pode se constituir em um instrumento de implementação da gestão democrática escolar?

Na expectativa de responder a essa indagação, esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André. Em termos mais específicos, busca-se:

- identificar as concepções dos gestores das escolas participantes acerca da atuação do Conselho Mirim na implementação de uma gestão escolar democrática;
- verificar se as práticas do Conselho Mirim, nas escolas investigadas de Santo André, caracterizam-se como de protagonismo autônomo, de colaboração ou dependência;
- elaborar um guia prático de como criar um CM, tendo como foco o protagonismo infantil nas escolas municipais de Santo André.

A escolha pelo tema e pela região a ser pesquisada está relacionada com o histórico profissional da pesquisadora e será referência para pesquisadores futuros que queiram fazer novas descobertas a respeito do CM. A concepção de criança ainda apresenta um panorama deficiente, mesmo com embasamento de normas legais que garantem seus direitos de expressão.

A presente pesquisa pode contribuir para os profissionais que tiverem interesse em implementar uma gestão democrática escolar, utilizando os mecanismos

democráticos como principal ferramenta, ao estruturar um projeto político inovador por meio do CM e os demais órgãos participativos que compõem a gestão escolar, tendo como meta a qualificação da educação na garantia de direitos; o fortalecimento da participação infantil no ambiente escolar e delineamento de uma formação cidadã.

A escola pode utilizar o Conselho Mirim como uma importante ferramenta no auxílio às múltiplas funções da gestão escolar. O Conselho Mirim representa a voz dos alunos, que muitas vezes são pouco ouvidos pelos adultos; existe a necessidade de uma maior escuta aos interesses dos discentes dentro do ambiente escolar na busca de uma melhor convivência e um maior envolvimento dos alunos no processo educativo.

Nota-se uma grande lacuna de pesquisa sobre o tema CM, dado o ineditismo do assunto. Devido à escassez de referenciais teóricos sobre o Conselho Mirim, o presente estudo irá recorrer às pesquisas acerca do Grêmio Estudantil, que é um colegiado similar ao Conselho Mirim. Na busca ou investigação do que já foi produzido de conhecimento científico, constatou-se haver poucas dissertações de mestrado sobre este objeto de estudo.

O compilamento dessas informações remete-se à primeira fase da pesquisa, um estudo da revisão da literatura, leituras e apropriação do tema para delinear as questões planejadas no trabalho. Assim, a consulta em periódicos especializados permitiu um contato inicial com o assunto. Além disso, foi empreendido um levantamento da produção acadêmica tendo como fonte de consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os estudos permitiram ampliar o conhecimento literário sobre o tema e, ainda, promover indícios de respostas e até mesmo lacunas que podem ser identificadas e expostas para futuros pesquisadores.

Para consulta a essa ferramenta, de início foram utilizados os descritores Conselho Mirim, resultando em 11 trabalhos encontrados, além de três teses e nove dissertações. Com a leitura dos resumos dessas produções, a seletividade resultou em dois trabalhos que delineiam informações que parecem colaborar com o estudo vigente. Esses resultados foram identificados colocando o filtro de 2009 a 2019, critério utilizado para melhor seleção de busca. Quando colocado sem o filtro de data, são localizados treze trabalhos, ampliando os trabalhos que abordam algo a respeito do Conselho Mirim, totalizando, então, três dissertações.

Em geral, percebe-se uma restrição de trabalhos defendidos até o momento, com o tema Conselho Mirim, tendo sido encontrado somente um com foco central na temática do Conselho Mirim. Outros dois trabalhos selecionados relatam aspectos sobre o CM, porém sem dar prioridade como tema de pesquisa. Pela pouca produção científica, tornou-se mais prudente selecionar os trabalhos que, de alguma forma, poderiam auxiliar na composição do referencial teórico, eliminando o critério do filtro.

Os dados desse levantamento estão fichados abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisas correlatas ao tema investigado.

Título	Autor	Ano	Nível
Formação para participação: perspectivas freireanas para educação infantil no município de Diadema, São Paulo	OLIVEIRA, Solange de Lima	2008	Dissertação
Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André	CASTELLANI, Denise Aparecida Refundin	2017	Dissertação
Aspectos inovadores em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo.	SILVA, Lilian Barbosa	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos retratados nas três dissertações selecionadas e seus desdobramentos são inerentes à composição da presente pesquisa em construção. Por esse motivo, cabe considerar e destacar esses resultados.

Oliveira (2008) detém em seu estudo a projeção da investigação de formação para a participação no espaço da escola pública, bem como a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação Infantil no município de Diadema e São Paulo. Concluiu-se, então, que é relevante e que existe a possibilidade de formação para participação na Educação Infantil com referenciais freireanos, possibilitando uma educação democrática.

O CM foi citado como sendo uma experiência positiva na reformulação do currículo nas escolas, tido como um possível caminho de formação para participação cidadã, assim como para tornar-se uma política pública nas escolas municipais. Em

entrevista com os Conselheiros Mirins para verificar como eles enxergam este órgão, como resposta eles o definiram como espaço de aprendizagem, com a função de sugerirem mudanças físicas associadas à atitude de cuidado. Pedem uma escola mais bonita, com ventiladores, passeio, computadores, piscina de plástico, brinquedos e ginástica.

As crianças desejam que o Conselho Mirim seja como uma sala de aula ampliada, local onde deve ocorrer integração entre o conteúdo das atividades escolares e a realidade cotidiana da vida. Um espaço aberto em que o aluno seja estimulado a enfrentar situações diversas que estejam presentes e que constituem parte de sua realidade.

Em sua pesquisa, ocorrida em 2016 na rede de ensino municipal da cidade de Santo André, Castellani (2017) buscou investigar qual a visão das crianças sobre a formação de Conselheiros Mirins. Constatou-se ao final da pesquisa que, quando oportunizado espaço de participação, as crianças envolvem-se na discussão e tornam-se protagonistas nesse processo participativo. Porém, são poucos os espaços sociais que são acessíveis à escuta e à valorização da fala das crianças e, quando existem, nem sempre são ouvidas ou levadas a sério pelos adultos, não concretizando, assim, suas falas.

A dissertação de Silva (2018) tem como objetivo examinar a participação de alunos da Educação Infantil em um projeto sobre o quintal dentro da escola e as características desse projeto. O resultado obtido no estudo refere-se ao compromisso com um trabalho coletivo em diferentes intra e extrassala de aula, principalmente no espaço externo, em que foram planejadas atividades diversificadas (brincadeiras) que oportunizavam a participação de todas as crianças. O Conselho Mirim da escola teve uma importante representação nesse projeto.

A primeira seção deste estudo aborda os fundamentos democráticos em um breve relato dos seus principais marcos no empenho da sociedade civil e normatização da democracia no âmbito da gestão educacional. Discorre-se sobre a GD escolar, suas possibilidades e limites de trabalho no contexto escolar, com ênfase na participação da comunidade escolar. Tendo como base teórica as contribuições de alguns principais autores, tais como: Paro (2016), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Luck (2009), Cury (2002), Saviani (1999), Bittar e Bittar (2012), Drabach (2016),

Bordenave (1994), Santos e Sales (2012), Castro e Amaral (2019), Gracindo (2009), Dourado (2006) e Sander (2005).

A segunda seção traz o delineamento de alguns colegiados escolares, assim como a participação infantil, em suas variadas formas e, por outro lado, apresenta uma discussão do direito à participação das crianças no espaço escolar e demais entidades. Nessa parte, é esboçado o trabalho desenvolvido com o CM nas escolas do município de Santo André, realçando uma intervenção política praticada pelos Conselheiros Mirins das escolas de Santo André, certamente na valorização do protagonismo infantil e aprendizagem política. Descreve-se um cenário de funcionamento do Conselho Mirim no município de Santo André. Os principais autores destacados são: Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), Tomás e Gama (2011), Castellani (2017), Benevides (1996), Costa (2007), Oliveira (2008), Pires e Branco (2008), Colasanto (2013), Angotti(2007), Formosinho(2007), Pinazza(2007), Elias e Sanches(2007), Santo André (2016) e Silva (2018).

A terceira seção explana o percurso metodológico adotado, revelando a forma de coleta dos dados, juntamente com o contexto geográfico do município de Santo André, localizado no grande ABC Paulista. Expõe a opinião de dez vice-diretores sobre atuação do CM na gestão de suas respectivas escolas em que lideram o órgão do CM. Uma das entrevistadas é a pesquisadora, por ter feito parte desse trabalho com o CM no município de Santo André por três anos, tendo assim aspectos que considera relevante socializar e analisar.

Os Conselheiros Mirins uma escola de Santo André foram também ouvidos, representando a voz das crianças, cinco conselheiros, crianças de seis anos de idade até aproximadamente onze anos, essa escola fica localizada na parte mais central da cidade, considera-se o número cinco suficiente de conselheiros entrevistados por se tratar de uma conversa no coletivo.

Na última parte deste trabalho são expostas as análises e os resultados da pesquisa. Depois da coleta realizada, por meio da entrevista semiestruturada com os vice-diretores e o círculo de cultura com os presidentes do CM, as informações divulgadas pelos participantes são interpretadas e analisadas, relacionando-as ao referencial teórico com objetivo de chegar a uma conclusão sobre o problema que permeia todo o trabalho.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O objetivo desta seção é descrever a gestão democrática, com ênfase no âmbito escolar e fazer um levantamento dos principais marcos na luta da democratização da Educação, com reflexões acerca dos princípios democráticos. Também serão ressaltadas as possibilidades e limites de uma participação da equipe escolar como eixo essencial na evidência das práticas cotidianas da escola, na descentralização das decisões no propósito de um desenvolvimento de padrão de qualidade.

2.1 Democratização da educação

A trajetória da democratização da educação é marcada por tramitações difíceis, com muitos debates, reivindicações, reformulações e embates políticos na elaboração de legislações que ofereçam a toda população os direitos mínimos de uma educação pública de qualidade, uma vez que essa luta por uma emancipação humana seja mutilada pelo histórico duradouro brasileiro consternado na colonização, escravidão e dominação elitista que propaga detritos até os dias atuais por meio das diversas desigualdades predominantes.

A gestão democrática é uma importante conquista da modernidade, sua origem e significado contêm uma ligação acentuada com a história educacional. A construção da ordem democrática se desdobra da arena jurídica a um conjunto de práticas políticas e sociais (CURY, 2011). A gestão democrática faz menção a uma educação integral e humanizada dos indivíduos.

Essa grande conquista na educação vem se mostrando ser uma prática eficiente, porém ainda acontece vagarosamente no interior das escolas, assim como na sociedade como um todo. A democratização da educação percorre um caminho que

exige um engajamento social e uma mudança de sistema educacional, a fim de proporcionar autonomia das escolas e uma participação decisória da população.

Mendonça (2001) descreve que a principal barreira à participação popular no Brasil tem sido o próprio estado patrimonialista, que se depara com muitos esforços e resistência na implementação de mecanismos de gestão democrática marcados por esse Estado. A gestão democrática foi estabelecida em 1988 pela Constituição Federal; a democratização está vinculada ao acesso, direito de um ensino de qualidade e à participação popular.

As tentativas de uma sociedade democrática têm origem na década de 1930, quando as pressões sociais ganham força no terreno educacional da escola pública. Houve, nessa época, alguns movimentos sociais que lutavam pelos avanços na educação brasileira, dentre eles “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que questionava o papel do Estado (DRABACH, 2016).

Nas décadas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram sobre a construção de um sistema nacional de Educação Pública. Na Revolução de 30, a sociedade civil manteve pressões que resultaram em um Estado mais presente com relação à indução de medidas estratégicas que garantissem a unidade nacional, revestido de características de centralização e supremacia.

Nesse período, foi designado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assegurar tal Ministério. Para as discussões acerca da educação, esses grupos reuniam-se em Conferência na Associação Brasileira de Educação (ABE [BITTAR; BITTAR, 2012]).

Assim, em 1934, na Constituição Federal foram incluídas propostas educacionais defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subsidiadas pelos ideais de Anísio Teixeira, na luta por uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita. Depreende-se, portanto, que a luta por uma escola para todos, com direitos iguais, sem que haja preconceitos e privilégios em jogo, já vem sendo abordada há anos. Muitas tentativas constam em torno da democracia, superação de desigualdades sociais e da exclusão. Nesse sentido, Gadotti (2013) ressalta que:

Os Pioneiros da Educação Nova defendiam a reconstrução social pela reconstrução educacional, estavam apontando para a constituição de um sistema nacional da educação ancorado num projeto de nação. O que sustenta e amarra as partes de um sistema é sua finalidade. Não há sistema nacional sem projeto de nação (GADOTTI, 2013, p. 24).

O grupo do Manifesto dos Pioneiros teve ideias com um impacto significativo na história da educação brasileira e em sua democratização. Mediante os embates políticos, o sistema educacional legitimou-se, conseguindo depois de mais de 70 anos ser recordado e revisitado. Os intelectuais se manifestavam em prol do fazer pedagógico e a responsabilização do Estado no compromisso com uma escola pública que procurasse qualificar o ensino.

As reivindicações dessa aliança se traduzem também na abertura de universidades. Por meio da organização do Estatuto das Universidades Brasileiras, houve o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), assim como a do Rio de Janeiro. Bittar e Bittar (2012) lembram que o direito à educação, à gratuidade e à obrigatoriedade, a qual se torna indispensável o Ensino Primário de quatro anos, foi promulgado na Constituição Brasileira de 1934.

Ainda na década de 1930, de acordo as mesmas autoras, foram criadas várias entidades ou órgãos de origem social e educacional, como foi o caso da União Nacional de Estudantes (UNE), fundada em 1937. Batalharam contra a ditadura de Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985); no movimento das “Diretas Já”, no início dos anos 1980; e na campanha do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992; no governo de Fernando Henrique Cardoso manifestaram-se contra as privatizações. A participação dos estudantes marcou presença na vida política, social e cultural do Brasil.

Ao longo da década de 1940, houve um investimento no ensino profissionalizante com objetivo de preparar mão de obra qualificada. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (SENAC) surgem no *locus* à expansão da indústria na época da Segunda Guerra Mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse período, começa-se a estabelecer indicadores de uma democratização da educação, com aumento de escolas, o que divergia com o processo organizacional de ensino centralizador da época, derivado de relações autoritárias e de um poder controlador.

Constatava-se um dualismo educacional, em que o ensino secundário voltou-se para elite e o profissionalizante era destinado às classes populares. O ensino era antidemocrático, com exames rígidos e excludentes, que impediam o acesso das classes populares à Educação Básica e ao nível superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse período, houve um aumento de escolas, mas ainda não

traziam igualdade de acesso: as classes menos favorecidas permaneciam em desvantagem no acesso e permanência acadêmica.

As provas eram classificatórias, por meio de avaliações de ingresso ao ginásio e, com isso, padronizava-se um modelo de alunos a frequentarem as escolas. Aqueles que não atingiam o esperado eram excluídos do sistema de ensino formal. Evidentemente, não se tratava de uma escola democrática de acesso a todos, e sim de uma escola que valorizava quem tinha a melhor oportunidade cultural.

Depois da Segunda Guerra Mundial, em 1946, foi promulgada a Constituição republicana que, de acordo com Bittar e Bittar (2012), inaugurou os direitos e garantias individuais e a liberdade de pensamento e reafirmou a obrigatoriedade e o direito a todos a educação do Ensino Primário. Porém, apesar desses princípios progressistas, algumas reformas educacionais não garantiram a universalização.

De acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 5), no período da década de 1950, foram marcos:

[...] a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com a função de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No mesmo ano, teve origem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O CNPq e a CAPES foram criados pelas exigências e necessidades sociais da época, assim como as reformas educacionais. O desenvolvimento da ciência e tecnologia tornou-se imprescindível nesse conjunto, no viés de contribuir para elaboração de um retorno aos questionamentos da massa popular. Também nessa época houve um movimento de Manifesto dos Educadores, que reivindicavam o uso dos recursos públicos somente nas escolas públicas e a fiscalização estatal para as escolas privadas.

É oportuno destacar que o processo de democratização da educação brasileira tem ligação com o desenvolvimento econômico, político, cultural e social. Com a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, novas exigências educacionais surgiram e, em razão disso, observou-se um crescimento do ensino, vinculado às escolas técnicas, que se multiplicaram na tentativa de formação de novos profissionais, para suprir o mercado de trabalho.

A primeira Lei Diretrizes e Bases (LDB) brasileira, Lei n. 4.024 de 20 de dezembro, foi promulgada em 1961. Uma devolutiva depois de anos de tensões, de projetos levados ao legislativo e executivo, que por fim relataram um pouco das reivindicações,

melhores estruturas e normatização do sistema da educação brasileira. Nos artigos 2º e 3º, menciona-se a educação como um direito:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. O direito da educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, p. 2).

Rosa, Lopes e Carbello (2015) definem direito como algo que não é inato, pois nasce da procura dos sujeitos em suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais; sendo assim, estabelece efetivamente as necessidades de proteção aos sujeitos. No entanto, sofre alterações por adaptar-se às mudanças da sociedade e, na educação, enquanto configuração social, finda-se na democratização das relações e na ampliação do acesso, advertindo que, no direito, as ações políticas de democratização da escolarização são revistas com o passar do tempo.

Com índices de analfabetismo elevados, ainda na década de 1970, o patrono da educação brasileira, filósofo e educador Paulo Freire, com sua dedicação a uma educação libertadora, destacou-se no trabalho de alfabetização de adultos. Sem dúvida, foi uma década de muitas surpresas, uma vez que o Brasil foi tomado em 1964 por um regime militar autocrata e autoritário. De acordo com Bittar e Bittar (2012), foi um período em que a educação tornou-se aparelho ideológico do Estado e, em razão disso, passou por duas grandes reformas:

A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo os departamentos, a matrícula por crédito e não mais em disciplinas, a extinção da cátedra etc. Inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa Reforma, realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 7)

Existia uma grande preocupação com o processo educacional, porém a incitação advém sobre as normas estabelecidas pelos militares: a Reforma Universitária. Nesse sentido, entende-se que a ampliação de professores favorece principalmente as necessidades econômicas do país. A qualificação das ações na busca de um desempenho dos resultados educacionais fica em segundo plano.

A outra reforma, realizada em 1971, pela Lei n. 5.692, propõe a obrigatoriedade do ensino de oito anos, o que transforma os antigos primário e ginásio, também de quatro anos, e passa a compor oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. A UNE teve um envolvimento considerado significativo nessa reivindicação, que obteve um resultado positivo. A instituição escolar pública expandiu-se nesse período, chegando a atender o maior número de alunos identificados até então (BITTAR; BITTAR, 2012).

Essa expansão fez com que muitas pessoas da classe socioeconômica menos favorecida tivessem oportunidade de frequentar uma escola. No entanto, as desigualdades sociais eram evidentes, pois muitas crianças não frequentavam as escolas porque tinham de trabalhar para ajudar os seus pais, uma vez que as famílias mostravam-se precárias, não tendo muitas vezes a alimentação necessária ao desenvolvimento humano.

Em síntese, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) relatam que, no surgimento da industrialização, a educação foi um importante escudo para o desenvolvimento do Brasil. O trabalho precoce e o empobrecimento da população levaram às péssimas condições de ensino com altos índices de reprovação. O processo de democratização foi retomado depois do golpe de 64, mas ainda ansiava por avanços, em uma sociedade que necessitava de reestruturação educativa capaz de corresponder aos desafios de ordem tecnológica, econômica, política e social.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por muitos movimentos e manifestações que traziam a luta pela igualdade, justiça e democracia. O povo não aceitava e nem se ocultava diante de tantas injustiças e atrocidades, ações essas que eram alimentadas por um regime militar autoritário e ditador. A instabilidade política foi um fator que atingiu direta e precisamente a possibilidade de maiores avanços na educação brasileira. Os interesses individuais e o descompromisso com o bem-estar social revelaram os avanços e retrocessos presenciados nessa área.

Apesar do caos político vivenciado em uma estrutura hierárquica e autoritária na ditadura militar (1964 a 1985) que atingiu toda população, a sociedade civil não se absteve e continuou lutando pela democratização do país, o que ocorreu com maior intensidade no final da década de 1970. A queda da ditadura civil militar teve ligação com a crise do capitalismo, que vinha em uma fase próspera desde a Segunda Guerra Mundial. Os grupos sociais bem organizados cumpriram o seu papel social,

mantendo-se firmes na participação em decisões políticas, principalmente na elaboração da inovação da Constituição Federal de 1988 (DRABACH, 2016).

Após um longo período de ditadura, passados três anos de seu término, entrou em vigor a esperada Constituinte, com leis que assegurava os anseios de uma sociedade que clamava por uma Educação pública para todos, com a democratização da mesma, tanto do seu acesso quanto do ensino e da organização escolar em relação ao sistema educacional.

O conteúdo descrito na Constituição Federal de 1988 é o regimento de poder maior de ordem jurídica, que identifica direito e dever da população e permite que as desigualdades sociais não se propaguem com tanta intensidade. Com relação à democratização da educação, a Constituinte declara que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 94-95).

Os expostos nesses dois artigos formulam um fundamento que caracteriza uma gestão democrática em sua esfera federal que coadunam as ações no interior da escola. O que nos leva a ponderar uma educação como um direito gratuito, com igualdade de condições de acesso e permanência, respeito às diferentes ideias da comunidade escolar, liberdade de pensamento, valorização profissional do professor e a garantia da qualidade do ensino.

Drabach (2016) afirma que muitos avanços foram obtidos com o que foi assegurado na Constituição Federal de 1988. Na educação pública, estabeleceu o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a definição do princípio de gestão democrática, expostos nos artigos 205 e 206, que definem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento e preparo para a cidadania e qualificação do trabalho.

De acordo com a autora supracitada, a resistência e a relação de forças enfrentadas pela proposta democratizadora da sociedade no campo educacional, defendidas pelos

movimentos populares e entidades de esquerda, devido às posturas conservadoras próprias do Brasil historicamente comandado pelas elites, a Constituição Federal de 1988 foi firmada como a mais cidadã da história do país.

Contudo, em seguida, com a mudança do papel do Estado, houve um enxugamento nas políticas sociais. Oliveira e Araújo (2005) explicam que implementaram políticas baseadas no aspecto da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal. Isso criou um canal entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos.

A educação sofreu as maiores reformas políticas na década de 1990, em um contexto de crise do capitalismo. Na ocasião, havia a preocupação do Banco Mundial e do poder público em garantir a Educação Básica a toda população e oferecê-la com qualidade, sem tantas reprovações e nem abandono escolar. Mediante a essa premissa, a descentralização educacional foi um dos caminhos encontrados para diminuir os gastos do Estado. Os municípios ganharam certa autonomia financeira para dar conta de uma parcela de atendimento do alunado.

A política das privatizações ganhou espaço na educação pública, criada para regulação do sistema, o que vem a limitar o espaço público e a democracia. Peroni (2018) enfatiza que apesar do avanço no acesso à escolarização, verificava-se a presença cada vez maior do privado mercantil deliberando a educação pública. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, mas o conteúdo pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que adentram à lógica mercantil e ainda argumentam que contribuem para a qualidade da educação pública. Outra medida inclusa em 1990, que cabe destacar, desdobra-se no sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em que são realizadas avaliações padronizadas para serem o termômetro de qualidade educacional. Existem algumas críticas com relação a esse tipo de exame por estimular um ranqueamento entre as escolas mas, por outro lado, por meio dessas avaliações evidenciam-se dados relevantes, de fácil acesso a todos.

Uma política de avaliação sistemática implantada a partir 1997, pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), possibilitou o conhecimento dos dados do Censo da Educação Básica e Superior. Constatou-se que a educação básica do Brasil estava defasada em seus

níveis de aprendizagem; já na Educação Superior também foi identificado um ensino de baixa qualidade, muitas desigualdades de acesso e de permanência, afora a exclusão, em especial, de negros e indígenas (BITTAR; BITTAR, 2012).

Ainda na década de 1990, com a aprovação da Lei Federal nº 9.394/1996, que introduz as Diretrizes e Bases da Educação, depois de muitas tramitações com disputas políticas na Assembleia Constituinte, houve uma nova concepção de organização dos níveis de ensino, fazendo que esse direito à educação, aos poucos, fosse estendido a outros níveis de ensino para além do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 teve a função de definir as normas da gestão democrática nas escolas. Ainda que não muito clara, a sua definição de sistema de ensino modela uma reforma administrativa, financeira e pedagógica, caracterizada por uma gestão participativa, potencializada na autonomia da escola e na descentralização, que administrará seus recursos financeiros de acordo com suas necessidades, acerca do Projeto Político Pedagógico, construído e proposto pela equipe escolar. Nesse sentido, o artigo 14 da LDB estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes[...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Nota-se, portanto, que o contido nesse artigo da LDB 9394/1996 regulamenta a gestão democrática do ensino público na educação básica e visa princípios de uma gestão considerando a participação da comunidade escolar na construção do PPP e na formação de Conselhos Escolares. A ação de uma gestão democrática propõe a participação de alunos, professores, pais, comunidade e funcionários nas decisões da escola.

Participação e coletividade foram defendidas também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o qual abordou o envolvimento dos pais no processo pedagógico, no desenvolvimento escolar da criança e do adolescente, bem como certificar-se da liberdade de expressão dentro do ambiente escolar.

O colegiado escolar, composto por pais, professores, comunidade, alunos e funcionários, ganha força nesse novo modelo de gestão, organizou-se no intuito de

fazer parte do poder decisório das demandas e problemáticas da escola. Conforme descrito no artigo 15 da LDB:

Aos sistemas de ensino assegurarão as unidades públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.12).

Contudo, Paro (2016) contrapõe-se à ideia de autonomia explicitada nesse artigo, quando ressalta que vivemos em um sistema hierárquico e que o poder ainda está nas mãos do diretor que é considerado a autoridade máxima dentro da escola, mas isso não significa que o diretor tem autonomia na execução do seu trabalho, pois o valor da sua condição, de responsável pelo cumprimento da lei ditada pelo Estado, está acima de qualquer outra coisa. “Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras” (PARO, 2016, p. 17).

Na virada do século XX para o século XXI, houve muitas reformas educacionais realizadas pós Constituição de 1988; a luta pelos trabalhadores em educação teve muitas conquistas, mas ainda demanda muitos esforços. Bittar e Bittar (2012) esclarecem que uma das medidas adotadas nos anos dois mil que surtiu um impacto socioeducacional foi a ampliação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 2007, o FUNDEF passa a chamar-se Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e recebe o dinheiro de impostos arrecadados nos municípios e Estado que são destinados à qualidade da educação, reiterando a capacitação profissional e o plano de carreira dos educadores. É um dos maiores investimentos voltados à educação. Pode-se dizer que a educação depende desse recurso para manter uma organização escolar estável, sem maiores transtornos de ordem administrativa.

Na busca de elementos essenciais de ordem central para a qualificação da educação, tornou-se imprescindível considerar os debates de grupos sociais. Carreira e Pinto (2007) consideram que, atendendo à lógica do custo-aluno-qualidade (CAQ), os sujeitos políticos que agem pelo direito subjetivo da educação com padrões mínimos de qualidade devem especificar as concepções, entendendo que qualidade vem de um processo histórico que:

Gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;

É comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;

Exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas; Reconheça e enfrente as desigualdades sócias em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do país; Referencia-se nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade; Está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação; Se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou gestora em exercício (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 11 - 12).

Nessa perspectiva, qualidade da educação é um termo polissêmico, processual, que reconhece as limitações e facilidades de cada realidade local das escolas e respeita as diversidades culturais, sociais e políticas. O currículo é planejado juntamente com a comunidade escolar, na valorização do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e de direitos; o projeto político pedagógico é envolvido por temas relacionados à diversidade, sustentabilidade ambiental e democracia.

A LDB/1996, em seu título IV, na organização da Educação Nacional, incumbe à União: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, p. 10). Todavia, algumas tentativas de construção de um Plano único acontecem a um tempo considerável, esse pedido da sociedade civil foi se estruturar em 2001, com o primeiro Plano Nacional de educação (PNE), embora isso seja algo questionado e pedido pelo grupo dos Manifestos dos Pioneiros da educação desde a década de trinta. Sobre o PNE, nessa época Saviani (2010) afirma que acreditavam ser:

Um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades. Em outros termos: uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema como uma multiplicidade desarticulada. Em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos como partes de um todo. E este, agora articulado, passa a ser o sistema (SAVIANI, 2010, p. 3).

No entanto o território nacional é imenso e as regionalidades diferem umas das outras em seus aspectos socioeconômico e cultural, o que torna importante considerar a realidade de cada escola para, assim, não padronizar condutas na gestão escolar.

Porém, os elementos não podem diferir demasiadamente, a base mínima precisa aparecer para, assim, fazer a ligação que compõe o todo.

Em 2001, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) na sua dimensão federal e estabelece metas e estratégias construídas democraticamente pela União, Estado e município, situa a participação da comunidade e escolha de diretores, e dentre outras metas tratavam da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Posteriormente, no PNE II (Lei nº 13.005/2014), menciona na meta dezenove que o prazo de efetivação da GD é de dois anos, com apoio da União e consulta pública da população.

Gomes (2015) aponta que a ênfase maior nesse documento foi feita em detrimento de uma legislação mais específica sobre GD, como um mecanismo decisivo para essa construção social e política nos estados, municípios e no Distrito Federal. Nessa especificidade teve destaque a forma de provimento do cargo do diretor. Mendonça (2001) interpreta que:

A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da Educação. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, abarcando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase (MENDONÇA, 2001, p. 89).

O método da escolha do diretor, de acordo com esse autor, torna-se mais eficaz por meio da eleição, porém a escolha do provimento do cargo de diretores é um assunto dinâmico e polêmico, pois dificilmente conseguiremos prever se todo o processo acontecerá de forma democrática em sua totalidade, com a participação de toda comunidade usuária. A democracia depende muito do diretor, que precisa deixar a visão autoritária para se destacar na liderança da sua escola, frente aos desafios diários, conflitos internos de convivência, administrar assuntos políticos acadêmicos, além de dominar as habilidades técnicas, associado a um esforço de criar estratégias e capacitação para o alargamento da participação deliberativa dos colegiados escolares.

O segundo PNE, consolidado em 2014 com validade em 2024, reúne vinte metas juntamente com as estratégias para alcance dessas metas, que orientam a Educação Brasileira por dez anos, das redes de ensino municipal, estadual, federal e escolas particulares; dentre essas vinte metas estabelecidas no PNE, temos a meta 19 que enfatiza pontos referentes à gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2(dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 315).

Dentro dessa meta foram construídas oito estratégias na tentativa da garantia da consolidação do proposto, uma delas é estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de Grêmios Estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

A gestão democrática tem o seu marco pela matriz Constituição Federal (CF) de 1998, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 e pelo PNE de 2014, a normatização política da democratização da gestão escolar se encontra nesses documentos. Sinaliza Cury (2002) que a CF é um regime plural e descentralizado no qual se cruzam mecanismos de participação social com ampliação de sujeitos políticos no desempenho de tomadas de decisões, mantido por um sistema federativo de colaboração, em um Estado de direito.

Existe uma acomodação do patrimonialismo a técnicas racionais e democráticas. Nessa concepção, mesmo existindo as normas de um sistema de ensino, predomina a possibilidade de não funcionar no mundo real controlado por ordenamentos patrimonialistas (MENDONÇA, 2001). A aquisição de posses está conectada com o poder que reprime condutas democráticas, e assim o controle patrimonialista excede-se pela vaidade de seu status social.

Historicamente, o Brasil é reprimido pelas pessoas que têm mais patrimônio, ou seja, bens materiais, riquezas e posses. Famílias que monopolizam os eixos econômicos, políticos e sociais em benefício e interesses próprios. Observa Mendonça (2001) que essas pessoas exercem uma dominação política adaptada, decorrente de um trajeto para modernidade que se faz comprometida com a convivência entre uma sociedade fraca e um aparelho administrativo forte.

Nota-se que a legislação por si só, isto é, apenas pela sua existência, não garante a mudança da realidade do direito educacional estabelecido pelo conjunto de normas constituído pelas leis Federais, Estaduais e Municipais. Portarias e Regimentos que disciplinam o processo educacional funcionam como uma estrutura de apoio que pode e deve ser recorrida pelos cidadãos na cobrança desses direitos ao Estado,

beneficiando e recorrendo às relações democráticas na visão de uma educação de qualidade.

Garantir o acesso às escolas pela população é apenas um dos aspectos que corresponde à democracia, na busca à qualidade. Ainda temos dados de alunos que não conseguem concluir a educação básica, portanto, somente ofertar e tentar garantir vaga na escola não denota que o ensino e as relações serão democráticos e que os alunos não serão expostos ao fracasso escolar ou abandono.

A democratização educacional, diante dos estudos de Azanha (2004), só acontecerá se os interesses expostos estiverem ligados aos interesses das classes sociais, com abertura de um espaço participativo nas decisões. Compreendendo que no sistema capitalista sempre haverá um dominante e um dominado, sucessivamente existe uma classe que planeja e a outra que executa. Sendo assim, a educação, em sua proposta no interior da escola, precisa pensar em como práticas democráticas estão sendo trabalhadas com o aluno.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é preciso definir o papel do estado e recuperar seu poder de ação em áreas de interesse social. A grande preocupação com o mundo do trabalho, o desempenho da economia e desenvolvimento técnico-científico levam a educação na busca de avançar nessa condição a sofrer várias reformas políticas.

Azanha (2004) sugere uma formulação da educação, uma vez que democracia se refere a uma situação social, econômica e política e que não se materializa por um agrupamento de indivíduos democráticos, pois a democracia não é elaborada sem democratas. As políticas, para serem de interesse tanto do rico quanto do pobre, precisam ser pensadas desde a hipótese de sua construção, isso significa que todos, em geral, se despem de seus cargos e se igualam, não havendo hierarquia de poder. Tal ideologia encontra seu primeiro percalço no sistema capitalista, que acaba separando os interesses pelas funções, que denotam seus afazeres diferentes uns dos outros.

As organizações mundiais interligadas pelos interesses econômicos, os entes federados União, Estado e municípios brasileiros, considerando a responsabilidade que conotam sobre a educação no crescimento no desenvolvimento político, social e econômico, deveriam enxergar a educação como um investimento financeiro e não como gasto. Assim, é imprescindível ouvir democraticamente os profissionais dessa área e deixar de enxergar os resultados educacionais como um produto.

Padilha e Romão (1997) levam-nos ao raciocínio de que uma escola cidadã pode desenvolver práticas democráticas na sociedade. A escola é vista de forma unitária na sociedade, isto é, apenas com a função de alfabetização, não remetendo à conotação de diversa. Porém a democracia só irá vincular-se se à materialidade objetiva e subjetiva de produção social se for equitativa, ou seja, oferecer a todos a mesma oportunidade, adaptando a regra geral, mas aplicando o direito de uma forma mais justa possível. Esse projeto de sociedade e educação unitária apresenta pressupostos ético-políticos, epistemológicos e político-pedagógicos.

Para os autores supracitados, no plano político, é necessário no processo histórico distinguir as determinações que, se alteradas, modificam a estrutura dos fatos, mas que não se pode alterar a essência estrutural. No plano epistemológico, a articulação e compreensão dos acontecimentos e da realidade social impossibilitam a fragmentação, o particularismo e o domínio curricular e, por último, de ordem político pedagógica, baseando-se na concepção do aluno enquanto sujeito social e as suas múltiplas necessidades, dimensões e diversidades.

A gestão de um sistema educacional é um ordenamento normativo, jurídico, que vincula as instituições sociais por meio de diretrizes comuns (DOURADO, 2006). Diretrizes essas compreendidas por iniciativas que reverberam na gestão escolar de cada escola, situadas no âmbito das responsabilidades das mais diversas realidades escolares que habitam as regiões brasileiras.

2.2 Democracia

Na cidade de Atenas, na Grécia, originou-se o sistema de governo da democracia. Desmembrando a palavra, tem-se em seu significado: *demo* = povo e *kracia* = governo. De forma genérica, a maioria das pessoas tem conhecimento que o conceito de democracia está vinculado à escolha de governantes por meio de eleição, em que o povo exerce o poder de escolha por meio do voto e tem o direito de participar desse governo. Todavia, nos mais variados contextos, o sentido de democracia tem conotações diferentes, não divergentes da presente do senso comum. Benevides (1996) constrói uma premissa interessante que se perpetua no entendimento de ser um regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos.

A palavra democracia é heterogênea em seus conceitos definidos, ou seja, existe uma complexidade na definição do conceito, assim como na realização da prática democrática. Concorde-se com Chauí (2014), quando menciona que se torna difícil pensar em democracia no sentido universal, pelo fato de a inovação impedir o retorno do idêntico, assim, a sociedade desenvolve a alteridade negadora e a diferença temporal.

Na visão de Oliveira (2015), democracia tem um valor universal no sentido de ser capaz de garantir a todos certos direitos. Dessa forma, rompe-se a opressão, garantindo o todo; posterior a esse desempenho, mencionam-se as diferenças, com objetivo de prosseguimento ao processo democrático. A democracia sustenta-se com o equilíbrio entre o todo e o indivíduo, ou seja, o que foi concretizado entre os direitos e o indivíduo na sua subjetividade.

Souza (2012) delimita democracia, dividindo-a em dois conceitos: democracia burguesa, representativa ou indireta, e a democracia proletária, radical, de massas, participativa ou direta.

A democracia burguesa se circunscreve no limite do sufrágio universal, da soberania do parlamento como órgão de representação popular e de liberdades propriamente políticas, mas que objetivam garantir sobretudo a defesa da propriedade privada e a acumulação ampliada do capital. Já a democracia radical, de massas, participativa, proletária ou direta, tem como objetivo maior o igualitarismo socioeconômico, de cunho material, e não se contenta com a participação pela via de uma representação, e por isso se funda em comitês ou conselhos de trabalhadores (SOUZA, 2012, p. 03).

A democracia participativa anseia pela igualdade material da população, em que todos participam do poder de decisão, enquanto a democracia burguesa anseia pelo desempenho da igualdade política formal, que permite uma acumulação de capital de poucos. Chauí (2014) explicita que a burguesia sempre foi uma massa econômica capaz de infligir e sustentar a dominação capitalista.

No entanto, torna-se relevante considerar que a democracia burguesa e a democracia participativa não deveriam ter objetivos opostos uma da outra, nem tampouco divergir em seus princípios básicos da liberdade de expressão na garantia de direitos sociais. Nesse sentido, teriam que ser complemento uma da outra, mas para tal declaração desse complemento é necessário dispensar o discurso que não se comprova com a prática e os interesses particulares que não visam o bem-estar da maioria.

A democracia justifica-se a partir do povo, serve ao povo ativo, enquanto instância de atribuição e ao povo-destinatário, ou seja, aos titulares dos direitos eleitorais,

acrescido de todos os cidadãos e pessoas no âmbito do seu ordenamento constitucional. Nesse sentido, a democracia é a forma estatal da inclusão, arranca a privacidade estatal e entendida como ente de direito público (MÜLLER, 2005).

O regime democrático organiza a sociedade brasileira, seguindo os princípios da liberdade de expressão, solidariedade, tolerância e igualdade; destarte, as pessoas podem e devem participar da política do seu país, o poder é compartilhado entre todos. Chauí (2014) revisa essa afirmativa, fazendo uma reflexão da liberdade e igualdade questionada pelo social. Tais exigências consistem em uma colocação já determinada pelo sistema capitalista para sua sustentação, portanto a resposta supostamente será de forma abstrata.

De acordo com a autora, democracia como ordem civil legal, estruturada por partido político e eleições e direitos civis de igualdade é um conceito muito raso. Entende-se democracia como uma forma social política única, baseada na criação de direitos que consideram o conflito necessário e na soberania do povo. Na sociedade brasileira está difícil de adquirir a democracia pelo fato de a sociedade estar dividida em carência e privilégios, e o direito dissolver-se com a hierarquia existente. Assim, o Estado é pensado como empresa e não como poder público, os representantes políticos deixam de ser representantes do povo, encolhe o espaço público de direitos e alargam as privatizações com as reformas do espaço público.

A população como um todo tem direitos sinalizados nos regulamentos constitucionais, os quais a democracia burguesa corrobora a muitas vezes para os privilégios de interações de poucos. Bittar (2017) sinaliza que a democracia deve ser considerada um processo qualitativo, que implica na qualidade das interações dos parceiros de cidadania e do direito, processo que ainda está em andamento no Brasil.

A relação social permanece comprometida em seu processo, principalmente pela divisão de classes sociais, pois a partir do momento em que há uma divisão das pessoas classificadas como, por exemplo, rico ou pobre, torna-se mais difícil estruturar uma sociedade pautada na igualdade. O poder aquisitivo de posses e o capital cultural acumulado na educação remetem a uma enorme desvantagem aos menos favorecidos economicamente, pois as oportunidades não são iguais no que tange à educação, saúde e situação econômica.

A democracia na área educacional tem como objetivo qualificar a formação dos alunos. A democracia no ensino é uma prática pedagógica com potencialidade de

plantar sua semente. Evidencia-se tal raciocínio em uma pesquisa realizada por Paro (2007), na área da Educação, no micro ambiente escolar. Paro fez uma análise com alguns professores a respeito da coerência entre o discurso e a prática de ensino com relação à democracia estabelecida na vida cotidiana.

Percebe-se que, para esse autor, a concepção de que a democracia é algo intrínseco à educação de qualidade, em decorrência de uma relação pedagógica. No entanto, algumas pessoas ainda não têm claro o conceito do fazer democrático, assim como a falta de políticas educacionais reflete-se no atraso técnico das escolas para tratar de assuntos da problemática sociedade e que se projetam na escola.

Ainda sobre a pesquisa de Paro (2007), nota-se que o discurso que se assimilou com a prática foi de um professor dedicado que realmente acredita na importância da relação democrática para realização do ensino. O professor não só teve o discurso, mas mostrou em sua prática ações de orientação e estímulo de esforço, respeito a si, aos colegas e professor, no reforço à aprendizagem na construção da própria personalidade.

Alguns profissionais da educação, não somente professores, apresentam um discurso democrático e pronunciam incluir práticas democráticas e, ao constatar a realidade, deparam-se com um paradoxo entre a teoria exposta e a prática. Percebe-se, no geral e de forma genérica, a predominância de escolas com práticas democráticas, outras com algumas iniciativas de ações democráticas e algumas sem nenhuma prática democrática.

Oliveira (2015) chama atenção para mudanças plenamente realizáveis que se tornam necessárias para garantir a segurança das nossas instituições, pois a falta de democracia visível nas instituições propicia fatores para a ascensão de modelos totalitários. A democracia brasileira apresenta-se como um processo contínuo de autodescoberta, sofrendo influências externas, ainda buscando um modelo idealista, tendo como resultado uma crise de representatividade.

O Brasil é marcado por muitas lutas e, também, conquistas que buscam a efetivação dos princípios democráticos. Com a ditadura militar em 1964, houve uma suspensão da democracia. Posteriormente a esse período, tem sido contínua a conservação e aquisição de direitos de que se constitui o regime democrático.

Percebe-se a falta de uma ampliação de práticas democráticas na educação brasileira. Na concepção de Saviani (1999), a democracia é construída, apreendida, pois é uma

conquista, regressada à articulação do trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. No alcance da democracia, Gadotti (2000) considera que a autonomia pedagógica pode ser um dos caminhos para o diretor que busca implementar a GD; para tanto, ele precisa estimular o senso coletivo, o trabalho em conjunto, o respeito às opiniões diversas e compreender que os saberes são diferentes, mas se completam na junção de uma teoria coletiva que visa o bem comum. Mas isso somente será possível se o diretor tiver em mente que:

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI, 1999, p. 54).

A despeito do contexto social e político que o país enfrenta na atualidade (2020), a gestão escolar democrática não pode ser colocada em segundo plano, pois se isso ocorrer estarão em risco conquistas históricas. A correlação entre educação e democracia proposta por Saviani (1999) pode servir de inspiração para que os gestores escolares orientem suas práticas, pois não há como pensar em uma escola pública em que esses valores não façam parte do cotidiano escolar.

2.3 Participação e possibilidades de uma gestão democrática escolar

Pelo fato de as pessoas terem uma convivência social e não viverem sozinhas, elas estabelecem diariamente ligações no convívio familiar, nas escolas, no grupo de amigos, na comunidade religiosa, em um movimento social, no ambiente profissional, dentre outros espaços. Por fim, nos mais variados grupos elas constituem algum tipo de propósito em comum e, conseqüentemente, ao socializar pretensões, os indivíduos acabam por fortalecer ideais de qualquer natureza. Bordenave (1994) valida a participação como sendo:

Caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1994, p. 16).

Ainda seguindo as ideias do autor, é ressaltado que a participação segue duas bases complementares: base efetiva e instrumental. Na base efetiva, a participação com as

outras pessoas é movida pelo sentimento de prazer, já na instrumental as pessoas participam porque realizar atividades com as outras pessoas é mais eficiente que realizar sozinho. No entanto, as duas bases completam-se e sem a participação o homem é um ser socialmente incompleto.

A manifestação do pensamento, a sensação de expressar um ponto de vista diante de um fato ou determinada situação, provoca reflexão, satisfação em poder contribuir com ideias, cria novos caminhos, e tais condutas provocadas pelo ato de participar traduz uma potencialidade de o homem, em conjunto, conter o poder de dominar ocorrências próprias ao convívio social.

Existe uma participação mais ampla, a título mais global dentro da sociedade, e aquela mais controlada que se conserva na comunidade local, o que Bordenave (1994) abrevia de microparticipação e macroparticipação. Para esse autor, os cidadãos primeiramente precisam passar pela aprendizagem da microparticipação desenvolvida nas comunidades, sindicatos, associações de bairro, grêmios estudantis, sociedades profissionais, grupos de igreja, escola de samba, dentre outros. Pede nesse tipo de lugar que a práxis participativa e a educação para participação se dilatam e ampliam.

A comunidade torna-se uma boa opção para os ingressantes que queiram participar de alguma organização social, pelo fato de estar mais próxima do indivíduo, possibilitando acesso e conhecimento do funcionamento. Quanto mais se sabe, conhece-se mais as fragilidades e o alvo já fortalecido do espaço e, assim, mais facilidade terá de criar metas e dialogar no encontro de táticas de participação eficazes.

Contudo, os processos de participação na sociedade tendem a intensificar-se, devido ao desgosto do povo em assuntos que interessam a todos. Nos setores progressistas, o crescimento da consciência crítica da população fortalece o poder de reivindicação e fortalece o poder social, resolve problemas que ao indivíduo parecem não ter solução se contar somente com suas próprias forças (BORDENAVE, 1994).

No conceito da democracia, o povo exerce direitos de participação nas decisões políticas juntamente com os representantes eleitos. No entanto, são percebidos dois distintos processos de participação: um que aflora a igualdade de expressão da população no processo decisório das políticas brasileiras, no fortalecimento da

democracia, e o outro que controla as ações sociais por um paradoxo ministrado por uma articulação política que manipula decisões políticas.

A participação precisa fazer sentido para as pessoas que participam, no entanto, se não compreendem todo o processo, não se torna relevante ter somente uma consulta aos interessados de uma política que já foi programada para compor a burocracia exigida, essa lógica não promove participação. A participação aqui elegida tem característica de uma cogestão, a descentralização de decisões, em que a população participa desde a planta do projeto até a avaliação dos resultados, em que predominam alguns valores essenciais atribuídos a sentimentos de solidariedade, igualdade e tolerância.

Essa procedência leva os participantes a se sentir como parte da organização e dos assuntos que são debatidos. Para um melhor acompanhamento do grau de participação, BORDENAVE (1994) distingue os níveis enumerando-os, a saber:

- nível 1: Formulação da doutrina e da política da instituição;
- nível 2: Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias;
- nível 3: Elaboração de planos, programas e projetos;
- nível 4: Alocação de recursos e administração de operações;
- nível 5: Execução das ações;
- nível 6: Avaliação dos resultados.

Portanto, em uma gestão participativa os membros de determinada organização ou movimento precisam passar por todos os níveis. Para esse autor, geralmente, há uma disposição favorável à permissão dos membros da participação nos níveis quatro e cinco. A democracia de uma gestão participativa acaba com a divisão de funções entre os que planejam e os que executam; a capacitação e a experiência são importantes na condução da gestão, mas não o suficiente, sendo muitas vezes a democracia conseguida por árduas lutas.

Na visão dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, que contribui também para diminuição da corrupção; quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, esses tendem a melhorar em sua qualidade. Acredita-se que os serviços são melhores aceitos quando correspondem às expectativas do usuário, pois atenderam suas necessidades. Por essa casualidade, muitos organismos de serviço público abrem oportunidade de

participação da população no planejamento participativo capaz de gerar projetos inovadores para população (BORDENAVE, 1994).

A doutrina mencionada de controle das autoridades e da prestação da qualidade dos serviços públicos, derivada do poder de participação do povo, é uma excelente proposta de projeto. Porém, como lembra Benevides (1996), a cultura brasileira é pouco participativa e a educação política é pouco explorada, abrindo margem para as ações políticas que desvalorizam os cidadãos e, conseqüentemente, sua participação social.

Boterf (1982) enfatiza dois tipos de participação mais atuantes na educação: a participação espontânea ou voluntária, que existe quando o grupo social por si mesmo toma a iniciativa de participar da administração de um sistema, de um programa ou de uma atividade educativa, e a participação induzida, que é a mais frequente e corresponde às experiências, reformas ou inovações nas quais a administração, e não a comunidade, toma a iniciativa de promover a participação.

As condições de participação da população muitas vezes são limitadas por condicionamentos sociais e políticos causados pela dominação cultural e econômica, que impedem a execução efetiva de um controle às autoridades e ao serviço público.

Boterf (1982) compartilha alguns fatores que influenciam na participação:

- as experiências participativas em organizações da comunidade podem preparar um ambiente de mudanças mais global;
- a participação é função social útil, portanto as empresas deveriam prever, no horário de trabalho de seus funcionários, intervalos para esse fim, sem prejuízo;
- as desigualdades regionais proporcionam desiguais recursos para participar;
- o estabelecimento de mecanismos de controle democrático da informação. Que a informação seja de acesso fácil a todos, por meio de uma comunicação compreensível;
- os condutores das reuniões devem completar o domínio de técnicas administrativas e a habilidade de transmitir conhecimentos, aperfeiçoando as experiências participativas;
- o autoritarismo do sistema sócio-político que não propiciar aptidões para participar.

É de comum acordo, entre os autores citados, que as pessoas aprendem a participar participando. Essa é uma vivência em grupo complexa no enfrentamento de seus obstáculos estruturais, por isso, exige uma persistência na qualificação dos grupos comunitários e nacionais, o que pode reverter à situação atual em que a concentração da participação é manipulada muitas vezes por políticos que detêm o poder.

Nas escolas, a participação pode ser ampliada por meio de projetos entre a comunidade escolar. Essa participação é espontânea ou voluntária e tem o objetivo de pensar junto ou planejar, manifesta-se pela divisão de poderes em prol de uma qualidade social da educação. Um envolvimento na participação, na construção, revisitação, alimentação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, que exige engajamento de toda equipe escolar e comunidade local.

A construção coletiva do PPP tende em compreender a cultura da escola e articulá-la com as mais amplas que estão fora da escola. A abrangência dos processos culturais na escola submerge toda comunidade local e escolar, seus valores, princípios, atitudes, comportamentos, história e cultura. Diante disso, a gestão democrática contribui para democratizar as instituições e as práticas sociais (DOURADO, 2006).

Os processos de participação devem fazer com que todas as famílias, indiferentemente de suas origens, sintam-se bem nas escolas, sintam que são valorizadas, que têm uma palavra a dizer, que essa palavra conta, é escutada e tem consequências (PATACHO; SANTOMÉ, 2017). Por isso, a importância do acolhimento às famílias, a escuta atenta às suas angústias e expectativas que demonstram ter da escola, que será o indicativo que fortalecerá os laços entre escola e família. Oliveira e Carvalho (2018) ressaltam que as tarefas de conciliar e manter um ambiente propício para aprendizagem participativa tem o seu desdobramento no compartilhamento de metas com a equipe docente, que vem a favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo, de forma que todos se sintam incluídos no processo; as mesmas têm sido enxergadas como estratégias de uma gestão eficaz.

Os esforços da equipe diretiva no empenho do exercício de uma liderança preocupam-se pouco com críticas que reforçam um comportamento individualista, pois estão atentos a uma escuta inclusiva, que desperta o interesse dos indivíduos em participar da construção de um Projeto Político Pedagógico democrático com metas compartilhadas. Em um projeto de ensino que faça sentido para o aluno, que envolva toda comunidade escolar em um movimento de participação, é imprescindível que

todos estejam engajados, caso contrário será somente um documento formal existente para cumprir mais uma burocracia que não trará benefício nenhum na aprendizagem dos alunos. Quanto à formulação do PPP em uma perspectiva democrática, Veiga (2009) enfatiza que:

Pensar hoje a escola no bojo da gestão democrática significa, sobretudo, um esforço tanto de compreender e ousar fazer, bem como de propor alternativas viáveis, capazes de concretizar o projeto político-pedagógico, coletivamente concebido dentro de uma perspectiva mais ampla. Nessas reflexões, não podem ser esquecidas as especificidades do contexto local, em que está inserida a escola, ante às determinações do global (VEIGA, 2009, p. 169).

Compete lembrar que as escolas são distintas em suas necessidades, as comunidades podem ter algumas semelhanças, mas não se identificam como todo. A análise criteriosa do ambiente e a caracterização desse grupo possibilitam um plano de ação, primeiramente com metas que estabeleçam a parceria dos pais, funcionários e alunos, depois de atingir tal objetivo, é necessário pensar em conjunto em uma configuração de projetos que contenha a essência das vidas que ali se encontram.

Contudo, o diálogo é um dos recursos principais em uma participação igualitária estimulada por uma gestão que facilita o envolvimento da equipe escolar e comunidade na criação um ambiente acolhedor, em que se sintam como parte daquele contexto. Em uma perspectiva democrática, todos da comunidade escolar, pais, alunos, gestores, comunidade, professores e funcionários são responsáveis em encontrar meios de repensar juntos o projeto político pedagógico, na procura de soluções da problemática que envolve o cotidiano escolar.

Ninguém melhor para falar e inferir sobre os serviços recebidos das escolas públicas do que os próprios usuários; a educação pública é de responsabilidade da sociedade. Em complemento, Gadotti (2000) lembra sobre o princípio de que a educação é dever do estado, mas não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo, sendo ela dever de todos, pais, alunos e comunidade.

Paro (2016) chama atenção das escolas no sentido de criar condições materiais propícias a uma participação dos dominantes (aqueles que detêm o poder) e romper com a ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos sem a participação dos trabalhadores nas necessidades da educação de seus filhos, na busca distribuir a autoridade a todos os segmentos no interior da escola, partilhar responsabilidades e desmistificar a autoridade fragilizada imposta de forma sutil ao gestor. A participação é um dos mecanismos que tem a probabilidade de se fortalecer ao alcance de denunciar o poder individualista que exclui e restringe a sociedade.

Diógenes e Gomes (2013) apontam a desconcentração do poder e do exercício da cidadania por meios de mecanismos de participação, no que se refere à escolha dos dirigentes escolares, ao Conselho Escolar, ao Conselho de Classe, à Associação de Pais e Mestres, ao Grêmio Estudantil, entre outros.

Os mecanismos democráticos de descentralização de poder, no interior das escolas, exigem uma reflexão crítica enquanto papel deliberativo, mas que vem a ser um forte instrumento democrático, se bem organizado e direcionado na estrutura dos princípios de uma gestão democrática, apesar de ser também uma estratégia política estatal na tentativa de minimizar lutas e reivindicações da população em torno da problemática da educação pública.

Nos últimos anos, muito se tem falado, pelos governantes e dirigentes, de participação nas escolas, pesquisadores apontam uma prática possível de se alcançar avanços educacionais. A participação tem como eixo principal a conquista da autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas públicas, que possibilite uma igualdade de acesso e oportunidades acadêmico e profissional.

As propostas de uma gestão democrática e participativa se delineiam em torno de vários aspectos:

Autonomia da escola e da comunidade educativa, relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo escolar, planejamento de atividades, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, utilização de informações concretas e análise de cada problema em múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações, avaliação compartilhada, relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 257).

A gestão democrática participativa leva a escola a ser mais autônoma, devido ao planejamento antecipado, as relações serem harmônicas, as decisões serem tomadas por toda comunidade educativa. Os profissionais se preocupam com a qualidade das propostas oferecidas aos alunos e visam o bem comum, por esse motivo buscam aperfeiçoar suas práticas com estudos que possibilitem maior conhecimento com a finalidade de auxiliar na construção de uma formação mais completa para cidadania. Estruturar ações que agregam as interações de participação no envolvimento de relações no planejamento da formação para cidadania, implica, de acordo com Lück (2009), um planejamento antecipado, no monitoramento e avaliação de resultados, flexibilidade nas relações, demandas essas associadas ao trabalho de gestão e

ensino. Santos e Sales e Sales (2012) apontam que fazem parte de um processo dialógico que, de acordo com uma perspectiva democrática de educação, gerir é ensinar e ensinar é gerir. De forma mais explícita, definem que:

A gestão passa a ser um conceito global e uma proposta ampla que colocam em questão a centralização/descentralização de poder no interior de uma empresa, instituição ou organização. O paradigma da gestão engloba o próprio conceito de administração (atividade de planejamento, execução e avaliação), de cogestão (participação coletiva) e de autogestão (ausência de diretividade), que além de ultrapassar a dimensão exclusivamente administrativa institucional, que enfoca a ação, a produção e a técnica, propondo um repensar de princípios humanos que estão presentes nas instituições, empresas e organizações, sobretudo ressignifica a compreensão de liderança dos empreendimentos (SANTOS; SALES, 2012, p. 174).

O poder de decisão na gestão democrática é redistribuído, em todos os âmbitos da educação, desde o planejamento educacional de forma mais ampla ao micro do interior da escola, o conceito de administrar envolve toda comunidade escolar, do planejamento à avaliação. As decisões são tomadas por um coletivo que visa à formação ética e moral do ser humano, portanto esse princípio do bem comum da valorização do ser humano se difere da administração que vemos muitas vezes nas particularidades empresariais.

Castro e Amaral (2019) trazem-nos um exemplo significativo de um movimento participativo democrático com êxito no Rio de Janeiro quanto à eleição de diretores, em que um movimento de estudantes se predispôs a exercer diante de uma problemática o seu papel de cidadão consciente com um ato democrático no reconhecimento de responsabilidade social. O estado e o município do Rio de Janeiro (RJ) estavam atravessando um cenário normativo bem confuso no processo de seleção de diretores, oscilando entre os termos eleição e consulta nas diferentes legislações.

Nesse contexto, surgiu um movimento de ocupação dos estudantes com intuito de mudar a legislação de escolha de diretores. O objetivo era estruturar um texto coerente, capaz de aprovar a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores. Como estratégia principal utilizada para realizarem essa mudança na legislação, usaram as leis vigentes como apoio para embasar os seus ideais, procurando compreender o ordenamento legislativo do estado do Rio de Janeiro.

O grupo de estudantes fez considerações sobre a relação entre a Lei Estadual n. 7.299 (RIO DE JANEIRO, 2016), o PNE (BRASIL, 2014), a Constituição do Estado do Rio

de Janeiro, a Lei Orgânica do Município do RJ, a Resolução SEEDUC 5479/2016 (SEEDUC, 2016), a Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) n. 20/2017 o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação do RJ.

A política realizada pelos estudantes fez-se uma ação democrática, ministrada pela participação e união de pessoas que almejavam que os seus direitos fossem garantidos. O desfecho desse engajamento foi a conquista de uma nova política de escolha dos diretores da escola pública. Castro e Amaral (2019) afirmam que o redesenho da política do Estado do Rio de Janeiro, feito pelo movimento dos estudantes secundaristas, tem um reconhecimento desses atores sociais como demandantes de políticas públicas.

A verdadeira participação democrática e popular na administração da educação implica importantes mudanças políticas e, precisa, entretanto, considerar que as experiências participativas realizadas sob o controle de organizações populares representativas das comunidades, como sindicatos, organizações populares, associações, movimentos de educação popular, dentre outros, podem preparar o ambiente para mudanças (BOTERF, 1982).

A construção no coletivo tem o seu diferencial, os diferentes saberes enriquecem e completam as ideias mais coerentes. O diretor, tendo ciência dessa âncora nas escolas, facilita as complexas e múltiplas demandas diárias. O diretor exerce um influente papel em sua equipe e no desempenho geral da escola, nas relações estabelecidas nos segmentos que compõem a escola e a parceria que será estabelecida com a comunidade. Sendo assim, torna-se um dos atores centrais na organização de uma gestão democrática e incentivo à participação.

2.3.1 Gestão escolar democrática

O ato de administrar ou gerir manifesta-se na organização humana desde o surgimento do homem, naquele tempo com menos coisas para administrar. Para um bom andamento da vida financeira ou particular de cada um, da organização de uma casa, assim como no trabalho, exige planejamento, execução de ações, acompanhamento e avaliação. Nas escolas não é muito diferente, porém com um protocolo maior ordena um arranjo consistente.

Sander (2005) ressalta que a administração das escolas públicas, incorporada à ciência política, acompanhou a lógica da interpretação na obra de Weber (1921) da burocracia e, em seguida, o enfoque comercial da administração de mercado. Na

administração empresarial, a concepção taylorista de *management* desenvolvia novos conceitos administrativos, tais como gestão e gerência, surgindo, assim, cargos de gestor e gerente, em substituição ou adição aos de administrador e diretor.

A Europa Ocidental teve influências consideráveis nas políticas da gestão educacional do Brasil. A partir de 1930, a formação humana contou com uma administração educacional que, de acordo com Sander (2005), se abriu ao campo de estudo, passou integrar o currículo de licenciatura das faculdades de filosofia, ciências e letras, destinadas à formação de profissionais da educação básica.

O mesmo autor considera que a gestão escolar contou com grandes pensadores para uma qualificação dos estudos sobre a temática tais como: Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). A fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), em 1961, foi um acometimento para criação dos princípios e práticas da escola clássica de administração, com grandes contribuições das ciências sociais.

O termo gestão escolar foi trazido pela CF, que referencia a Gestão democrática da educação brasileira, resposta à sociedade por uma luta de anos aos pedidos de liberdade, igualdade e de uma formação cidadã. Depois da tão esperada gestão democrática inaugurada na CF, ecoada no terceiro artigo da LDB, que reafirma, assim, o ensino público a seguir o princípio democrático no sistema de ensino, já em seu artigo 14 deixa a cargo dos estabelecimentos de ensino o critério de escolha das normas de implementar a gestão democrática.

O questionamento da elaboração de um Plano Nacional de Educação, depois de muito solicitado, foi exposto na LDB, no ano de 2014 com validade até o ano de 2024, concretizado com vinte metas e, em sua meta 19, estabelece o prazo para efetivação da Gestão Democrática. Além desses documentos de uma esfera federal, existem muitas outras legislações estaduais que regulamentam a Gestão democrática das instituições de ensino.

Na rede de atores de uma escola, a gestão escolar desenvolve uma mediação de todos os processos escolares. Em um caráter filosófico, Cury (2002) relaciona a gestão de uma administração concreta à sua etimologia que vem do latim crescer com e o nascer que cresce com o outro. Um caráter genitor, na perspectiva de ser um horizonte para construção de uma cidadania nas escolas, no país.

Dentre suas diversas funções, a gestão tem um caráter impulsionador, inovador, de criar e incentivar boas práticas educativas. A gestão é a referência sobre as condutas que irão refletir na prática de todos os segmentos da escola, além da técnica no desenvolvimento do seu trabalho, outras aptidões tornam-se indispensáveis na integração, os afazeres da gestão escolar. De acordo com Dourado, a função social da escola é:

Formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais. É função da escola criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, onde os fazeres e práticas não estejam centrados nas questões individuais, mas sim nas questões coletivas. Isso quer dizer que, para a escola avançar, é fundamental considerar os espaços de formação de todos que trabalham, criam, brincam, sonham e estudam, enfim, de todos aqueles que dela fazem parte (DOURADO, 2006, p. 27-28).

Contudo, de acordo com o autor, a gestão escolar tem a incumbência de gerir e intervir nas relações interpessoais, muitas vezes conflituosas, de administrar um ensino democrático com um recurso financeiro burocrático e escasso, de oferecer formação continuada para os profissionais que fazem parte da escola. Para tanto os vínculos precisam estar bem estreitos e todos conscientes da função social que está embutida na profissão, na valorização do individual e do coletivo.

Nessa perspectiva, a escola, de acordo com Pereira e Toledo (2012), tem a pretensão de ser uma escola inclusiva, que garanta um lugar a quem chega e a quem virá que contenha condições adaptadas para que todos possam aprender.

Incluir o diferente em um contexto de igualdade de direitos, lidar com a diversidade das formas de ser e de aprender de cada indivíduo acaba por estar intrínseco aos fazeres dos educadores na escola. A ação inclusiva que a gestão venha apresentar, acaba por influenciar nas atitudes pelo olhar inclusivo ou não do grupo de professores e demais funcionários da escola.

Gestão escolar é um agrupamento de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e métodos que garantem a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais e ainda a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Na perspectiva de Luck (2009), gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural de uma escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu PPP,

definidas pelo compromisso com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e autocontrole, acompanhando, avaliando e oferecendo retorno das informações.

A gestão escolar na sua especificidade é complexa, pois organizar e executar as demandas de uma escola não é uma tarefa fácil, até porque todas as dificuldades socioculturais estão abrigadas e manifestam-se dentro de uma escola. Gracindo (2009) destaca a GD em duas distintas formas de implementação da gestão escolar mais frequentemente usuais: uma reflete a visão predominantemente econômica da gestão e a outra revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática.

Essa autora reporta a administração gerencial desenvolvida em larga escala no sistema educacional brasileiro nos anos 1970, cuja referência principal é o mercado e suas demandas. O termo gestão escolar apresenta-se como sinônimo de gerência, em consonância com diversos organismos internacionais, para a implantação de experiências denominadas de gerência empresarial da escola ou de escola de qualidade total.

A outra gestão escolar, em sua essência, do processo educativo considera os sujeitos sociais envolvidos em sua prática e a direção para suas ações é a relevância social. Essa forma de gestão permeia as experiências democráticas na escola, envolvendo todos os segmentos escolares. As dimensões política e pedagógica da gestão escolar estão ligadas à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social, o que se assemelha com a denominação de GD do ensino (GRACINDO, 2009). Os modelos citados por Gracindo (2009) têm duas visões distintas: a gerencial, uma lógica de mercado dominadora, e a empresarial, que valoriza os resultados contidos nas avaliações externas. Os mesmos resultados norteiam e monitoram a educação brasileira, sem eficácia; além disso, tal visão coloca o cidadão como um cliente e não como um ser em construção, capaz de inferir nas relações sociais e muito menos em criar meios de mudança em seu contexto social. Anderson (2017) nesse sentido relata que:

A mudança para uma maior responsabilidade externa não só expôs os educadores a novas formas de controle através de uma cultura de auditoria que restringe seu julgamento profissional, mas também a um ambiente comercializado que os obriga a competir tanto internamente entre si quanto externamente com outras organizações (ANDERSON, 2017, p. 613).

A essência do processo educativo deveria ser a prioridade de uma gestão, na perspectiva de uma gestão democrática que valorize o histórico cultural dos alunos, carregado de sentido. Como constata Young (2016), chegar a um conhecimento poderoso que permita interpretar e controlar o mundo, capaz de obter novas formas de pensar, podendo ele ser compartilhado por todos, justo e equitativo. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.

A gestão que considera os alunos enquanto sujeitos ou atores do processo educacional é tida por muitos pesquisadores como sendo a mais recomendável e de melhores resultados educacionais. Mais conhecida como GD, que tem como sinônimo gestão compartilhada ou colegiada, a participação efetiva de toda comunidade-escola regulamenta a organização e a transparência da gestão escolar.

O conceito de gestão escolar, na visão de Oliveira e Menezes (2018), é socialmente construído e reconstruído de acordo com a evolução histórica e das políticas educacionais dadas ao momento. Assim, a noção de gestão democrática vem carregada de significados e possibilidades a serem discutidos no contexto político, econômico e cultural da sociedade em geral e no âmbito escolar de acordo com suas particularidades.

A GD da educação é “[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 11). A transparência é essencial também no sentido de prestar contas para os entes federados e população dos gastos com a descentralização do poder, associando a gestão à participação dos conselhos deliberativos, tendo o diretor como um a líder na organização e mediação de uma gestão compartilhada (ROCHA; HAMMES, 2018).

Concordamos com os autores, quando defendem essas dimensões da GD, pois a população precisa saber como está sendo gasto o investimento que é de todos, sem exercer nenhum tipo de privilégio, com um quadro de profissionais qualificados na missão de aproximar a comunidade da escola. A população merece receber um serviço de qualidade liderado por profissionais competentes ao cargo, além de participarem na contribuição da qualificação dos serviços prestados.

A gestão democrática é “[...] por um lado a atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro lado depende também de capacidades e

responsabilidades individuais e de uma ação controlada” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.48). Ação essa controlada pela liderança de um gestor competente, que acompanha e avalia os resultados educacionais juntamente com a comunidade. Os municípios responsabilizam-se pela sua rede de ensino com a descentralização, incidida na gestão democrática, porém, destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que enquanto instância administrativa encontraram dificuldades para se organizarem, pela dependência que tinham com o Estado, pela relação autoritária entre Estado e município e por questões financeiras, ou seja, aumentou a demanda de atendimento, mas os recursos financeiros permaneceram iguais.

A descentralização ilusória que vem acompanhada de uma burocratização dificulta a autonomia das escolas e, ainda com poucos recursos financeiros, os municípios se esforçam na oferta de um atendimento mínimo de qualidade. Consta-se que o controle continua sendo estadual através da regulação burocrática de programas destinados às escolas.

Torna-se, então, paradoxal discorrer sobre autonomia, participação da população e descentralização de poder, pois, os programas de educação estão embutidos de uma burocracia, concretizada por documentos que pouco colaboram para um bom desenvolvimento educacional, direcionados por um poder de sistema inflexível e autoritário. A formação de professores na academia deixa muito a desejar, assim como a formação continuada, depois do seu ingresso profissional, o que limita a incumbência do ensino democrático.

No contexto democrático de uma escola, a comunidade escolar participa de todo processo, desde o planejamento de uma proposta às execuções e estão envolvidos nas discussões e ajustes do percurso, todos são ouvidos e valorizados na sua individualidade, sem perder de vista o senso de coletividade. É um regime manutenção de direitos, uma vez que o pensar diferente faz parte da vida humana e complementa as soluções possíveis de encaminhamentos cabíveis.

Essas ações solicitam atenção e planejamento do diretor em preparar formações, formular ou reformular estratégias, na busca contínua de ações que façam com que essa comunidade externa tenha o sentimento de corresponsabilidade pelo processo educacional e seus resultados fazendo parte desse meio. O envolvimento da comunidade escolar, a começar pelos funcionários, é construído pela gestão em um

planejamento estratégico, de acolhimento e mudanças de paradigmas a respeito da escola e de gestão.

Os órgãos colegiados mais comuns formados no interior da escola para contribuir no compartilhamento das decisões envolvendo funcionários, alunos, pais e comunidade são: Conselho de escola, Conselho de classe, Conselho Mirim, Grêmios Estudantil, Representante Estudantil dentre outros. O fortalecimento desses instrumentos democráticos torna-se imprescindível na implementação de uma gestão democrática. A educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, sendo assim, dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação (LÜCK, 2009). A gestão democrática é uma estratégia na busca de construir uma relação escola-comunidade e encontrar indícios que levam a conquista da autonomia administrativa, financeira, organizacional e pedagógica nas escolas e vencer o estigma de que a escola é do governo ou de quem trabalha nela.

A gestão democrática nada mais é do que um projeto de gestão escolar compartilhada, que ora se manifesta no ambiente escolar, ora oscila na sua construção, que ainda busca o fortalecimento dos mecanismos em uma participação efetiva. O projeto político pedagógico torna-se a representação dos desejos na construção de melhores resultados educacionais, moldados a partir da valorização histórica dos sujeitos e da participação popular.

2.3.2 Dificuldades na implementação de uma Gestão Democrática Participativa

A educação pública nos últimos trinta anos obteve um avanço significativo, mas ainda não consegue acompanhar os outros desenvolvimentos presentes na sociedade globalizada, como a tecnologia e as mudanças sociais. O pluralismo político e econômico atrelado ao poder submete a educação a um sistema capitalista que a equipara como um produto de mercado instrumentaliza o ensino e fragiliza a função do Estado.

A gestão da escola pública está baseada nos princípios de autonomia, prestação de contas, gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar, o que tem mudado como se regulam, provêm e financiam os serviços educativos. Ao mesmo tempo em que a escola passou a ter mais autonomia por meio da gestão democrática, também passou a conviver com mecanismo de controle estatal das avaliações

externas em função de maior eficiência nos resultados (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

A participação é fundamental para o avanço da democracia e envolve um longo aprendizado que ocorre na experiência, porém entidades privadas vêm definindo políticas públicas, desviando as instituições aos interesses mercantis no processo de direção, que trazem a lógica de mercado, com perdas para a concepção de democracia, como coletivização das decisões (PERONI, 2018).

As privatizações limitam a participação, já que a decisão do projeto já chega pronta, sem dar abertura para processo de escuta e construção das pessoas que executarão. Gadotti (2000) afirma que a gestão democrática necessita de métodos claros estabelecidos na legislação, ela não se esgota na atitude democrática, talvez assim as escolas tenham mais autonomia na sua implementação.

A LDB perdeu de estabelecer essa diretriz quando deixou a cargo dos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, juntamente com os profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e Comunidade escolar em Conselhos escolares (BRASIL, 1996).

O contexto político, social, econômico e cultural atinge diretamente a educação, influenciando na sua qualidade e nas relações democráticas. Gadotti (2000) afirma que a escola está perdendo a autonomia e a capacidade de educar para liberdade. A CF no seu artigo 5º., inciso IV, descreve que é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato (BRASIL, 1988), portanto, um direito adquirido, que não pode ser violado por uma massificação de ideias distorcidas que tentam ocultar a livre expressão de pensamentos na garantia dos seus direitos e postura democrática.

Uma postura democrática dos profissionais na escola torna-se referência para o andamento das organizações, porém, diretores, professores e funcionários monopolizam os foros de participação (MENDONÇA, 2001). Os professores são donos de suas classes, o diretor dono da concepção, a escola ainda é vista como propriedade dos funcionários e governo. Muitas distorções privilegiam esses segmentos, assim como algumas leis restringem essa participação dos pais ou responsáveis.

Intimamente, a cultura do autoritarismo está enraizada nas escolas com concepções de funcionários restritos na absorção do conhecimento da sua função social. Paro

(2016) revela alguns condicionantes principais que dificultam a baixa participação nas escolas dentre eles: as condições de vida da população, um fator que a escola não consegue solucionar; nível econômico e *status* social, relações entre as classes; o paternalismo, ou seja, fazer algo para população, mas não promover mecanismos que possibilitem a população fazer por si; distanciamento da escola e comunidade usuária. Ainda na visão do autor, pode-se acrescentar: medidas imediatas com soluções possíveis dentro da escola, sem levar à frente o problema ao verdadeiro responsável, no caso o Estado, pelo pensamento que o processo será demorado e precisam de solução rápida; a cultura da passividade e do comodismo que leva à fraca participação da população. As medidas imediatas para possíveis soluções acabam por não resolver o problema e sim prolongá-lo.

Os condicionantes a superar são muitos na aprendizagem de superação dos problemas sociais que a escola não consegue solucionar, apesar de sempre tentar colaborar, mas torna-se difícil cobrar dessa parte da comunidade local uma participação ativa, pois estão perdidos na luta por melhores condições de existência. O desafio de perpassar essa realidade é uma dimensão que não se mensura.

Implantar uma democracia plena, enquanto nas práticas sociais o poder de decisão quase sempre está nas mãos de quem detém o poder é um desafio, mas pequenas ações podem ser administradas nas relações dentro da unidade escolar, imaginando que essas ações democráticas sejam reproduzidas nos diferentes tipos de ambiente social.

Uma gestão democrática pode ser um caminho possível na solução de muitos problemas no interior da escola, que pode refletir ações para além dos muros escolares, que de certa forma inibam o Estado em seu atual papel de indiferença às dificuldades educacionais e o controle burocrático, assim como diminuição dos conflitos sociais e desigualdades.

Todavia, sofremos forte controle estatal, que se manifesta por uma burocracia tradicional limitando o trabalho pedagógico e administrativo, acrescido da falta de recursos para a efetivação de trabalho mais qualificado que supra as reais necessidades dos alunos. Em razão disso Paro (2016) explica que:

O Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso da autoridade administrativo de modo direto. O autoritarismo se dá também, em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2016, p. 12).

Diante dessa complexidade macro da educação, a gestão escolar em seu ambiente micro tem suas dificuldades na condução à responsabilidade de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas indispensáveis para garantir o avanço dos processos educacionais dos estabelecimentos de ensino, de forma que os alunos estejam preparados a enfrentar a diversidade social vigente.

Santos e Sales (2012) chamam a atenção para a pseudo democratização, ou seja, um tipo de participação tida como participação democrática, que se conclui pela execução de serviços de voluntariado na escola, colaboradores ou parceiros. A essência da gestão democrática tende a ser distorcida, muitas vezes, ao ser utilizada como legenda à convocação e à sensibilização dos sujeitos para o engajamento na realização de tarefas que se distanciam do objetivo central da gestão democrática.

Esse tipo de participação não se encaixa com os princípios democráticos e exige maiores esclarecimentos a respeito do tema gestão democrática participativa. Outro aspecto a ser retomado devido à dualidade de interpretação é a participação eventual, aquela que os pais não participam de todo o processo desde o planejamento à execução, sendo assim, não pode ser confundida com uma participação democrática. Sander (2005) sugere a necessidade de um renovado engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática como caminhos efetivos para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e a gestão produtivista na educação. O gestor como líder escolar é peça-chave na conscientização da comunidade escolar para a obtenção de uma educação que valoriza o alunado.

A educação é um processo colaborativo da sociedade em geral, porém as esferas federais são garantidoras de direitos, com um compromisso maior de garantir uma educação mínima de qualidade e precisam ser o espelho e não se validam nesse aspecto, no cumprimento do seu papel de assegurar a população sistemas democráticos.

Na visão de Paro (2016), o Estado atende aos interesses de uma minoria detentora do poder econômico e político da sociedade e não tem interesse na universalização de um ensino de boa qualidade. Não havendo controle das grandes massas sobre o Estado, fica-se à mercê de uma escola estatal e não pública, o que vem acarretar a crise do espaço público colocada por Peroni (2018), tendo como exemplo as

privatizações do ensino, moldadas por projetos educacionais. Os governos passam alguns recursos para que a sociedade desempenhe, terceirizando, assim, a educação, com projetos temporários que não surtem resultados de qualidade.

Os discursos dos governos estão repletos de belas propostas que não chegam a se concretizar inteiramente por falta de vontade política e de recursos; pouco faz o Estado no esforço da democratização do saber. Paro (2016) aponta a necessidade de a comunidade escolar participar efetivamente da gestão escolar de modo que se ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes, representados pelo Estado.

Investir na sociedade civil, em políticas sociais, não gera lucro aos dominantes, assim, o Estado acaba não garantindo o direito estabelecido nas legislações, funciona como um apoio de recursos financeiros e prioriza os interesses políticos de suas organizações. A escola, muitas vezes, torna-se reprodutora de uma cultura que não estimula a democracia. Para Saviani (1999), essa intervenção estatal faz a escola apresentar características de:

Um aparelho ideológico do Estado, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 1999, p. 16).

Paro (2016) ressalta que na estrutura social, a existência do dominante e dominado dificulta as práticas democráticas e a grande massa popular, tida como objeto de exploração, sujeita-se à aceitação de normas antidemocráticas. As diferentes instituições escolares são moldadas historicamente por segmentos que discriminam e separam os ideários democráticos que, se aperfeiçoados, divididos e ao mesmo tempo ampliados em uma junção de propósitos semelhantes, ganhariam um espaço de intervenção no meio social.

Os princípios democráticos não atingiram em sua totalidade as relações sociais, que ainda são marcadas por condutas egocêntricas e ditadoras. Ainda se perpetua uma defasagem da população na inferência dos problemas que emergem da sociedade capitalista, decorrente da estrutura social que é dividida, grosso modo em dois grupos: classe dominante, os que detêm o poder político e econômico, e os dominados, que produzem e sustentam os dominantes.

Garcia *et al.* (2016) evidenciam que a gestão democrática nas escolas, gerida pelos diretores, está a um longo percurso para sua concretização e que seus ideais estão mais consolidados no papel e no discurso do que na concretude do cotidiano escolar.

Assim, como observa Dourado (2007), um distanciamento dos marcos legais e um processo de participação subjazem à GD.

Por mais que a legislação se pautem por uma gestão democrática, a efetividade dessa gestão democrática pouco se revela nas escolas. Os sistemas de ensino pouco refletem essa democracia em suas cobranças na gestão escolar, parecendo estar em um movimento contrário desse tipo de gestão, na oferta de poucos recursos, na falta de valorização dos profissionais da educação e projetos de fortalecimentos de mecanismos de uma GD, na burocratização e um discurso político manipulador.

A falta de investimento na educação, seja ela de recursos ou formação continuada para os educadores e gestores, limita a execução de inovações que podem oferecer estratégias mais diversificadas na construção da cidadania e na valorização do sujeito histórico e cultural. “Faz parte de um ideário que a gestão seja democrática, diante de entraves de ordem política administrativa, fica um pouco conturbado pensar em uma gestão participativa onde o Estado é o principal provedor de recursos” (PELETTI; ZANARDINI, 2013, p. 21).

É considerado um dos maiores entraves de ordem político-administrativa também a descontinuidade política dos governantes, a troca de partido político ao término do mandato afeta diretamente a educação nas escolas. As políticas criadas em uma gestão de governo, sendo ela ruim ou excelente, dificilmente continua em outra gestão, pois são feitos ajustes ou modificações deixando o trabalho pedagógico instável, por uma questão de ego político.

A gestão democrática, como aponta Sander (2005, p. 13), “não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma construção histórica da sociedade civil organizada, que enriquece a nossa memória educacional”.

Abordam-se aspectos que na aplicabilidade de uma gestão democrática se distanciam de iniciativas democráticas, o discurso ou as eventuais práticas democráticas que ocorrem, sejam na escola ou em qualquer outro espaço social, não sustentam o percurso exigido em uma gestão democrática, mas a organização de luta e participação de muitos educadores que acreditam em uma educação melhor nos últimos tempos é subsidiada de muito esforço, determinação, uma mobilização que inspira e faz valer os direitos democráticos.

3 CONSELHO MIRIM E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA

O objetivo desta seção é abordar os principais colegiados existentes nas escolas públicas, analisar os aspectos que complementam o desencadeamento de uma formação para a cidadania, na tendência da gestão democrática. Também tem como meta verificar políticas manifestadas pelo município de Santo André no desenvolvimento formativo dos alunos nos anos iniciais, que leve em consideração uma formação política, social e civil centralizada na convivência de um grupo escolar. Ainda objetiva identificar a participação do CM no processo decisório de políticas transformadoras de realidades no cotidiano escolar e social por meio da participação do órgão máximo dos estudantes infantil, o CM.

3.1 Colegiados escolares

Os conselhos são instâncias políticas que se encontram enraizadas profundamente na história política. A Constituição de 1988 foi a primeira a introduzir a visão de conselhos com a finalidade de garantir os direitos sociais, entendidos como aspectos essenciais da efetivação plena da democracia no Brasil (LUIZ *et al.*, 2010). Para melhor compreensão, serão explicitadas abaixo algumas formas de representação mais conhecidas no ambiente escolar.

3.1.1 Conselho de classe

A sociedade é movida pela participação, em seus mais variados núcleos organizacionais que se relacionam e discutem assuntos do meio em que vivem. Nas escolas, temos os órgãos colegiados, que são agrupamentos de pessoas que têm um objetivo em comum, podendo ser compostos por somente professores, alunos, ou a junção de alguns membros dos variados grupos.

Com a implementação de novas políticas para educação, após a CF (BRASIL, 1988), houve abertura de novos canais avaliativos e deliberativos, mantidos pelo diálogo, na gestão da escola pública. O Conselho de Classe (CC) foi um desses canais. “Pode-se inferir que, em sentido *lato*, o Conselho de Classe corresponde a um corpo consultivo e/ou deliberativo de uma escola, para o tratamento de aspectos relacionados a alunos de determinada aula ou disciplina” (PAPI, 2015, p. 3). No caso

da Educação Infantil e Fundamental I, o professor é polivalente, respondendo por todas as disciplinas.

O CC é formado por professores da escola e equipe diretiva. Em alguns municípios, participam somente professores e gestores, já no Estado de São Paulo tem um diferencial, os pais são convidados a participar também, com o objetivo de fazer uma avaliação no processo de ensino-aprendizagem. É realizada uma discussão a respeito dos alunos que apresentam menores rendimentos, busca-se avaliar e tirar alguns encaminhamentos quanto ao ensino-aprendizagem, no sentido de oferecer condições para que os alunos superem tais dificuldades imbuídas no processo.

Mattos (2005) compreende que sua principal função é a avaliação do processo de aprendizagem, assim, o CC é visto, em algumas escolas, como palco para proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. Porém observa-se uma vulnerabilidade da escola quanto ao modo de funcionamento dos Conselhos.

O professor deve refletir sobre todo processo de ensino-aprendizagem, escutar antes de decidir e estar aberto para se avaliar e deixar que os outros componentes participem, colocando suas opiniões, na reestruturação de uma nova cultura escolar. O CC percebido como um momento de reflexão das práticas avaliativas, pode ser o começo possível para se chegar ao imaginário de uma escola democrática (RICHTER, 2008).

Percebem-se, em algumas escolas, que os CC são promovidos em um formato de muro das lamentações, uma vez que as avaliações não são realizadas com base no percurso de trabalho de ensino-aprendizagem, o aluno fica sujeito a uma avaliação que o culpa pelo seu fracasso juntamente com a família. Também existe uma dificuldade de os professores aceitarem serem avaliados pelo seu trabalho, muitas vezes não tomam nota ou não tem clareza do quanto o nível socioeconômico interfere no desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, Mattos (2005) assevera que é equivocado pensar

[..] Na culpa do fracasso da interação pedagógica sobre o aluno e a aluna, sobre seu nível de inteligência ou suas características de personalidade, traçando um perfil desumanizante e preconceituoso que comprove a impossibilidade de seu desenvolvimento cognitivo por maior que seja a competência e os esforços da professora; quanto podem responsabilizar a família por não acatar as sugestões escolares quanto ao futuro de seus filhos, ou ainda remetê-los a instâncias especializadas exteriores à escola (MATTOS, 2005, p. 12).

Em sua análise de seus estudos, Papi (2015) verifica que o CC apresenta um caráter formativo articulado com avaliação, tem um papel importante para compreensão de problemáticas da escola, mas que, ainda, desenvolve marcas do tradicionalismo e da exclusão, embora também se destaquem ações democráticas que impulsionam a construção de saberes políticos.

As maiores dificuldades dos alunos são averiguadas geralmente com um acompanhamento pedagógico realizado pela gestão juntamente com o professor e, com os dados, se constrói formações para esses professores na tentativa de oferecer uma reflexão desse profissional no fazer pedagógico, abrindo, assim, um leque de possibilidades que viabilize novas estratégias e o aluno alcance um avanço significativo na aprendizagem.

Miranda e Sá (2014) consideram que uma nova sugestão de conselho institui um processo de construção histórica, pois, o processo de avaliação é um método dialético que se atenta ao processo de gestão na inovação pedagógica e na gestão democrática.

O CC, em síntese, é um momento avaliativo que exige dos educadores senso de responsabilidade profissional, para que não se cometa injustiças, que desvalorizam o percurso da aprendizagem dos alunos. A avaliação não tem o seu fim somente no aluno, mas também na prática pedagógica e nas estratégias oferecidas na diversidade da aprendizagem. O principal sentido desse momento em conjunto é construir novos caminhos que habilitem os alunos a superarem suas fragilidades no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2 Conselho de escola

A Constituição de 1988, passa a considerar os municípios como entes federados, autônomos e passíveis de receber e administrar receita tributária. Dessa forma, as verbas da área educacional foram elevadas significativamente, principalmente em função do FUNDEF/FUNDEB e os conselhos municipais. O Conselho de Escola (CE), colegiado escolar formado pela comunidade escolar, envolvendo todos os segmentos da escola e comunidade local, torna-se órgão máximo deliberativo, gestor administrativo, pedagógico e financeiro, que divide o poder com seus membros (LUIZ *et al.*, 2010).

As escolas, em sua organização administrativa, financeira e pedagógica, experimentam uma gestão compartilhada pela comunidade escolar, sendo CE o órgão

de poder maior das instâncias colegiadas. A LDB/1996, em seu artigo 14, confirma a “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 12). O CE é condição necessária para o funcionamento de uma escola, não se conclui nenhum tipo de projeto escolar sem esse órgão deliberar.

O CE tem seu espaço também em uma das estratégias PNE (2014-2024) da meta 19, que estimula a constituição e o fortalecimento de Conselhos Escolares (CE), como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014).

Devido à existência de uma participação que ainda precisa de muito empenho e um aprender diário, as escolas tendem a apresentar uma dificuldade no fortalecimento dos CE. A normativa dos documentos legais pouco esclarece sobre esse fortalecimento, e a interpretação acaba por ficar subjetiva a cada um que ler, pois deixa muitas coisas a cargo da escola que acaba por se perder na sua efetivação.

Batista (2014) aponta a relevância do CE no eixo pedagógico na recuperação da dimensão política da gestão da escola pública brasileira. Tendo como referência a democracia participativa, na tomada de decisão conjunta, no enfrentamento dos conflitos no espaço escolar, busca romper com estruturas autoritárias locais.

Muitas responsabilidades são instituídas ao CE, mas de nada adianta se a escola não está aberta à participação e ao diálogo e mantém práticas autoritárias. Criar um ambiente democrático exige uma liderança e um esforço intenso por parte de uma gestão e a diversidade de opiniões demanda a articulação ética com conhecimento técnico. Contudo, como lembra Batista (2014), não podemos deixar de considerar a interferência que a globalização traz na vida das pessoas em um sistema capitalista, o que denota um fragmento social.

Outro obstáculo na evolução de uma participação igualitária é a posição que o diretor escolar ocupa, tido como um representante de Estado, portanto, dificilmente haverá oposição às normas estabelecidas pelos órgãos superiores que normatizam e estabelecem a organização e funcionamento das escolas, o que origina uma frustração estável, dando a impressão de que se trata de um colegiado artificial (LUIZ *et al.*, 2010). A descentralização do poder é posta como objetivo central do CE, no entanto, o diretor está amarrado a uma ordem superior que gera uma falsa

descentralização do poder nas decisões, que ainda tem circunscrições de um caráter autoritário hierárquico.

Um outro problema vinculado à participação do CE interpretada de forma equivocada, para Luiz et al., (2010), são as atividades colaborativas que os pais e comunidade escolar realizam na escola, mais tradicionais e eficientes, como as de caráter assistencialista e de financiamento das atividades escolares. Um dos artifícios mais utilizados por diretores para atrair os pais para participação na escola.

As avaliações da escola no percurso do seu desenvolvimento, na concepção de Sordi, Bertagna e Silva (2016), são essenciais para participação da comunidade. O processo coletivo permite o amadurecimento das ideias e do grupo, pois coloca todos em categoria de igualdade para se pronunciarem sobre a qualidade social esperada pela escola e no rompimento das relações autoritárias.

A participação coletiva na construção de solução dos tantos problemas que estão presentes no interior da escola, em uma reflexão dialógica constante, possibilita ao CE modificar realidades autoritárias e contribuir para o fortalecimento das relações e consequentemente para um CE mais ativo e igualitário. Nesses termos, o Conselho seria:

[...] um espaço público no qual diferentes agentes poderiam assumir posições divergentes e em que, ao final, todos interlocutores reconheceriam sua posição de igualdade. Ao mesmo tempo, o conselho seria capaz de estender este espaço público para todo o espaço escolar, porque não apenas os representantes devem ser considerados iguais, mas todos os demais agentes escolares. Tal condição seria um passo importante na direção da redução das relações autoritárias, dos preconceitos de gênero, sociais ou étnicos (LUIZ *et al.*, 2010, p. 39).

O CE é um instrumento de participação e de tomada de decisão democrática, estabelecido nas escolas, e trabalha no exercício da cidadania e valorização do sentimento de pertencimento, da acolhida da pluralidade das vozes da comunidade, da incorporação e defesa dos direitos sociais (DOURADO, 2006). É fundamental a prática de conselheiros atuantes que desenvolvem o fazer da cidadania no ambiente escolar e que contribuem para uma formação de pessoas que interferem e modificam o seu meio social.

Em muitas instituições, o CE é visto como uma mera burocracia a se cumprir, dessa forma, emergem das políticas públicas ações que façam cumprir a implementação de formações que esclareçam o papel de cada membro do Conselho e também do gestor, no intuito que ele desenvolva a mediação e liderança necessárias na implementação

de políticas democráticas participativas no cotidiano escolar e um resultado educacional positivo.

3.1.3 Grêmios Estudantis

No período de redemocratização do Brasil, a organização de estudantes, depois de movimentos de participação regional e social, torna-se entidade autônoma, com a Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985, que dispõe, em seu artigo primeiro que:

Artigo 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. § 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do Corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim. § 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizados pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral (BRASIL, 1985, p. 17).

Os estudantes tiveram significativa atuação na história do Brasil, com participação em manifestações políticas e sociais significativas. Logo mais, como resultado desse envolvimento juvenil na sociedade, foi aprovada uma organização autônoma denominada Grêmio Estudantil, que tem como função desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais nas escolas, algo inerente ao reconhecimento social dotado por uma credibilidade ao papel político exercido ao longo dos anos pelos estudantes antes e pós-regime militar.

Nas escolas estaduais os alunos estão em uma crescente participação um trabalho de estimulação ao protagonismo dos alunos por meio do Grêmio Estudantil respaldado na Lei n. 7.398, de 4 de novembro de 1985, que assegura a organização de entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais (ARRUDA, 2010).

O Grêmio é um colegiado que está regulamentado em lei federal e tem sido considerado em diferentes dispositivos legais ao tratar da gestão democrática. O PNE de 2014 reconhece a importância dos grêmios estudantis, conforme constatado na estratégia 19.4, que descreve estimular em todas as organizações de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, garantindo, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas

e fomentação à sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014).

Fica a cargo de todas as instituições escolares de educação básica o fortalecimento dos grêmios estudantis, estimulando o seu crescimento no interior da escola, propondo uma articulação de um trabalho comum entre ele e o Conselho de Escola. O Grêmio é o maior órgão de representação estudantil, o maior órgão deliberativo, no exercício de troca de saberes que dispõem de forma dialógica os interesses dos alunos.

O Grêmio Estudantil é um colegiado de democratização da gestão da escola e compõe-se num espaço de participação política dos estudantes na vida escolar, no desenvolvimento e formação para a cidadania. A ação política não se restringe ao seu espaço físico escolar, mas alarga-se e dissemina-se no entorno da comunidade, possibilitando um estreitamento e fortalecimento dos laços comunitários (CURCEL, 2016).

Importante instrumento democrático, desde que os alunos tenham um diálogo aberto na condição igualitária de poder de decisão nas escolas, com ações vivas, que os alunos sejam atores protagonistas das especificidades pertencentes a cada escola, os alunos abandonam a posição de meros receptores para participar de eventos, reivindicações, contribuições que norteiam o fazer pedagógico e administrativo escolar. Portanto, a participação efetiva dos estudantes com um planejamento antecipado enfatiza uma formação cidadã, além de aos poucos criar um ambiente motivador para os alunos no preparo de uma identidade local.

Arns *et al.* (2012) relatam que a organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio são estabelecidos em um Estatuto, documento que constitui as normas do Grêmio, esclarecendo desde a eleição à atuação. A aprovação do Estatuto, a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio serão alcançadas pelo voto direto e secreto de cada discente, respeitando as normas da legislação eleitoral.

Uma comissão organizadora ajudará nas tarefas de preparo para que todo processo aconteça. Os alunos matriculados na escola têm o direito de se candidatar, porém os futuros eleitos têm de estarem dispostos a atender às atribuições de serem representantes da sua turma. Curcel (2016) esclarece que, depois da eleição, o plano de ação é de muita utilidade para a visualização da pretensão das ações que se deseja

alcançar, pois ajuda a pensar nos materiais, parceiros, custos, ficando assim mais fácil realizar a proposta.

As atividades dos Grêmios Estudantis representam, para muitos jovens, as primeiras vivências na vida cultural, social e política. Porém, Pauli (2010) relata que a autonomia do Grêmio Estudantil ainda está em processo, havendo uma necessidade emergente da escola e comunidade no rompimento de paradigmas da escola tradicional acerca da visão que detêm sobre o aluno.

Essa autora aponta alguns detritos de autoritarismo e relações hierarquizadas de poder dentro da escola, capazes de inibir iniciativas ou ações mais arrojadas dos alunos, o que atrasa uma política de formação contínua direcionada para um trabalho com as representações. Dessa forma, faz-se necessário o aprimoramento de ampliação do espaço de participação, na descentralização da gestão escolar, valorização do conhecimento histórico cultural dos adolescentes, em uma aprendizagem da convivência ética, pautada pela coletividade.

A participação dos alunos no geral, apesar de garantida na legislação, está sendo construída, algumas escolas seguem as normas outras nem tanto, o que é permitido pela falta de fiscalização e acompanhamento de algum órgão maior. Existe uma descrença nos jovens pelas características dessa fase, concomitante a isso o poder hierárquico, impregnado na divisão social, se manifesta com maior imposição. Portanto, Martins (2010) assevera que:

A juventude vista, simplesmente, em sua imaturidade, radicalidade e transição, coloca por terra seu caráter inovador, sua capacidade de romper, de mudar. Nossas observações demonstram claramente que o poder, desigualmente distribuído, está majoritariamente nas mãos dos adultos, principalmente, em função da idade e do lugar ocupado na hierarquia escolar (MARTINS, 2010, p. 158).

As relações entre direção, alunos e professores não devem transcorrer em pensamentos distintos. As disputas de quem pode mais ou qual ideia prevalece inibem a participação juvenil e acabam por perder a conveniência de utilizar tais atividades desenvolvidas no grêmio na conexão de uma formação que os alunos se identifiquem. As escolas têm um influente papel na promoção de um processo educativo de qualidade, e o grêmio estudantil, sendo parte deste processo, tem o poder de viabilizar o engajamento nas deliberações das propostas da escola juntamente com o coletivo e conselho representantes. O grêmio elabora projetos e realiza a intervenção, discute e problematiza o tema a trabalhar, o critério para escolha do tema é geralmente um

assunto em comum do contexto escolar e que precise de um cuidado, são acompanhados por um gestor e um professor para ajudar na metodologia, mas o grande protagonista das ações são os alunos (ABREU, 2017).

Monitorar o desenvolvimento do projeto dos estudantes, estendendo-se a uma comunicação entre equipe gestora, professores e gremistas, pode ser capaz de fortalecer organização estudantil. Cada etapa do projeto precisa ser acompanhada de perto por todos os envolvidos, mas os protagonistas em colocar em prática o que foi pensado e estruturado são aos alunos.

Bôas (2018) identifica em sua pesquisa que os jovens desconhecem os mecanismos de participação da escola e não sabem criar espaços de participação, envolvem-se parcialmente nas ações que são propostas e, muitas vezes, são transmitidas sem orientação e acompanhamento e sem uma avaliação. A formação para compreenderem como funciona a participação se faz necessária, e são sugeridas por programas de acordo com as diretrizes de cada estado, além de uma formação continuada para entendimento do seu papel de articulador e mediador, indica uma conscientização de construção de regras coletivas.

Pelas ideias explicitadas pelos autores citados, o Grêmio Estudantil de fato pede por medidas mais pontuais para seu fortalecimento, a partir de condutas democráticas que contribuam para construção de uma GD. As práticas desse grupo, assim como as formações e os incentivos de sua atuação, não têm de depender de como acontece a participação política em cada escola ou de algum momento social que favorece tal ação.

3.1.4 Participação infantil no cotidiano escolar

A década de 1990 foi movida por muitas políticas educacionais que desencadearam nas escolas a universalização do ensino público e a ruptura de um teor passivo que envolvia a concepção de infância. A democratização compreende, em sua sutileza, o desabrochar dos direitos a uma esfera social que já suportou muitas injustiças, além de uma limitação política social da visão superprotetora dos adultos que ainda vem sendo desmistificada.

A CF (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, desdobra novas vertentes à concepção de infância, conhecidas até então. O regulamento consiste em assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, sendo tais funções dever da família, sociedade e Estado (BRASIL, 1988).

Em respeito aos princípios humanos legitimados na CF, a educação das crianças considera como diretriz os princípios democráticos da liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social, concomitante a essa defesa, a Comissão dos direitos da criança e do adolescente integra o direito à participação infantil. No decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990, as crianças ganham o direito de expressar suas opiniões livremente sobre qualquer assunto relacionado a ela, levando em consideração suas opiniões, de acordo com sua idade e maturidade, o direito de informar e ser informado e de associação, devidamente assegurados pelo Estado (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, também promulgado em 1990, no artigo 53 estabelece o direito à formação para cidadania e participação.

A criança e o 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).

O registro dos direitos das crianças em parâmetros legais introduz um novo parecer nas relações dentro das escolas. O direito a uma educação de qualidade que resulte em uma formação para cidadania é entendido por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) como um estatuto político da identidade oficial, inserido em uma comunidade, que se propaga no espaço nacional. O senso de pertencimento à comunidade assinala o usufruto de direitos cívicos e políticos, de natureza social como proteção,

alimentação, educação, saúde, dentre outros. O estatuto membro da comunidade atribui obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade.

A cidadania apresentada tem um caráter solidário e dialógico de corresponsabilidade na atuação de preservação dos direitos juntamente com as pessoas mais próximas, com afinidades culturais definidas. Nessa menção, o indivíduo, por meio das trocas de experiências, ancoradas pela diversidade de pensamentos, vai estruturando a sua própria identidade que posteriormente delibera a forma de condução, interpretação e intervenção nas questões sociais que virão ao seu encontro.

A classificação dessa cidadania tradicional liberal está categorizada em três dimensões na constituição de uma autogovernança proposta por Marshall (1967 *apud* SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007): a) cidadania civil: composta pelos direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, propriedade individual e de acesso à justiça; b) cidadania social que se define pelo acesso individual a bens básicos e, por fim, c) cidadania política: estabelecida pelo direito de eleger e ser eleito, de participar em organizações e partidos políticos.

Os pressupostos expostos de cidadania (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007) encontram-se debilitados pela dominação paternalista, associada a uma imagem de infância desprovida de vontade e racionalidade próprias, portadores de imaturidade social. Tais fontes legitimam a recusa da cidadania da infância, parcialmente da cidadania civil e, totalmente, a cidadania política.

A expressão de pensamento individual de uma criança ainda vem carregada de preconceitos que as crianças não têm maturidade o suficiente para opinar para seus próprios domínios. Quanto ao direito de ser eleito e participar de organização política, muitas vezes as crianças são privadas dessa atividade pela pouca importância ofertada às suas falas em determinadas organizações que fazem parte do seu convívio diário.

Raras vezes se pensa na capacidade que as crianças têm de opinar e de enxergar o mundo que as rodeia; pensa-se sempre que tal participação é para a vida adulta, e quando chegam à vida adulta as pessoas são cobradas por algo que não as ensinaram a fazer, a participar. A democracia constrói-se quando se aumenta a participação (OLIVEIRA, 2008).

Os obstáculos de incitamento à participação encontram-se nos contextos sociais e culturais diários como a família, a escola, as amizades e demais instituições

frequentadas, nas estruturas políticas, socioeconômicas e culturais, serviços educativos, sociais, até os espaços mais amplos como conferências municipais, estaduais e nacional (SOUZA *et al.*, 2010). A escola é considerada na modernidade uma condição de acesso à cidadania, exercício, preservação dos direitos e ampliação do espaço participativo, mas que ainda separa as crianças do espaço público (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

A escola, em estímulo à formação cidadã, desprende a aplicação de práticas autocráticas e amplia a valorização do histórico cultural que as crianças trazem consigo, a singularidade, coletividade, a preservação dos direitos das crianças que são frutos de uma participação não inibitória das reações e percepções que permeiam o universo infantil. Os processos decisórios que envolvem participação das crianças precisam ser pensados e orientados pela gestão da escola na perspectiva de envolvê-las na organização da administração escolar, no exercício contínuo de aprender a participar, participando.

Pizanna (2007) faz uma relação com o espaço físico, que pode ser um facilitador na participação infantil, propondo que a escola deve saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas, a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores, é importante promover um ambiente que favoreça a construção, criação e a investigação ativa da criança.

Em compensação, a vista disto, Tomás e Gama (2011) relatam que a configuração organizacional das escolas é inibidora da participação das crianças, acima de tudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação apresentam, demonstram ilustrar pouca profundidade; estratégias pouco consolidadas; atitudes e concepções estreitas face à participação; polarização entre o legislativo e a ação e a distância dos participantes em relação aos órgãos de decisão.

A ação educativa cotidiana da escola pode contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância, por efeito da institucionalização dos direitos das crianças (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Essa ação educativa pode ser tanto mais favorável à reconstrução dessas práticas quanto mais se aproxime das realidades culturais das famílias de onde provêm as crianças, potenciando as virtualidades educativas dos seus saberes próprios, no sentido de valorizar e promover.

Promover uma ação política no empoderamento de seus direitos políticos, que se fragilizam pelo controle dos adultos e educadores que inibem ou não consideram relevantes suas colocações e por isso não prosseguem. Tomás e Gama (2011) revelam que a participação cidadã ou participação infantil defendida pela capacidade das crianças em expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos, tem tido muitas dificuldades em se materializar.

As autoras esclarecem o conceito de participação, procedente da palavra latina *participare* que significa “fazer saber” e reforçam que o conceito tem diversos significados que se intersectam entre si. No entanto, há certo consenso na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático. Nesse sentido, a participação aqui defendida não acontece de qualquer forma, mas sim, aquela na qual participam do processo decisório, tem voz e vez em todo o percurso de qualquer proposta de organização escolar.

Com a mudança de paradigmas, as crianças exercem um papel de atores sociais, deixam serem vistos como indivíduos adeptos somente à intervenção dos adultos. Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) alertam que é importante avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social, que não sejam apenas destinatários das políticas públicas, mas que se perpetue uma assunção plena como sujeitos políticos peculiares.

Ao assimilar a escola em sua função social, na apropriação de um planejamento participativo no processo decisório e na inibição de comportamentos de autocontrole e desvalorização da capacidade política das crianças, a gestão escolar tem influente função em contagiar professores e funcionários. Mesmo contando com certas resistências de mudança de paradigma, a persistência deve se manter, ainda que o resultado seja processual, não conseguindo em sua totalidade. Aos poucos a equipe escolar vai se contaminando.

A oportunidade de participação é inerente à ação de participar, e para isso acontecer às informações precisam chegar até as crianças. Tendo a informação, a comunicação será estabelecida por meio de um mediador na condução de determinações do assunto em discussão. Tomás e Gama (2011) identificam um importante fator condicionante à participação, o adultocentrismo, revelado pelas interpretações e ações dos adultos, especialmente dos professores, que influenciam as crianças e

suas ações, interferem claramente na forma como percebem a participação e como a forçam.

A participação efetiva deixa de ocorrer quando as crianças são induzidas a chegarem às considerações que o adulto deseja, e são mantidas por falas precisas que impossibilitam às crianças de enxergarem outras possibilidades. O diálogo é fechado, sem abertura para reflexão. Acontece, assim, uma participação manipulada, que vem a reforçar o centralismo de poder de forma dominante transmitido de forma equivocada.

A frequência da participação é outro aspecto a ser analisado previamente, com estabelecimento de metas e ações para serem desenvolvidas no decorrer do ano, podendo esse ser um cronograma flexível pelo dinamismo instaurado na escola. A intenção das reuniões, a particularidade de “como” acontece a reunião, quem será o medidor da qualidade dessa ação, a didática aplicada no deslocamento do exposto em pauta, se acontece de forma rasa ou superficial, ficará somente no diagnóstico do problema e não atinge um tratamento, no caso soluções cabíveis.

A superficialidade da participação, difundida na padronização de orientações somente para atender à cobrança burocrática, não garante de fato uma participação política dos direitos, pois dificulta a atribuição de significados que é variável, dependendo da escola. Pires e Branco (2008) destacam que as dimensões da cultura e do sujeito construtivo e crenças e valores compreendidos em cada criança contribuem no processo decisório. Portanto, quando diferentes instituições espalham as mesmas orientações que não são difundidas no interior da escola, reforçam suas influências sobre o sujeito, impondo significados e cultura.

O adultocentrismo, a imposição de poder, a imposição de significados, a normatização que muitas vezes não condiz com a realidade, a superficialidade da participação e a concepção de infância como seres incompletos que precisam sempre de um adulto para completar o que falta, contorna uma escolarização moldada em disciplinas e conteúdos padronizados e sem muito significado. A violação dos direitos da infância demanda da escola uma ressignificação de desempenho para com os alunos.

Como aborda Formosinho (2007), criar espaços participativos para as crianças, o que começa por criar um contexto de participação, criar possibilidade ao pensar em toda uma estrutura, organização, recursos e interações que crie possibilidades múltiplas, a

fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados da aprendizagem.

Assentar uma ação política das crianças é algo de fundamental importância para melhorar as condições de vida, das famílias e comunidades, discutir outras formas de relações entre adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promoção da discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

A democracia representativa é percebida dentro da escola pelas ações dos dirigentes, que são o auxílio e, às vezes, porta-vozes das necessidades das crianças, em lugares que ainda não podem se manifestar. A democracia participativa tem uma participação ativa e direta nas decisões, no entanto, a educação política em assembleias interferindo nas questões diárias da escola pode ser uma condição na criação de mecanismos e aprimoramento da participação infantil.

Formosinho (2007) chama atenção para a necessidade de um contexto social pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, na construção da participação e do conhecimento da criança, ressalta ainda que esse processo é um desafio. Nesta perspectiva de estimular e aperfeiçoar a participação infantil, completa Pizanna (2007) que as possibilidades de os indivíduos contribuírem com suas experiências pessoais no grupo, são condições que se deve criar, pois não nascem e nem se mantêm espontaneamente; é preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade.

A responsabilidade nasce quando as crianças são inseridas em situações que permitam uma expressão livre, que não é reproduzida pelas falas de adultos que monopolizam e unificam a forma de pensar. Ao se sentirem escutados e valorizados pelas falas que estão trazendo dentro de um grupo que tem o mesmo objetivo, acabam por refletir sobre a questão de que não são somente receptores de políticas, mas que, para além do direito, têm o dever de participar.

3.2 O Conselho Mirim

Partindo do pressuposto abordado por Pizanna (2007), que educar é construir junto, seguindo eixos acordados pela comunicação como forma de integrar o conhecimento, a cooperação como forma de construção social do conhecimento, a documentação

visto como registro da história que se constrói diariamente, e pôr fim a afetividade como elo de ligação entre as pessoas e o objeto de conhecimento.

O Conselho Mirim se insere no plano organizacional das escolas públicas do município de Santo André como forma de garantir a representatividade estudantil, em escolas municipais de Educação Infantil e Fundamental I em estímulo à participação infantil no apreço ao protagonismo infantil. Espaço criado para possibilitar aos alunos participarem ativamente das propostas educacionais, tendo voz e vez nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola.

O Conselho Mirim segue os princípios do grêmio de organização estudantil nas escolas municipais, que se encontra no processo de consolidação legal, tornando-se um meio que compõe uma gestão democrática. Depois da década de 1990, com a mudança de paradigma da infância e do aluno, as escolas do município de Santo André tentaram estruturar o fortalecimento desse órgão representativo, juntamente com outros órgãos do colegiado escolar na implementação da gestão escolar democrática.

A sua composição é realizada de forma democrática com eleições dos estudantes de toda escola, pois todos têm o direito de participar. Na sala de aula, é realizada uma eleição em que os colegas elegem dois representantes por turma, na junção desses dois representantes eleitos de cada turma constitui-se a representação estudantil do Conselho Mirim, alunos de dois a onze anos nas Creches e Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Santo André, e também nas creches, com alunos de seis meses a três anos.

As reuniões são mensais, conduzidas por um membro da equipe gestora, momento reservado para os Conselheiros expressarem suas inquietações referentes à convivência no ambiente escolar e suas percepções acerca dos projetos educacionais. O CM é um organismo embrionário, que busca ampliar práticas democráticas, na participação das decisões escolares para formação cidadã.

As reuniões são mediadas por um adulto com intuito de absorver dos alunos a problemática que consideram relevante, expor ou então aspectos a serem melhorados, os encaminhamentos para as questões trazidas vão sendo lapidados pelas opiniões diversas. “Um dos espaços privilegiados do protagonismo infantil são as escolas democráticas onde as crianças, em sua maioria, determinam o percurso

de seu currículo e participam ativamente da vida da escolar” (CASTELLANI, 2017 p. 50).

Esses representantes do CM trabalham na busca de avanços no espaço escolar, por meio do diálogo, em uma política que envolva todos os membros da escola. Tal proposta leva os alunos a pensarem no coletivo da escola, em soluções para problemáticas do contexto escolar. A tendência é deixar para trás a condição do aluno passivo, que aceita imposições de normas que os condicionam à mesmice do conteúdo tradicional de um currículo fechado que repreende a expressão e atuação política dos alunos.

Um espaço idealizado para maturação de atores políticos capazes de encontrar respostas intervindo em situações concretas que podem melhorar o seu dia a dia na escola. Com isso, aumenta-se a motivação dos alunos de estarem na escola, sentirem-se parte da equipe escolar, pois, a participação na elaboração e construção de projetos nos espaços de convívio diário aumenta o senso de pertencimento, contribuindo para amenizar incômodos dentro do contexto escolar, principalmente problemas de indisciplina e valorização da escola. Segundo Pinazza (2007), as trocas grupais são condição favorável para formação de comunidade, em que os desejos, as vontades e os interesses pessoais são valorizados.

As reuniões são pautadas por assuntos de esfera cultural, política e social, como a conservação do meio ambiente, preservação dos equipamentos e seu bom uso, assim como cuidado com os diferentes espaços da escola, relações interpessoais, diversidade, dentre outros. É importante que o mediador tenha a sensibilidade de ouvir e a competência de escuta, ou seja, acreditar na capacidade de participação e atuação das crianças.

De acordo com a teoria de Maria Montessori, defendida pela autora Angotti (2007), as crianças têm uma facilidade de resolução de problema, que pode vir da facilidade que têm de aprender, que difere da reflexão do adulto, utilizam a sensibilidade para resolver os problemas e aprenderem, explica ainda: “A criança, ser humano livre, pode ensinar-nos, a nós e a sociedade, a ordem, a calma, a disciplina e a harmonia” (ANGOTTI, 2007, p. 139).

A parceria dos professores e toda equipe gestora tem um papel fundamental no desdobramento de cada situação problema que o CM tende a operar. O professor pode auxiliar os alunos a darem andamento aos encaminhamentos extraídos das

reuniões, que devem ser trabalhados com o restante do grupo em sala de aula, com objetivo de envolver a todos. Os conselheiros têm a incumbência de reproduzir os principais desfechos da reunião com seu grupo de sala.

Esclarece Pizanna (2007) que o método educativo por vezes demonstra uma ansiedade por chegar aos objetivos intelectuais, o que tendem a fazer com que omita ou reduza o tempo de experiência primária da criança com os objetos, prevalecendo como guias as perspectivas do adulto.

A temática a ser desenvolvida com os conselheiros está vinculada à proposta pedagógica, ampliando possibilidades de inovação política, respeitando os direitos e deveres dos alunos, enquanto cidadãos capazes de participar da organização escolar. Para além disso, contribui para a expressão de seus sentimentos, vontades e inquietações, ao agirem enquanto sujeitos histórico-culturais, atores protagonistas que fazem parte do processo educacional.

Pizanna (2007) recomenda que para se criar um ambiente educativo, os educadores devem saber como extrair dos espaços físicos e sociais tudo que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas. Lembra ainda que a liberdade não reside na satisfação de impulsos e desejos imediatos, a liberdade supõe uma ação inteligente com previsibilidade de consequências, a partir de identificação clara de propósitos ou fins. Pontua: “O limite da liberdade individual é o interesse coletivo” (ANGOTTI, 2007, p. 128).

A singularidade da infância leva às vezes as crianças a terem falas de desejos imediatos e individuais, mas que podem ser trabalhadas com um diálogo mediador que alcance uma reflexão acerca desse tipo de solicitação. O ambiente preparado também pode revelar uma intenção que influencia na organização de pensamento da criança e na contribuição das experiências valiosas.

A Câmara Municipal de Santo André, no dia 09 de dezembro de 2016, pelo Processo Administrativo n. 37.142/2016, Projeto de Lei n. 45/2016 e pela Lei n. 9.900, criou o CM da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Ensino do Município de Santo André. Desde então, o CM ficou instituído no âmbito das escolas da rede para os alunos matriculados em todas as modalidades de educação infantil correspondentes à creche e à pré-escola, bem como ensino fundamental regular da educação básica, com finalidades educacionais, sociais, recreativas e de participação cidadã (SANTO ANDRÉ, 2016b).

Os objetivos para o CM destacados no capítulo II dessa lei são:

I - Despertar e incentivar nas crianças o espírito de coletividade, o trabalho em equipe e a consciência cidadã, aliados à responsabilidade com o seu meio social e às suas comunidades, num processo contínuo de aprendizagem e de construção de valores humanos;

II - Fomentar a participação cidadã nas escolas, para que os alunos possam analisar o contexto social em que vivem, identificar seus anseios e necessidades e apresentar sugestões para solucionar importantes questões coletivas da escola, do bairro e da cidade;

III - Criar espaços para protagonismo infantil, oferecendo subsídios para que as crianças e adolescentes possam elaborar e executar projetos de interesse coletivo, quer sejam da comunidade intraescolar ou extraescolar, como também da cidade;

IV - Contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino aprendizagem com vistas à construção de um sistema de ensino aprendizagem (SANTO ANDRÉ, 2016b).

O CM é a entidade representativa dos interesses dos alunos de educação infantil e ensino fundamental regular da rede municipal de ensino. Para sua organização e composição, destaca-se no capítulo IV:

Art. 5º. O CM será composto por alunos devidamente matriculados nas unidades escolares do município, compreendendo creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental, mediante processos de escolha democráticos, deliberados e executados por cada unidade escolar:

1º O número de componentes do CM de cada unidade escolar será definido pelo número de salas de aula ativas, garantindo a presença de membros dos períodos matutino e vespertino, não havendo limite máximo de componentes.

2º A organização, o funcionamento e as atividades do CM, assim como o processo de escolha dos Conselheiros Mirins serão definidos por meio da elaboração de regimento interno próprio, em assembleia geral com os alunos das unidades escolares, coordenada pela equipe gestora das unidades escolares.

3º Caberá à equipe gestora das unidades escolares a escolha do mediador do CM [...]

6º Caberá à equipe gestora de cada unidade escolar a organização da escolha dos Conselheiros Mirins, estabelecendo normas, estipulando datas e outras condições que deverão ser observadas, garantindo equidade e oportunidade de participação.

7º A escolha dos Conselheiros Mirins ocorrerá no mês de março de cada ano letivo.

8º Em casos de desistência do mandato ou saída por transferência de escola, o aluno Conselheiro será substituído por seu suplente e, na ausência deste, a escolha será feita com os interessados do corpo discente

9º O CM exercerá mandato de um ano prorrogável por mais um ano (SANTO ANDRÉ, 2016b).

O regimento interno do CM será feito um mês antes de sua Constituição, com a participação de todos os alunos, contendo o processo de escolha dos membros, tais

como: o tipo de processo de escolha dos Conselheiros Mirins; o prazo para manifestação de interesse; prazo para escolha dos Conselheiros; data de divulgação do resultado da eleição e data de posse dos Conselheiros Mirins.

Depois disso, é nomeada a função de cada conselheiro: presidentes, vice-presidente, podendo se estender para o primeiro secretário e segundo secretário. É importante que os Conselheiros Mirins sejam assíduos para um melhor desenvolvimento do projeto coletivo, para, assim, não perderem as reuniões mensais, o trabalho de convivência mútua incluindo o respeito, a escuta ativa, tomada de decisões democráticas, entre outras que promovam a igualdade e garantia de participação.

Conforme a Lei n. 9.900 (SANTO ANDRÉ, 2016b), um membro da equipe gestora será o mediador das reuniões na tentativa de garantir a periodicidade mínima das reuniões, orientar a comunidade escolar sobre o papel da participação infantil no processo educativo, fomentar discussões, analisar propostas, auxiliar na disseminação das decisões dos pleitos junto à comunidade escolar e subsidiar as ações decorrentes das deliberações do CM. Tem a incumbência de identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares a serem realizadas com o CM, acompanha as ações externas, organiza eventuais desdobramentos nas unidades escolares; sistematiza a atuação do CM e planeja as formações necessárias ao grupo. As atribuições e competências dos Conselheiros Mirins se voltam à participação das reuniões extraordinárias e ordinárias; a apresentar proposições que visem à melhoria da qualidade da escola, da vida em comunidade e da cidade, com relação a quaisquer assuntos relacionados à cidadania, a prezar pela construção de políticas públicas e zelar pela qualidade de ensino, considerando a escola espaço convergente dos interesses coletivos, sendo vedado o trato de interesses individuais, assim como representar seus segmentos visando sempre a função social da escola .

Caso o Presidente não esteja presente, quem assume é o Vice-presidente. O Presidente tem as seguintes atribuições:

- I. Convocar todos os Conselheiros para reunião ordinária, em horário compatível com os demais conselheiros e com pauta claramente definida por todos os seus membros;
- II. Abrir as reuniões do CM;
- III. Acompanhar a efetiva realização das decisões coletivas, juntamente com o mediador do CM;
- IV. Estimular a participação dos Conselheiros em todas as reuniões do CM;
- V. Acompanhar as comunicações e divulgações definidas pelo CM junto a seus pares;
- VI. Cumprir e monitorar, junto ao mediador e aos demais Conselheiros o cumprimento das decisões dos pleitos (SANTO ANDRÉ, 2016b).

O secretário também tem atribuições de acompanhar, organizar e divulgar a pauta juntamente com o presidente, auxilia o mediador e o presidente na convocação de todos os Conselheiros. O monitoramento e a execução das demandas tiradas das reuniões assim como as reproduções de informações feitos nos pleitos é atribuição de todos. A unidade escolar fica responsável por garantir a manutenção da infraestrutura básica necessária para o funcionamento do CM, bem como dar publicidade dos seus atos e deliberações (SANTO ANDRÉ, 2016b).

Na perspectiva de uma mediação eficiente, na permissão de atos deliberativos, Formosinho (2007) menciona que é preciso permitir a cada criança a influência no processo de tomada de decisão, o que se constitui então em formar as crianças com base na afirmação do conhecimento de seus direitos, desenvolvendo, assim, a assertividade e, inclusive, o direito de ser parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhes diz respeito. Sendo assim, o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade.

Em algumas escolas pontuais de Santo André é visível ações de cidadania, de conscientização dos cuidados com a escola e com a cidade em que habitam. A Secretaria de Educação tenta implantar práticas que estimulam os professores e gestores a desenvolverem juntamente com os alunos ações que coloque em evidência o protagonismo infantil. As intervenções acontecem, porém, nota-se que a organização da representatividade infantil e as ações para qualificar a cidadania exercida pelos alunos, o cultivo do fortalecimento do grupo e estímulo à aquisição do sentimento de pertencimento ocorrem de maneiras distintas em seus diferentes níveis.

3.2.1 O Conselho Mirim e intervenção política no município de Santo André

No período de redemocratização, com a crise de Estado, economia enfraquecida e as potências mundiais apoiadas nas diretrizes da globalização redefinem propostas para educação e as escolas tornam-se palco de muitas atividades que validam a preparação para o universo tecnológico e capitalista do trabalho. A responsabilidade e a deliberação de projetos escolares e destinos de verbas dos diferentes programas destinados às escolas tornam-se comuns à comunidade escolar e à cidade como todo. Com o compromisso de propor uma qualidade social da educação e uma formação para cidadania, desde 1997, o município de Santo André movimenta-se para colocar em prática o seu planejamento na elaboração do processo de uma gestão

democrática. Em 2003, os Conselhos de Escola, eleitos em cada unidade escolar, assumiram suas atribuições edificadas pela escola. Como forma de construir uma gestão mais democrática, o Conselho Mirim, embasado pela lei do grêmio de 1985 (BRASIL, 1985), também ganha força, ressurgindo depois de uma fase de repressão dos estudantes, vivida na ditadura militar.

Pressupondo a necessidade de oportunizar a participação do Conselho Mirim em um espaço de convívio social, são oferecidos aos alunos espaços de discussões que transcorrem as questões cotidianas da escola, como: relações entre criança/criança, criança/adulto, recreio, banheiro, sala da aula, entrada, saída, manutenção do prédio, materiais, atividades culturais e esportivas; assuntos relacionados ao convívio diário, que o aluno tem oportunidade de inferir sobre. Na ocasião, o regimento interno das escolas indicava a criação do Conselho Mirim nas escolas municipais de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2003).

A primeira iniciativa de organização dos alunos na rede por meio do Conselho Mirim ocorreu na EMEIEF Parque Miami no ano de 2001; em seguida, foi ampliado para as demais escolas, fortalecendo, assim, a formação para cidadania e proporcionando uma educação para democracia e cidadania na prática. Esses grupos participavam na elaboração de *outdoors* a respeito de artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, trabalhos socializados com as demais instituições escolares.

Tinham formação nas oficinas intituladas como “Teoria e Prática do ECA”, com dois representantes do Conselho Mirim de cada escola, havia também a oficina “Ouvir para mediar” e as reuniões que já aconteciam. Esses movimentos fortaleceram as crianças na informação dos seus direitos e deveres, na responsabilidade e compromisso com a organização, manutenção e bem-estar do espaço educativo (SANTO ANDRÉ, 2003).

O Conselho Mirim foi uma importante diretriz, em meio a tantas novidades sucedidas das reformas educacionais. Suas ações eram efetivas na busca de um fortalecimento da gestão democrática nas escolas, uma vez que as crianças passaram a dialogar mais e começaram a ter mais informações dos seus direitos enquanto aluno e cidadão. Porém, com o passar do tempo, as ações no ambiente escolar que eram frequentes foram se tornando mais pontuais.

Em 2013, as ações envolvendo o Conselho Mirim voltaram a ser intensificadas. Com a oportunidade de participação no Plano Plurianual (PPA), os alunos discutiram no

interior da escola, projetos de médio prazo. Os alunos, juntamente com a cidade, mobilizaram-se em uma participação popular, aprimorando políticas a serem consolidadas no período de quatro anos em todas as áreas sociais.

Além da participação de toda população, as 51 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, incluindo diretores(as), professores(as), alunos(as) e funcionários(as), pensaram em como desejavam a sua cidade no futuro. Mobilizaram-se para defender seus interesses na área da educação, saúde, cultura, esporte e lazer, infraestrutura, inclusão social, transporte e trânsito, saneamento e meio ambiente, desenvolvimento social e renda, cultura da paz e políticas para mulheres, juventude, terceira idade, pessoas com deficiência e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros (LGBT [SANTO ANDRÉ, 2013]).

Duas crianças por escola, Conselheiras Mirins, participaram das plenárias nos planejamentos participativos, levando todas as indagações de sua escola. Foram selecionadas conversas, produções de cartazes e desenhos que sintetizassem a opinião das crianças. Deixaram recados para o prefeito, atividades e ações que acreditavam ser importantes e que pudessem transformar Santo André em uma cidade melhor.

Nas plenárias por setor, os Conselheiros Mirins tiveram a oportunidade de conhecer o funcionamento de uma Câmara Municipal, em uma das etapas finais. Assim que finalizaram as rodas de conversas e colocaram no papel a sistematização das ideias, levaram as diretrizes para o Prefeito e o conjunto de propostas passou a integrar as diretrizes priorizadas nas plenárias regionais e consideradas na constituição dos planos de governo (SANTO ANDRÉ, 2013).

As crianças tiveram uma participação como agentes sociais em todo o processo do PPA. Foi aberto um espaço que possibilitou às crianças falarem de forma autônoma, serem ouvidas e, mais adiante, ao finalizar a proposta, serem reconhecidas como parte do todo. Os desejos expressos pelas crianças ao transporem a forma verbalizada, sendo transcritos pelas autoridades competentes, tiveram maior chance de se tornar realidade.

Outro aspecto que permeou todo o processo foi a relação dos adultos com as crianças, ou vice-versa, na dialética da temática. As relações de poder permaneceram ocultas entre adulto e criança ou, se manifestaram-se minimamente, não intervieram no

processo. Igualaram-se na busca de um bem comum para toda a cidade, à qual todos pertencem e usufruem da mesma política pública.

Em 2014, o Conselho Mirim teve mais uma participação no Orçamento Participativo previsto para o ano seguinte, ao eleger demandas prioritárias para a população. O processo de participação aconteceu seguindo a lógica do PPA: trabalhos em sala de aula com mediação dos professores, construção das propostas por cada sala, em seguida eleição de três propostas que seriam levadas à plenária regional pelos dois representantes do Conselho Mirim.

Dessa vez, segundo Castellani (2017), nas plenárias as crianças falavam no microfone suas propostas, o que ficou acordado na escola, expondo para todos com suas vozes. Das quinze propostas das crianças, seis foram eleitas. O Conselho Municipal do Orçamento (CMO) analisou as propostas e incorporou cinco, apenas uma não foi contemplada. Por fim, foi elaborado o projeto da Lei Orçamentária Anual (LOA) aprovado na Câmara Municipal de Santo André, materializando, assim, o Orçamento Participativo e o Orçamento Participativo Criança em um regulamento.

De acordo com a autora, em 2015, 174 Conselhos Mirins das creches e escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental tiveram oportunidade de encontrar-se com o prefeito e o secretário da educação. Nesse momento, no Salão Nobre “Burle Marx”, as crianças conheceram a maior tapeçaria feita pelo artista plástico brasileiro Roberto Burle Marx, patrimônio da cidade que compõe a decoração do salão.

A conversa entre as crianças, prefeito e secretário da educação foi embasada por novas políticas para a cidade de Santo André, em especial reformas e novos equipamentos para escolas. “Esse tipo de participação é denominado “Simbólica”: é aquela em que um grupo é selecionado para representar seus pares em eventos organizados pelos adultos” (SOUZA *et al.*, 2010, p. 7).

Castellani (2017) faz uma observação referente aos resultados no geral das propostas no Plano Plurianual e no Orçamento Participativo Criança: que as propostas trazidas da escola tinham muitas semelhanças com a dos adultos, o que remete, ao menos, a duas análises, antagônicas, sobre essa coincidência. De acordo com a autora, isso pode ter sido ocasionado por dois motivos: as crianças têm um desenvolvimento político, uma noção de estrutura social que não é tão comum encontrar, ou, então,

pode ter sido uma participação manipulada pelos adultos, situação em que as crianças apenas reproduzem o discurso já criado por outras pessoas (SOUZA *et al.*, 2010).

O mais recomendável é que o adulto ou condutor da temática, ao fazer a mediação, tenha um procedimento de se abster de suas concepções e, assim, valorizar o raciocínio das opiniões das crianças, conduzir tecnicamente e tentar explorar a diversidade de pensamento, estruturando todos os conhecimentos de modo que sejam ampliados. Que desperte em todos a motivação, a reflexão e curiosidade de querer fazer parte dessas discussões e cada vez mais aprender a aprender.

No entendimento de quais políticas sociais precisam ser ampliadas ou conquistadas, há a necessidade de conhecer o que já se tem na cidade. Por esse motivo, na construção do PPA foram feitas visitas culturais no Conselho Tutelar, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), Consórcio Intermunicipal e a Agência de Desenvolvimento Econômico da região. Além das visitas, participaram de oficinas formativas, uma delas foi no Parque Escola de Santo André, em que 174 conselheiros e 87 acompanhantes foram capacitados no combate ao *aedes aegypti* pela Equipe de Vigilância à Saúde (CASTELLANI, 2017).

Como lembra Benevides (1996), é indispensável a associação entre democracia participativa e educação política do cidadão. A cultura política oligárquica vivida no período militar provocou uma redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política, contudo, a educação política torna-se essencial.

A participação das crianças em políticas sociais da cidade de Santo André, ao conhecer o funcionamento de algumas organizações e ao mesmo tempo terem acesso às informações que estão chegando a eles, maximiza a atividade política. As crianças aprendem a participar, praticam uma liberdade individual de pensamento, ao exporem suas opiniões e formularem ideias a partir de sua crença cultural criam senso crítico das variadas situações.

A participação das crianças tomou uma dimensão regional em uma reunião com os sete prefeitos das cidades: Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. O encontro foi na Vila de Paranapiacaba, com objetivo de compartilhar as ações realizadas em cada escola. Em complemento, tiveram um momento prazeroso com muita música, brincadeiras, animadores, exposições, oficinas, espetáculo teatral, pipoca e doces (CASTELLANI, 2017).

É oportuno ressaltar que a partir dos dados apresentados sobre o processo de participação das crianças nas propostas PPA e OP, houve um processo produtivo em experiências significativas no debate sobre a cidade, pois as crianças dialogaram com a comunidade escolar, nas plenárias e, por fim, com outros municípios (CASTELLANI, 2017), superando dificuldades culturais da relação do adulto com a criança. As crianças não tiveram somente vez em suas falas, mais que isso, foram ouvidas.

Essa teoria, criada pelos adultos, de que as crianças não têm conhecimento suficiente ou maturidade para opinar sobre a estrutura política do ambiente que vivem, leva à reflexão: será que não seria uma dificuldade dos adultos em lidar com a espontaneidade infantil, que em uma linguagem menos rebuscada operam com uma simplicidade respostas a muitas problemáticas tidas como difíceis?

A relação de um adulto para com a criança, tende a reprimir seus pensamentos e muitas vezes, o adulto fala palavras que as crianças desconhecem seu sentido, isso demonstra que a escola continua ainda caracterizada pela concepção da criança como um receptor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos e que se encontra num processo de transição. Desconsidera as etapas de seu desenvolvimento e desvaloriza os contextos sociais e culturais onde a criança está inserida (TOMÁS; GAMA, 2011).

Entretanto, o desenvolvimento dos alunos andreenses não foi desconsiderado ao atuarem como protagonistas capazes de pensar e sugerir políticas para a cidade de Santo André; as crianças não foram vistas como cidadãos do futuro, e sim, como cidadãos do presente, que fazem parte de um meio social.

A atuação das crianças no contexto escolar estava cada vez mais consistente. Anualmente a Secretaria de Educação do município de Santo André organizava uma troca de experiência, com objetivo de socializar boas práticas pedagógicas que os professores realizam com os alunos (SANTO ANDRÉ, 2014a). Uma das oficinas referia-se ao CM: uma professora de creche havia elaborado propostas com foco na formação de pequenos cidadãos questionadores, críticos e participativos, na busca de melhoria no espaço escolar e cotidiano em que vivem. As discussões na unidade escolar avaliaram as atividades vivenciadas coletivamente com encaminhamentos e sugestões dentro de um planejamento como, por exemplo: o dia da família, aniversariantes, brincadeiras, projetos: água, horta, leitura, dentre outros.

Esse movimento da rede sempre teve boa aceitação dos professores, prática esta que não se perde com a troca de governos; muda-se o nome do evento, mas a configuração e os objetivos são os mesmos. Os professores aprendem com outros professores práticas educativas que surtiram um impacto significativo na aprendizagem de seus alunos, possibilitando, assim, que esses projetos venham a ser experimentados em outros espaços ou adaptados de acordo com a cultura de cada escola.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é outro canal que oportuniza às crianças a participação no fortalecimento da democracia, propondo e deliberando políticas públicas para o município, na proteção e aperfeiçoamento dos direitos institucionalizados. Alguns representantes do CM, no ano de 2017, tomaram parte da VII Conferência Municipal Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente e participaram de plenárias, debatendo e construindo propostas voltadas à afirmação do princípio de formação integral de crianças e adolescentes nas políticas públicas.

Os agentes mirins, comendo com os demais representantes de entidades sociais, tiveram uma participação como atores sociais, argumentando a respeito de estratégias a serem promovidas ou ampliadas, com direito de voz e voto. Os participantes dialogaram sobre garantia dos direitos e políticas públicas integradoras e de inclusão social, prevenção e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, orçamento e financiamento das políticas para crianças e adolescentes, participação, comunicação social e protagonismo de crianças e adolescente e espaço de gestão e controle social das políticas públicas de promoção e defesa de seus direitos.

As barreiras para a participação social infantil ainda são intensas. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) mencionam que estamos caminhando a passos lentos nos movimentos sociais, no CMDCA e que um dos maiores desafios é a participação democrática das crianças, para instalar trajetórias de aproximação entre os diferentes movimentos que possibilitam a ultrapassagem de um forte e interativo movimento global de crianças.

A Prefeitura de Santo André, pensando em políticas em longo prazo, criou o “Programa 500 anos” no ano de 2019, que tem como meta colocar a cidade entre as cinco primeiras no ranque brasileiro do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

(IDHM), alinhado com os objetivos de desenvolvimento sustentáveis os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Um projeto que já está sendo pensado pelos alunos nas escolas municipais de Santo André.

As primeiras ações foram convocar os vice-diretores para uma formação. Divididos por setor, receberam esclarecimento quanto às etapas do projeto e alinhamento de aspectos fundamentais para atuação do CM. Na dinâmica dessa reunião formativa também foi solicitado a cada gestor que levasse consigo uma apresentação em que sintetizasse o trabalho realizado com o CM em sua unidade escolar. Depois de socializadas as práticas do CM, todos tiveram um panorama de como estava acontecendo o direcionamento desse órgão.

O objetivo era que todos da comunidade escolar participassem do projeto, por isso, as informações foram transmitidas aos pais, professores, alunos e funcionários. No entanto, o CM tem a função de coordenar as atividades a serem desenvolvidas, juntamente com o conselho de escola, no estreitamento de ações desses dois colegiados e no fortalecimento de uma gestão democrática, conforme a meta 18 do Plano Municipal de Santo André elucida:

Assegurar e aprimorar, nas escolas pública do município, no prazo de 2(dois) anos vigência deste PME, condições para qualificação da gestão democrática da educação, associada à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (SANTO ANDRÉ, 2016c, p. 95).

Para alcançar tal meta, com ênfase nos colegiados, destaca-se a estratégia

18.3 - Assegurar, em todas as unidades escolares do município, a construção e o fortalecimento dos conselhos mirins, grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamentos nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (SANTOANDRÉ, 2016c, p. 96).

A articulação de planejamentos e execução de projetos entre o CM e o CE e os componentes da escola como um todo, sem a invisibilidade de nenhum segmento, em um movimento colaborativo, garante os direitos de participação. Propor um espaço colaborativo que tem como objetivo superar os estereótipos infantis que dificultam um maior envolvimento de todo processo participativo.

Os conteúdos a serem explorados no currículo para realização das ações que conotam o projeto Santo André 500 anos foram distribuídos em eixos e subeixos:

- Eixo 1: Desenvolvimento Humano/Infância andreense: correspondente ao subeixo: Cidadania, Cultura Educação, Esporte Inclusão Social, Lazer, Patrimônio Histórico e Arquitetônico e Saúde.
- Eixo 2: Desenvolvimento Urbano e Ambiental, corresponde ao subeixo: Infraestrutura Urbana, Saneamento Básico, Mobilidade Urbana, Manutenção de espaços públicos e Meio Ambiente.

Deu-se ao projeto o nome de “O futuro de Santo André pelo Olhar de uma de uma Criança”. Com o objetivo de escutar todas as crianças, o CM está no centro do projeto, pois dará voz às reivindicações levantadas por todos da comunidade escolar, sendo norteado pelo desejo de ter uma cidade melhor em um futuro de trinta e quatro anos. Como produto final das atividades propostas em cada escola, as crianças, na forma de quebra-cabeça, iriam construir uma carta que seria destinada ao prefeito da cidade, para que este tivesse acesso a todas as reivindicações.

Cada turma elencou suas expectativas para ter uma cidade melhor, e a junção dessas expectativas originou a carta. Todo o percurso realizado, desde a roda de conversa com o CE e CM de aceitação ou não do projeto, foi registrado por meio de fotografias e monitorado pela Secretaria de Educação, que tinha acesso ao desdobramento do projeto nas unidades escolares.

O projeto envolveu as crianças da creche, educação infantil e ensino fundamental I. Dois representantes do CM levaram a carta para o prefeito em um evento organizado para esse dia. Os vice-diretores fizeram o registro do processo em formato de cartazes, *banners*, maquetes, dentre outras formas de exposições.

O espaço do evento foi organizado com todos esses elementos pela equipe da Secretaria de Educação, o que possibilitou a socialização de vários trabalhos de qualidade que desencadearam o projeto. Nesse dia, alguns representantes do CM fizeram perguntas ao prefeito referentes à cidade, do tipo: O que podemos fazer para melhorar a questão do lixo na nossa cidade? Por que a manutenção demora tanto a ir arrumar nossa escola?

O prefeito respondeu a todas as perguntas, deixando a opção de quem tivesse mais dúvidas poderia encaminhar à Secretaria de Educação para obtenção de uma

devolutiva. As cartas foram compiladas em um livro de capa dura, que posteriormente será lido e supostamente selecionadas diretrizes para construção de políticas para a cidade de Santo André.

Nessa composição de participação infantil, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) acrescentam que as crianças são prioritariamente consideradas como cidadãos individuais, como munícipes, e que os direitos participativos não são dissolvidos numa categoria genérica da infância, mas têm o seu suporte no sujeito concreto. Portanto, cada intervenção individual tem marca genérica da categoria geracional a que as crianças pertencem e é a leitura dessa marca geracional que pode permitir a decisão e responsáveis políticos concretos a fazer uma leitura dos sentidos da política que exercem pela principal dos que são os menores munícipes.

Benevides (1996) aponta que uma das dimensões da educação para democracia consiste na formação para a participação na vida pública, ou seja, a educação não serve somente para capacitar o indivíduo a saber dos seus direitos e deveres, mas, para além disso, capacitar a todos para posição de governante em potencial. Uma educação com metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras de argumentação, com sua lógica própria, diversa da lógica da demonstração científica. O CM de Santo André, em sua dimensão municipal, teve avanços significativos, mas ainda há muito o que se fazer para que essas ações sejam também integradas na esfera social. O fortalecimento participativo do CM internamente nas escolas, com uma educação para democracia, no fortalecimento de uma aliança com as outras entidades participativas pode ser o indício de uma formação cidadã.

Angotti (2007) considera a criança como um observador, um investigador, um pequeno cientista que regista ativamente as imagens, por intermédio dos sentidos, o que é diferente de recebe-la como se fosse um espelho, a educação promove a liberdade e as individualidades. Nada realizado de forma genérica tende a dar bons frutos, a criança é como uma árvore que, se bem cuidada e cultivada permanentemente, crescerá germinando frutos consistentemente, simultaneamente e no tempo certo. As crianças são curiosas e o papel do educador é conservar essa qualidade como aliado na apuração de conhecimentos que podem ser estimulados e conservados no ambiente escolar.

3.3 Conselho Mirim: Um projeto de formação para a cidadania

Pensar em uma escola democrática é pensar em como fortalecer a participação dos órgãos colegiados, e as mudanças somente acontecerão se toda comunidade escolar se envolver na organização da gestão escolar em um processo avaliativo e de valorização histórico cultural. “Assim, desvelam-se as dimensões política e pedagógica da gestão escolar, intrinsecamente ligadas à prática educativa e com um forte compromisso com a transformação social” (GRACINDO, 2009, p. 136).

Pela interpretação de Dourado (2006), a escola foi criada pelos homens como instituição social, na busca da construção/reconstrução de um saber histórico e da sua própria humanização por meio das relações estabelecidas, sendo que a escola só se justifica quando cumpre a função social para a qual foi criada. É na escola que os alunos desenvolvem uma formação para o convívio social, na oferta de melhores condições de conhecimentos para suas escolhas afetivas, político, social, cultural, filosófico, profissional e afetivo, assim, a concepção de educação se dá na perspectiva que concebe o homem na sua totalidade.

Entretanto, o currículo pode ser criado e recriado sendo entendido como uma prática social, exercendo o direito de pensar e fazer experimentar, ou seja, o currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação. Essa compreensão amplia o conceito restrito de currículo, entendido somente como grade e tópicos de conteúdo (SAUL; SAUL, 2013). A leitura da realidade é a primeira ação que direciona o fazer a considerar na construção de um projeto político pedagógico de uma escola democrática.

Nas escolas, esse currículo é analisado e juntamente com todos os interessados, e com direito à participação ativa, pensa-se nas necessidades dos saberes que são essenciais para avanços nos conhecimentos. Avanços esses que contribuem para dar suporte aos indivíduos no domínio pessoal de sua produção de vida social, cultural, profissional, psicológica e política.

Quanto aos conhecimentos que compõem o currículo, Cavalcanti (2014) define que não é incorporado somente com o conhecimento socialmente elaborado em forma de conteúdos disciplinares, mas é apresentado como base que fornecem elementos para uma análise profunda da escola e da sociedade. Portanto, outros elementos são considerados na organização curricular, como: metodologia de ensino e de aprendizagem, os tempos e espaços escolares, relação professor-aluno, avaliação

escolar, normas de comportamento e disciplina; além das relações sociais e institucionais intra e extraescolar, como as existentes com a comunidade escolar interna e externa; as relações com as autoridades de ensino, com os órgãos reguladores e com os dispositivos legais dos sistemas de ensino

A mesma autora compõe essa ideia de currículo, trazendo mais uma parte importante na composição curricular, que é a visão de uma escola socialmente construída a partir de um currículo que se encontra em processo permanente de elaboração com o PPP das escolas. O PPP torna-se indispensável para a proposição de objetivos escolares e para a definição de propostas, estratégias e ações a serem levadas a efeito de acordo com os objetivos estabelecidos.

Nada é permanente na composição curricular, uma vez que as mudanças da sociedade são constantes. As relações são alteradas com o tempo, o que exige uma formação dos profissionais da Educação no compromisso de estarem acompanhando tais modificações, especializando novas didáticas capazes de auxiliar os alunos nas aprendizagens essenciais, na busca de um projeto inovador construído pelo coletivo da escola.

A inovação do PPP na articulação da ampla função social da escola, segundo Veiga (2003), tem bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada pela observação disponível, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. A inovação regulatória ou técnica exclui as inovações, o controle burocrático cada vez maior sobre as instituições escolares constrange e orienta algumas condições de inovações.

Lück (2009) faz uma reflexão acerca do cotidiano escolar que muitas vezes não é colocada em evidência na busca da qualidade educacional; por isso, é importante conhecer suas múltiplas marcas para além, compreender seus desdobramentos e reconhecer os fatores que mantêm as práticas comuns. Estudar o cotidiano escolar com um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa enxergar a alma da escola real e concreta, é um trabalho da direção escolar em sua atuação gestora.

É no cotidiano escolar que as fragilidades da Educação se manifestam, que as desigualdades de oportunidades se tornam visíveis pelo nível socioeconômico e cultural, as particularidades e necessidade de cada familiar vão sendo desveladas. A partir das situações rotineiras, a gestão escolar irá desenvolver estratégias na

condução dos conflitos inerente ao convívio diário presente na diversidade humana, conectado com o domínio da técnica que a profissão exige e a tentativa de colocar em prática o papel social que a escola tem a incumbência de realizar, tendo como diretriz a democracia.

Todavia, ao idealizar a gestão educacional e analisar o sistema e suas problemáticas, o gestor escolar encontrará sim dificuldades em projetar uma gestão democrática, porém com um trabalho dialógico e participativo podem juntos encontrar novos horizontes capazes de fortalecer um mesmo objetivo em comum. O que irá diferenciar a gestão de uma escola para outra é a ênfase ou direcionamento que cada uma dará para os percalços vividos no seu interior, as estratégias utilizadas por cada gestor na condução dos imprevistos e sua visão de democracia.

A inovação é um atributo de uma escola democrática e para inovar se faz conveniente conhecer a escola como um todo, nas suas especificidades e posteriormente planejar, acompanhar as ações diárias e seus desdobramentos, em uma avaliação contínua. Os alunos são também atores desse processo e precisam se sentir parte dos projetos para que permaneçam motivados a participar deles. É importante que haja valorização do que se tem, mas com aprimoramento as vigências atuais, principalmente, em decorrência do advento que:

O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo (VEIGA, 2003, p. 4).

Gestores, professores, funcionários e comunidade podem inovar o currículo a partir do projeto político pedagógico humanizador e crítico, levando em consideração o aspecto histórico e sociocultural dos alunos, a sua elaboração pelos princípios democráticos, em um processo da leitura da realidade, dialógico, participativo, avaliativo. O ideal de um PPP é que seja vivo e que consagre o aluno como um sujeito histórico do conhecimento, que não sirva como um protocolo de uma exigência burocrática.

Para tanto, Pizanna (2007) sugere o método de laboratório, que parte do processo de vida em sociedade, levando em consideração o que está acontecendo no presente, não fica visando preparar o aluno para uma vida futura. A descoberta é feita pela busca, investigação, comprovação, observação e reflexão, o que leva os alunos a

aprenderem a descobrir, investigando sua curiosidade, equipando-os com os métodos de averiguação de processos, tornando-os sujeitos de seu conhecimento.

Elias e Sanches (2007) ressaltam a importância de uma aprendizagem voltada para a cooperação e uma prática escolar que parte da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos, uma concepção de educação voltada para o exercício à cidadania, que cria condições e oportunidade para enfrentar a rude concepção imposta pelo capitalismo.

Nessa difícil missão social da educação, na promoção da identidade política dos alunos mediante a composição dos colegiados, atenuando a mudança de paradigma de infância e participação política, o CM é inserido no PPP na tentativa colaboração nesses aspectos. O Conselho Mirim busca uma posição dentro das unidades escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na previsão de ações políticas nas escolas, acredita-se que pode ser um importante aliado à prática educativa cidadã e uma gestão democrática.

Nas escolas municipais de São Paulo, o CM é parte integrante no PPP, mas ainda não faz parte de uma proposta que está consolidada, apesar de ser uma experiência emancipatória para os alunos pequenos da Educação Infantil. Trata-se de uma medida que cuida da educação política das crianças pela participação, tendo direito a verbalizar criticamente os aspectos positivos e negativos da escola, além das reivindicações que são expressas pelos alunos (SILVA, 2018).

Assim como em São Paulo, o CM das escolas municipais de Santo André também tem o seu lugar no PPP. Um documento de importante valor, constituído por toda comunidade escolar, que sintetiza os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano, com base na realidade local de cada escola. A participação infantil ou dos alunos nesse processo é essencial, pois

O Conselho Mirim colabora para as diversas linguagens, a construção de valores, respeito, responsabilidade, interação com os bens coletivos dos espaços públicos, e principalmente com as relações democráticas de convivência. O Conselho Mirim apresenta-se como desafio para entender o conflito como inerente à convivência humana, processo importante para a nossa humanização; ele se constitui na oportunidade de aprender a decidir coletivamente, de experimentar o diálogo crítico como mediador de conflitos (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

O Conselho Mirim é uma organização estudantil, um órgão colegiado que tem sua atuação mais pontual na escola, e vem compor o espaço de aprendizagem democrática, o que pode permitir que as crianças se tornem protagonistas no

panorama político brasileiro, no micro ambiente escolar e no macro social. Procura encontrar estratégias para lidar com a diversidade de opiniões e melhorar o convívio diário no cotidiano escolar, com uma participação de cogestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

O CM é um órgão que potencializa a participação por meio dos direitos de liberdade individual, de expressão e pelo direito de eleger e ser eleito, busca uma formação integral e cidadã. Enxerga os conflitos como sendo inerentes ao ambiente escolar, até mesmo no processo de aprendizagem, ao lidar com os diferentes pensamentos e formas de aprender requer uma mudança conflituosa de conceitos já adquiridos que vão se transformando em novas aprendizagens.

As relações entre alunos, professores e funcionários é um aspecto importante a se considerar e exige um olhar cuidadoso da gestão escolar. Um clima escolar agradável pode criar condições favoráveis no desenvolvimento das atividades educativas. O principal ator desse ambiente é o aluno, pois, todo o planejamento escolar dos diferentes segmentos é pensado para o seu bem-estar e sua formação.

O CM pode ser um impulsionador da criação de um espaço de participação dos alunos, no ambiente escolar e o gestor pode utilizar essa representatividade como uma estratégia para compor o projeto administrativo de escola, por meio da escuta dos alunos em um planejamento racional de organização. Além dos alunos aprenderem a se colocar sobre os acontecimentos do dia a dia escolar e a expressar seus pontos de vista, também refletem e avaliam as mudanças de percurso, alargando, assim, o espaço em que aprendem a participar participando.

Em um planejamento sistemático e frequente, os alunos aprendem a defender seus direitos humanos e educacionais, compreendendo o todo do processo para identificar o que podem fazer para interferir na realidade e torná-la mais qualificada. Para conseguir tal objetivo, exige uma atuação constante do CM juntamente com o Conselho de Escola, ações essas que não podem ser esporádicas.

Se as ações são eventuais, dificilmente irão alcançar resultados consistentes de participação e interferência na realidade. Sendo assim, percebe-se que os assuntos ocasionais sociais são alvo de participação do CM, que devem ser abrangentes e não restritos, para se consolidar uma participação política e social.

Exemplo de uma participação momentânea é quando temos uma infestação do mosquito *aedes egypyi*, para encontrar uma solução rápida, o CM é colocado em

evidência para planejar ações dentro da escola e fora dela para conscientização da população e assim que acaba a infestação dos mosquitos encerra-se também a participação ativa do CM.

O trabalho com o CM precisa ser diário, no cuidar dos pequenos detalhes pedagógicos e administrativos da escola. Com muito diálogo, as crianças vão expressando as suas vontades e os seus descontentamentos e a participação dos alunos estabelece novas relações que indicam características de atitudes democráticas que apoiam uma gestão democrática. Conforme destaca Oliveira (2008, p. 69)

A participação de crianças pode ser inicialmente entendida como um processo de mudança, que propõe uma educação emancipadora. A sua dimensão político-pedagógico pressupõe a construção de um fazer escolar participativo que envolve ativamente o segmento discente. Ao exercitar a prática da participação, as crianças ressignificam suas experiências dentro do espaço escolar, participando, resgatam, reafirmam e constroem valores ao mesmo tempo, que dão significado aos seus projetos de vida e reafirmam suas identidades.

É indissociável a ação do político e do pedagógico, ou seja, a ação educativa depende do diálogo entre os profissionais e os discentes na busca de uma melhor didática e da escolha dos conteúdos a serem trabalhadas. Possibilita também uma educação que tem significado para os alunos, pois, ao participarem das propostas compreendem o porquê das ações que estão sendo executadas e constroem novos valores e conhecimentos.

Como resultado de pesquisa, Oliveira (2008) constatou que para muitos professores esse tipo de projeto em que as crianças participam e aprendem a democracia ainda não é bem compreendido; pois muitos não entendem a expressão das crianças como construção cotidiana, e sim como tarefa do professor. Às vezes, quando o aluno expõe suas ideias, é exposto a olhares intimidativos e céticos por parte de professores e brincadeiras que constroem os colegas.

Uma formação para esclarecer essa falta de compreensão torna-se imperiosa para que os professores colaborem com a formação integral e cidadã dos alunos. Por outro lado, se essa organização do CM é sistemática e bem organizada pela gestão escolar, o professor(a) é introduzido(a) no projeto, mas a medida da adesão contará com a subjetividade de cada um e o seu comprometimento com sua profissão.

Formosinho (2007) e Castellani (2017) acreditam que essa dificuldade do educador em saber lidar com o universo infantil, na manutenção de um diálogo democrático na deliberação de atuação e legitimação de ideias das crianças, podem ter ganhos por

meio de formação contínua no desenvolvimento profissional. Elias e Sanches (2007) afirmam que a criança que é vista como um ser afetivo, revela-se um ser inteligente e criador de cultura como o adulto.

A gestão da escola tem uma importante influência na implementação e nas ações do CM, por estar voltada diretamente com o planejamento e condução dos assuntos. A seleção das temáticas a serem discutidas permeia o planejamento do professor em sala de aula e tem como objetivo formar alunos críticos e participativos, que conhecem os espaços e neles interferem, aperfeiçoando-os e construindo a identidade da escola. Pizzano (2007) considera como ponto de partida para qualquer proposta os interesses e as experiências infantis que se desmembraram na ampliação das experiências para outras cada vez mais elaboradas e complexas; mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob olhar atento do adulto, com intenções claras em seu trabalho educativo, ofereceu suporte, organizou situações e registrou as experiências em desenvolvimento. O mesmo autor enfatiza sobre a educação reconhece a ciência e a arte em sua dimensão, porém se distingue esses campos, no entanto no âmbito da aplicação concreta, a educação se aproxima mais da arte, porque os elementos científicos, muitas vezes, não dão conta dos fatos inéditos e imprevistos da prática educativa.

Talvez seja por isso que a área da educação seja um campo aberto de possibilidades que podem ser exploradas na escolha de práticas que podem ou não obterem sucesso. Cada ser humano é único e a diversidade encontrada na educação exige um olhar atento e um compromisso social do educador, no traçar de um percurso que leve o despertar reflexivo das crianças na direção de uma qualidade na formação humana. Formosinho (2007) afirma que a heterogeneidade e a diversidade é uma riqueza, no intuito de conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva. O CM é um espaço de formação cidadã. Os alunos, independentemente de suas idades, são expostos à situação do cotidiano escolar, na qual são permitidos a decidir as ações que fazem parte do regimento interno da unidade escolar e processos sociais, valorizando-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento, ocasionando uma supervalorização do aluno que possa acordar no protagonismo infantil.

Quando ouvimos falar em protagonismo na TV, logo nos vem à memória aquele personagem que se destaca na trama, seja de novela ou qualquer outro espetáculo.

Nas escolas isso não difere muito, pois são os atores do processo educativo. Costa (2007) apresenta, no campo da educação, que o protagonismo indica atuação, como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. A essência do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Os alunos, nas reuniões do CM, geralmente trazem muitas questões de organização dos espaços da escola como: parque, brinquedoteca, cantinhos de leitura, projetos da unidade, multiuso, sinalizam também sobre cuidados com o meio ambiente, sustentabilidade, inclusão, dificuldade de acessibilidade dos deficientes, conflitos de convivência, enfim, assuntos ocasionais que estão em evidência e que são importantes serem colocados em pauta.

Nesse movimento, os alunos demandam ser ouvidos e incluídos no processo decisório da escola e nas discussões, considerando a opinião dos estudantes e não desprezando o julgamento infantil. Em alguns casos, percebe-se que as crianças são convidadas a participar, porém o seu ponto de vista não é validado pelos adultos, descartando as falas dos alunos discretamente, atreladas ao estigma da não-participação política das crianças. No entanto,

O fato de ouvir as crianças permite ao gestor escolar fazer escolhas que irão ao encontro das necessidades das crianças e não apenas do “mundo do adulto”. A gestão democrática garante o exercício e a participação de todos os segmentos da escola, inclusive as crianças. A participação da criança na escola requer um olhar diferenciado sobre a concepção de gestão, ouvir o que elas têm a dizer significa muitas vezes entrar no mundo de fantasias, do sonho, da imaginação, mas da construção de uma escola que seja voltada para a criança e sua infância (COLASANTO, 2013, p. 14).

Oportunizar espaços de socialização entre os alunos e dar voz para aqueles que recebem diretamente os serviços de toda uma organização educacional enriquece o desenvolvimento pessoal e social, e as crianças, com o tempo, sentem-se mais seguras e com noção de coletividade. Cabe ressaltar que a metodologia desses encontros precisa ser direcionada por um adulto, pela dificuldade de compreensão do abstrato, característico da infância, remetem-se muito ao concreto, falam muito do que conseguem ver.

Castellani (2017) recomenda que os assuntos mais subjetivos do cotidiano, que tem uma necessidade maior do diálogo democrático, para se deliberar atuações, sugerem a constante necessidade de processos formativos originados no âmbito das escolas ou da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A participação autêntica do CM se traduz em um proveito de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, na construção da identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. “A sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam” (COSTA, 2007, p. 10). Nessa visão, a escola educa criando espaços para o educando conseguir construir o seu ser na realização de suas potencialidades pessoal e social, no alcance futuro do sucesso na área profissional e que saiba lidar e contribuir no contexto moderno, tecnológico e científico.

Ao término de sua pesquisa, Castellani (2017) constatou que existe uma necessidade de ampliação e qualificação da participação da equipe escolar e que CM é referência do protagonismo infantil na consolidação da gestão democrática, um canal orgânico na construção de uma escola transformadora em que o sujeito da ação educativa deixa de ser invisível tendo voz e vez. As crianças, ao serem colocadas em situações de processo de escolha de prioridades e de tomada de responsabilidades, mostram o desenvolvimento de valores democráticos, de solidariedade e respeito, e demonstraram ter um potencial com relação ao protagonismo, atuando como atores importantes na leitura e transformação da realidade social, ambiental, cultural e política da cidade em que habitam.

Outra questão levantada pela autora que interfere na consolidação de um trabalho mais eficaz com o CM é a falta de formação, principalmente para os gestores, que utilizam esse órgão para legitimar os seus próprios ideais e não os das crianças. Considera também as interrupções de troca de governo uma defasagem para o desenvolvimento do CM, a descontinuidade das políticas acaba por retroceder as propostas de participação das crianças.

Embora o CM ainda esteja sendo mobilizado em diferentes regiões brasileiras, as políticas públicas nessa área não têm um desenho de fácil entendimento a todos, por mais que seja abordada nas legislações já citadas. Talvez pela cultura pouco participativa dos brasileiros, principalmente das crianças, pela falta de clareza das diretrizes de como acontece essa participação das crianças nas legislações e até mesmo pela lacuna científica existente referente a essa temática.

Na sua amplitude, a representatividade estudantil busca garantir o direito de participação, fomenta o diálogo entre os estudantes e gestão escolar, amplia os canais de comunicação, objetivando uma gestão democrática. Independentemente da idade, os alunos têm o direito de participar da construção do projeto de sua escola.

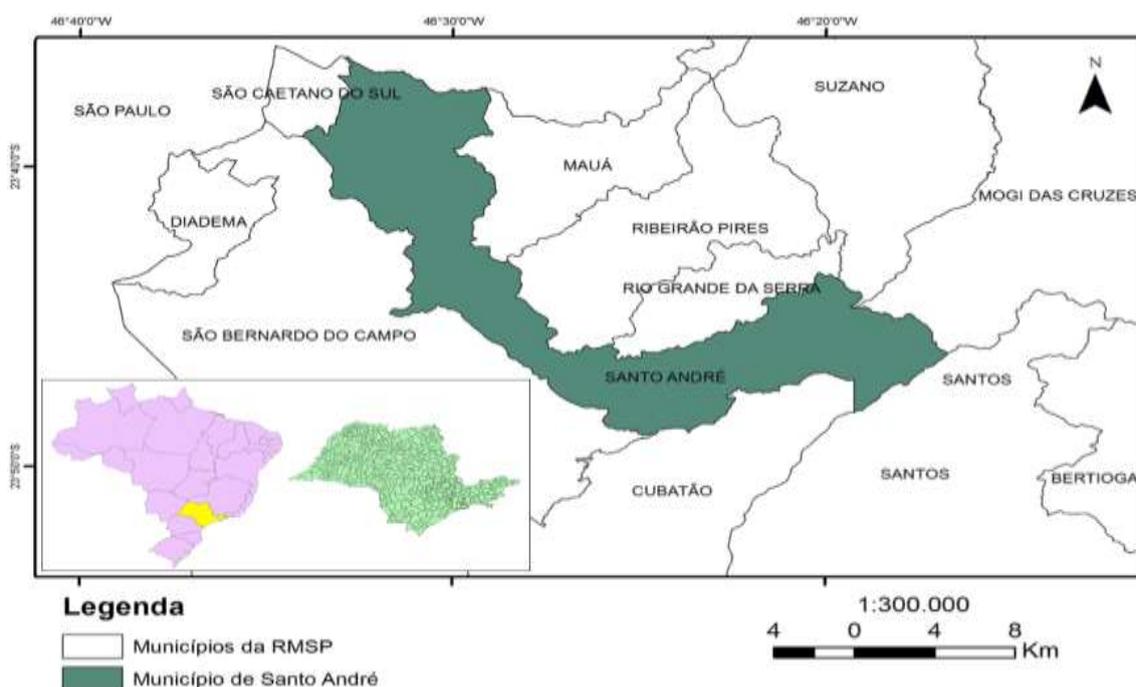
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão, detalha-se o método exploratório qualitativo, utilizado como procedimento metodológico para análise dos dados. As técnicas utilizadas são explicitadas, expondo-se como são analisados os dados coletados das questões aplicadas com os vice-diretores e conselheiros mirins e a maneira como a pesquisa foi conduzida. Contém ainda aspectos relevantes sobre o contexto do município investigado, em especial de sua estrutura educacional.

4.1 Um breve histórico da cidade de Santo André

O grande ABC Paulista é constituído por sete cidades: Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Uma região considerada desenvolvida, quando comparada com as demais regiões brasileiras.

Figura 1 - Mapa de Santo André na Região do grande ABC



Fonte: (SOARES *et al.*, 2017, p. 45).¹

¹ Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fmarte2.sid.inpe.br%2Farchive.cgi%2Fsid.inpe.br%2Fmarte2%2F2017%2F10.27.15.49.26&psig=AOvVaw2WGPIBiWtWu9RF11ks0jY4&ust=1584839290752000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCPj435ywqugCFQAAAAAdAAAAABAP>
Acesso em: 20 mar. 2020.

(DEJA), que atende alunos a partir dos 15 anos na Educação de Jovens e Adultos I (EJA I) e Educação de Jovens e Adultos II (EJA II). Nos Centros Públicos de Formação Profissional são atendidos também EJA I e EJA II, nos cursos livres (SANTO ANDRÉ, 2014b).

Em síntese, a rede de educação de Santo André tem 40 creches e 51 EMEIEF, EMEIEF com EJA um total de 19, 18 creches conveniadas com 2.917 alunos, 12 Centros Educacionais de Santo André (CESA), 5 Centros Públicos de Formação Profissional, Parque Escola, Sabina e o Centro de Formação de Professores.

A rede de educação pública de Santo André, nos últimos anos, conta com uma crescente infraestrutura, movida por uma quantidade de professores que atuam no ensino regular nas diferentes modalidades para o fazer pedagógico nas unidades escolares. Há 540 professores que lecionam nas creches e 1.272 professores nas EMEIEF.

Muitos alunos são acolhidos nas escolas municipais andreenses, chegando a um total de 18.477 alunos na Educação Infantil, 17.220 no Ensino Fundamental e na EJA 2.626 discentes. No total, a rede de Santo André recebe 38.323 alunos, dos quais 1.146 são assistidos pela gerência de educação inclusiva, que conta com 38 professores assessores de educação inclusiva (PAEIS).

O CESA é um conjunto de instalações integradas à EMEIEF, Creche e Centro comunitário e tem um espaço de bibliotecas que contam com salas multiúso, laboratório de informática, quadra esportiva, piscinas, auditórios, área de convivência e para ginástica, atendem às famílias dos alunos e à comunidade dos seus entornos (SANTO ANDRÉ, 2014b).

O Parque Escola é um espaço localizado próximo do centro de Santo André, unindo educação com a preservação ambiental e possuindo uma área de aproximadamente 50 mil metros quadrados, ocupada por grande parte da vegetação nativa da Mata Atlântica, onde funciona desde 2006. A Sabina Parque do Conhecimento, um dos principais centros de ciências interativos de educação contemporânea do estado de São Paulo, é um laboratório de teoria e prática, em que os alunos aprendem de forma prazerosa. Podem usufruir desse empreendimento escolas públicas ou privadas (SANTO ANDRÉ, 2016a).

A rede de Santo André desenvolve um trabalho na perspectiva inclusiva, de modo que os alunos deficientes e com transtornos funcionais específicos são inclusos nas salas

regulares de ensino. Para auxiliar nesse serviço, mantém o Centro de Atendimento ao Desenvolvimento Educacional (CADE), uma assessoria pedagógica para favorecer a inclusão, que conta com aproximadamente 30 professores, responsáveis pela inclusão desses alunos e pelo suporte de formação e assessoria técnica no planejamento de cada professor.

O CADE conta também com 22 professoras de Sala de Recursos multifuncionais, que cuidam do atendimento educacional especializado dos alunos. Em parceria com esses profissionais, a secretaria conta com 12 profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e fisioterapia, bem como instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS, na tentativa de qualificar o serviço oferecido. Além disso, a Secretaria de Educação de Santo André tem o Centro de atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), que atende os estudantes com transtornos funcionais específicos (TFE) (SANTO ANDRÉ, 2014).

A cidade foi eleita para assumir a coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, que compõe a Associação Internacional de cidades Educadoras (AICE), formada por 473 cidades participantes. Santo André teve esse reconhecimento devido ao pioneirismo em algumas ações, como incentivo à participação das crianças no PPA e no OP, por organizar os Conselheiros Mirins e as famílias para participarem desse processo (SANTO ANDRÉ, 2014b).

A cidade foi premiada também pelo Ministério da Educação (MEC) por apresentar um índice de alfabetismo de 97,6%, tida como “Cidade livre do analfabetismo”, mérito dos municípios que conseguiram atingir um índice de alfabetização acima de 96% (SANTO ANDRÉ, 2014b).

Quadro 2 - Situação da educação no município de Santo André

Etapa escolar	Matrículas (nº estudantes)	Reprovação (percentual e números absolutos)	Abandono (percentual e números absolutos)	Distorção Idade- Série
Creches	14.800			
Pré-Escolas	16.123			
Anos iniciais	45.871	1,5% 702 reprovações	0,2% 102 abandonos	3%
Anos finais	34.793	3,7% 1.291 reprovações	1,4% 493 abandonos	8%
Ensino médio	27.684	8,8% 2.305 reprovações	4,3% 1.137 abandonos	13%
EJA	4.627			
Educação especial	2.765			

Fonte: Adaptado de QEDU (2020).

A reprovação no Ensino Fundamental nos anos finais tem um índice maior que na educação dos anos iniciais, uma diferença considerável de mais de 50%. No Ensino Médio, esse número eleva-se ainda mais, o que chega a preocupar e indicar a necessidade de reformas educacionais que possam interferir diretamente nessa problemática, que atinge de forma nacional no desenvolvimento das competências e desempenho integral do indivíduo.

O abandono dos estudos segue a mesma proporção da reprovação: anos iniciais com um número menor, uma crescente nos anos finais e ensino médio com um número relativamente alto. A distorção de idade e série e alunos que não estão no ano/ciclo correspondente à idade padrão também seguem a mesma estrutura: em um nível menor nos anos iniciais e maior no ensino médio.

Quadro 3 – Panorama da educação do município de Santo André

Panorama	Percentual
IDEB- Anos iniciais do ensino fundamental rede pública (2017)	6,5%
IDEB- Anos finais do ensino fundamental rede pública (2017)	4,9%
Docentes no ensino médio (2018)	1.890 docentes
Docentes no ensino fundamental (2018)	4.390 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2018)	225 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio (2018)	97 escolas

Fonte: Adaptado de IBGE (2019)

O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do município – averiguado pelas avaliações externas – nos anos iniciais do ensino fundamental, é de 6,5% e vem apresentando um avanço crescente. Desenvolvem a docência no ensino fundamental 4.390 professores em 225 escolas.

4.2 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa tem como foco conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim (CM), como instrumento de uma gestão escolar democrática no cotidiano de escolas municipais de Santo André (SP). Foram verificadas e analisadas as oportunidades oferecidas ao CM, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo discente, em uma perspectiva democrática.

Para tanto, as orientações de Lüdke e André (1986), advertem para o fato de que para se promover uma pesquisa é preciso confrontar dados, evidências, informações coletadas a respeito do assunto selecionado, assim como seu conhecimento teórico acumulado, a partir de um problema que desperta a atenção do pesquisador e limita seu campo de pesquisa a uma porção do saber.

Face ao exposto, esta pesquisa constitui-se de natureza aplicada, pois se trata de um estudo científico que partiu de um problema concreto, na busca por respostas. Portanto, não serviu somente para aumentar o conhecimento sobre o assunto, mas para intervir, nesse caso, na prática de gestão, com o intuito de propor a solução a um problema. Em outras palavras, a pesquisa aplicada serve para gerar conhecimentos,

para, assim, empregá-los na prática e solucionar problemas específicos, por isso, submeteu a verdades e interesses locais (SILVA, 2005).

Para responder às particularidades que permearam este estudo, em função do problema e objetivo expostos, a abordagem qualitativa de pesquisa, na perspectiva de Descandes, Neto e Gomes (1994), volta-se à pesquisa nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos. Ademais, a abordagem qualitativa de pesquisa tem características particulares, adequada, principalmente, para a elaboração das deduções específicas sobre uma ocorrência ou uma variável de inferência, possibilitando maior compreensão às inferências privadas e não às gerais. Aos serem selecionados os elementos essenciais, são captadas as categorias para que os cálculos se tornem possíveis (BARDIN, 1997).

A abordagem qualitativa para o desenvolvimento deste projeto, dentre outras coisas, esteve atrelada ao fato de que se tratou de uma interpretação de um menor grupo, com aprofundamento do tema, tentativa essa de descobrir o que lhe é intrínseco. Ou seja, a intenção não foi a quantidade de dados, mas a qualidade, o feito da pesquisa que ocorreu no local e no tempo, permitindo que a pesquisadora interagisse com o fenômeno estudado. Mas o emprego dessa abordagem de pesquisa não se inicia somente quando a pesquisadora veio a adentrar o ambiente investigado. Ao contrário, aconteceu bem antes, tendo em vista que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativa/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Sendo assim, para iniciar uma pesquisa na abordagem qualitativa, primeiramente foram traçados objetivos, metas, hipóteses, decodificadas as teorias que nomearam o problema de pesquisa, de valor cultural repleto de símbolos, uma dificuldade social ou humana. Em seguida, no processo de investigação, de coleta de dados, a pesquisadora, por meio de interferência lógica, constituiu sua amostra.

Posteriormente, foi elaborada uma síntese final composta pela junção de ponderações, de pensamentos dos participantes, deixando, assim, um reforço para a literatura a respeito das interpretações direcionadas ao tema investigado. Mas não foram resultados conclusivos, pois os elementos de uma pesquisa nunca poderão ser explorados na sua totalidade, em um tempo limitado, mas é importante determinar os focos de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

4.3 Procedimentos de pesquisa

O método da pesquisa é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais traçadas pelo cientista que permite obter o objetivo ou conhecimentos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesse sentido, o método pode ser uma sequência organizacional de todos os componentes metodológicos de como aconteceu na prática de toda a pesquisa.

Em face ao exposto, considerando os objetivos deste estudo, assim como a abordagem qualitativa, foram estabelecidos alguns critérios para definir o universo da pesquisa que foram as escolas municipais de Santo André (SP). Não teve, todavia, o interesse em fazer uma coleta de dados em uma perspectiva censitária, mas sim de um conjunto de escolas que pudessem representar a realidade educacional do município investigado, a partir de uma estrutura local e não de uma configuração mais abrangente.

Portanto, nesse processo, foram considerados aspectos socioeconômicos, localização (escolas centrais e periféricas) e tamanho (número de alunos). Feita essa delimitação, foram realizadas entrevistas com 10 vice-diretores e cinco representantes do CM também foram escutados, com o objetivo de trazerem suas concepções a respeito da atuação do CM nessas escolas de Santo André.

Conforme já explicitado, os dados foram obtidos por meio de entrevista realizada com os vice-diretores, mediante agendamento prévio e no local de trabalho. Para tanto, foi elaborado um roteiro semiestruturado de pesquisa² que serviu para nortear e conduzir a conversa com os vice-diretores de escola. A opção por essa técnica de coleta de dados deu-se por entender que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou

² Vide Apêndice B.

no tratamento de um problema social situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2004, p. 19).

O que nos leva a entender que a entrevista pode ocorrer individualmente ou em grupo, permite-se ter essa variável, ficando a critério do pesquisador o formato que mais se adequa à sua organização e planejamento de pesquisa. Através desse instrumento foram coletados os indicativos de respostas à problemática social concreta aqui explorada.

Em uma entrevista, a relação que se designa é de interação, em uma troca de energia recíproca, com um clima de aceitação mútuo entre o entrevistador e o entrevistado. Mas a entrevista não precisa ser necessariamente estruturada, pode ser flexível em sua organização, em que o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base em seus conhecimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, a opção por utilizar ou não o roteiro de entrevista vai depender dos objetivos da pesquisa e da preferência do pesquisador.

Esse tipo de entrevista possibilitou aos entrevistados maior campo de resposta. Como Lüdke e André (1986) descrevem, é uma observação que tende a quebrar a rigidez da pesquisa científica, deixando o participante raciocinar com maiores probabilidades sobre o tema.

Conforme afirma Trivinos (1987), o instrumento de pesquisa semiestruturada de uma pesquisa é mais importante que a estruturada, por ser livre e aberta, privilegia a entrevista, pois valoriza a presença do investigador, oferece as perspectivas possíveis para que o informante abranja a liberdade e a espontaneidade ideal para a investigação.

Portanto, ao fazer uso do roteiro semiestruturado de pesquisa, é bom lembrar que é um recurso a qual não pode se constituir em uma estrutura rígida de perguntas preparadas que não possa ser alterada. Chama atenção Creswell (2014) para as perguntas abertas que podem ficar mais refinadas à medida que os participantes exibem os seus conhecimentos a respeito da temática, podendo, assim, o pesquisador explorar uma variedade de fontes de informações por meio de uma pergunta central, que direcionará uma flexibilidade das demais perguntas, mais coerente na obtenção de informações precisas.

Em termos mais específicos, o roteiro desta pesquisa teve a seguinte forma: na primeira parte, uma coleta de informações a respeito do perfil dos participantes, como

sexo, idade, informações acadêmicas, tempo de experiência e atuação na escola atual. Na segunda parte foram apresentados as questões abertas, cuja primeira questão, de caráter central, voltou-se às concepções dos gestores escolares sobre a atuação do Conselho Mirim no cotidiano escolar; a partir das respostas, são explorados os espaços de atuação, se o CM tem voz e vez no processo decisório escolar e qual impacto disso na organização escolar e na formação para a cidadania. Além da entrevista com os vice-diretores, a pesquisa tem um roteiro do Círculo de Cultura³, em que os conselheiros mirins responderam suas percepções acerca do desenvolvimento desse órgão nas suas unidades escolares, questões que foram estruturadas seguindo a mesma lógica destinadas aos vices diretores. Apenas com alguns ajustes necessário por conta da faixa etária desses entrevistados, a entrevista foi pensada com um vocabulário apropriado à faixa etária das crianças, tendo como disparador para o diálogo a leitura de um livro infantil que possibilitou fazer um *link* com as questões abordadas na conversa.

Essa escuta aos representantes do CM veio compor as informações levantadas com os vice-diretores, além de contribuir com o compromisso de oportunizar o direito a expressão das crianças, de serem ouvidas, em um exercício democrático de escuta, conduta essa que é muitas vezes negado os alunos no espaço escolar. Os conselheiros participantes do Círculo de Cultura têm de seis a dez anos de idade, estudam em uma escola não muito grande, que fica localizada próxima ao centro da cidade.

Os presidentes conselheiros do primeiro ao quinto do ensino fundamental fizeram uso de sua voz para expressar seus desejos ou inquietações com relação ao CM. O método utilizado para escuta as crianças ocorreu por meio de uma chamada de videoconferência, em razão das circunstâncias atuais vivenciadas pelos brasileiros de uma pandemia de Covid-19, o que impossibilitou o encontro presencial.

O Círculo de Cultura, criado por Paulo Freire, foi utilizado como instrumento de expressão e aprendizagem. Cavalcante (2008) lembra que Paulo Freire com esse método valorizou a cultura popular, propôs a participação de todos na sociedade brasileira, abriu espaço para participação na vida sócio-política-cultural, não tendo representação de apenas uma minoria e sim de toda a população nesse processo.

³ Vide Apêndice E.

Pode-se dizer que é um conjunto de elementos fundamentais que envolvem mitos, história, valores, rituais, símbolos e linguagem.

Esse tipo de método é capaz de fazer com que o ser humano transforme a realidade pelo papel ativo que desempenha nela e com ela. Por meio do seu trabalho, o ser humano vem historicamente alterando o mundo natural, de acordo com suas necessidades, e estas mediações propiciam não apenas a emergência da transformação, mas o processo de conhecimento, que é a cultura (LOUREIRO; FRANCO, 2012).

A abordagem ao assunto com os representantes do CM se deu a partir da leitura do livro “O sanduíche da Maricota”. A escolha da leitura do livro corrobora a com o que pronuncia Cavalcante (2008), sobre a importância do processo metodológico do Círculo de Cultura, em fazer-se um levantamento do universo vocabular do grupo participante, ou seja, detectar as palavras que são a síntese da compreensão do que é comum à realidade dos entrevistados.

O tema gerador do assunto em discussão com as crianças fundou-se na participação dos animais em dar palpite no sanduíche da dona Maricota, o que permitiu o desencadeamento de reflexões acerca da participação do CM na organização de propostas educativas dentro da escola. Para Cavalcante (2008), a conscientização da realidade diante do processo de aprendizagem de uma nova palavra geradora ou tema gerador é, portanto, um espaço de interação pessoal para a aprendizagem individual e coletiva, construindo-se a realidade problematizada por meio de um princípio democrático de participação.

Assim sendo, a linguagem da história “O sanduíche da dona Maricota” foi o disparador, no sentido de tentar despertar uma compreensão das propostas e reflexões que foram abordadas e exploradas, o que viabilizou o diálogo e a participação das crianças de forma lúdica em uma linguagem que fazia parte de sua cultura infantil. Conforme explica Cavalcante (2008)

O primeiro passo eminentemente metodológico do Círculo de Cultura é o levantamento do universo vocabular do grupo participante, ou seja, detectar as palavras que são a síntese da compreensão que ele tem da sua realidade. Em cada palavra há um universo de pensamento simbólico que estão contidos em código que deverá ser decodificado, descoberto traduzido (CAVALCANTE, 2008, p. 14).

Na visão de Loureiro e Franco (2012), o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua

articulação na totalidade social onde o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento.

Contudo, a metodologia aplicada no diálogo com as crianças exigiu cuidados, os quais a pesquisadora precisou observar, na tentativa de propor uma linguagem clara, de fácil compreensão do universo infantil na potencialização dos saberes. Porém, cabe ressaltar que o diálogo com as crianças aconteceu graças à tecnologia que permitiu tal ação, mas, é um canal de comunicação não muito habitual utilizado pela escola, o que nos faz refletir que talvez pudéssemos ter tido mais contribuições nas falas das crianças em um formato presencial.

Esta pesquisa passou pela análise do Comitê de ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, tendo seu parecer aprovado pelo CAAE: 33003220.7.0000.5510. A avaliação da parte metodológica pelo comitê foi bem criteriosa e cuidadosa, na verificação de métodos bem elaborados, principalmente aquele destinado aos conselheiros mirins, havendo assim necessidade de pequenas adequações nos termos de assentimento e consentimento, o que culminou então na soma de métodos mais claros e eficazes no alcance de resultados sólidos.

4.4 Análise de dados

Os dados desta pesquisa foram analisados na perspectiva da teoria fundamentada de John W. Creswell. Depois de um estudo intenso, leitura de textos, artigos e pesquisas, escolha de métodos de coleta, a pesquisadora foi a campo para colher informações que, nesse caso, se constituem no depoimento dos vice-diretores e dos conselheiros mirins. De forma criteriosa e sistemática, as mensagens produzidas por essas pessoas delinearão a teoria e explicaram a questão central do estudo.

As questões que nortearam a análise foram as percepções dos vice-diretores e conselheiros mirins acerca da participação do órgão CM. Assim, após a coleta de dados, os depoimentos levantados se constituíram no *corpus* da pesquisa, no qual foram organizados e analisados. Desse modo, desenvolveu-se sistematicamente uma teoria que explica todo esse processo.

De posse dessas informações, iniciou-se esse processo com uma codificação aberta, compilando-se os dados para as principais categorias da informação, com foco no fenômeno central, denominada de codificação axial, e retornando-se às categorias, criando-as em torno do fenômeno central (CRESWELL, 2014).

A análise dos dados aconteceu por estágios e formaram-se categorias de informações sobre o fenômeno em estudo, separando-se as informações em uma compilação aberta. Dentro de cada categoria foram encontradas subcategorias e procurou-se dados para avaliar ou apresentar as possibilidades finais em uma sequência de subcategorias (CRESWELL, 2014).

Sendo assim, a análise dos dados aconteceu da seguinte maneira:

Codificação aberta: Definida pela coletânea das questões que foram exploradas com os vice-diretores e com os conselheiros mirins, em que as informações foram compiladas e separadas;

Codificação Axial: Denominada a pergunta central ou fenômeno central do roteiro das entrevistas;

Codificação seletiva: As demais perguntas foram denominadas de subcategorias, explicaram as causas advindas nas questões relacionadas à codificação axial.

Na vigência do fenômeno central, foram estruturadas novas categorias para justificar as condições que influenciam esse fenômeno. As categorias foram conectadas para uma compreensão desse fator principal. “Na codificação seletiva, o pesquisador escreve um roteiro que conecte as categorias, ou então podem ser especificadas proposições ou hipóteses que apresentem as relações previstas” (CRESWELL, 2014, p. 81). Assim, a análise foi construída pelas interpretações das diversas leituras comparativas com a abordagem teórica, buscando compreender melhor o objeto.

Para realização da pesquisa no município de Santo André foi preenchido um requerimento junto à Secretaria de Educação de Santo André, que posteriormente passou por uma comissão do departamento para análise do estudo. Depois de 25 dias, a Secretaria de Educação, em contato por e-mail, informou que tinham sido autorizadas as entrevistas na escola, sendo necessário o comparecimento à instituição para tomar ciência do consentimento da realização da pesquisa.

5 A PERCEPÇÃO DOS VICE-DIRETORES E CONSELHEIROS MIRINS ACERCA DA ATUAÇÃO DO CONSELHO MIRIM EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

O objetivo desta seção é caracterizar os participantes da pesquisa, bem como apresentar e discutir as respostas obtidas nas entrevistas dos participantes, à luz do referencial teórico que oferece uma base para a realização desta investigação.

5.1 Caracterização dos participantes e percurso até as entrevistas

Ao todo, foram entrevistados dez vice-diretores na primeira fase desta pesquisa, oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. A pesquisadora também participou das entrevistas, pelo fato de ter uma experiência que considera significativa na condução e atuação do CM em duas escolas municipais de Santo André, nos anos de 2017 até o término do ano de 2019.

A idade dos participantes varia de 33 a 59 anos e somente uma entrevistada não reside em Santo André e sim na cidade vizinha de São Bernardo do Campo; o restante trabalha e reside no mesmo município, no caso em Santo André. Nove dos entrevistados possuem curso superior, sendo graduados em Pedagogia, em cursos no formato presencial, com exceção de um professor que fez o curso no formato semipresencial. Somente uma das entrevistadas não cursou Pedagogia, mas tem o curso de Magistério, sendo também graduada em Psicologia. Sete vice-diretores frequentaram instituições privadas para fazer o curso, dois cursaram faculdades públicas municipais e um único entrevistado frequentou faculdade pública estadual.

Todos os vice-diretores realizaram algum tipo de aperfeiçoamento e possuem pelo menos duas pós-graduações nas diversas áreas educacionais (apenas uma das entrevistadas fez pós-graduação na área da saúde), que foram concluídas, em sua maioria, no formato à distância ou de maneira semipresencial (apenas uma entrevistada realizou os cursos de pós-graduação no formato presencial). Uma das entrevistadas está cursando Mestrado em Educação.

Acerca da carreira profissional, a grande maioria atua como vice-diretor em um tempo estimado de um a quatro anos e somente um entrevistado difere nesse aspecto com oito anos. Nota-se que praticamente todos são experientes na área da educação e atuam nesse campo entre seis e quarenta anos. Muitos já exerceram a função de professores em redes educacionais vizinhas, como de Mauá, São Bernardo e também

nas redes privada e estadual. Além disso, uma das vice-diretoras exerceu a função de professora de apoio à educação inclusiva em Santo André.

Em sua maioria, os vice-diretores são experientes na área da educação, mas apresentam pouco tempo como membros da gestão, na função de gerir uma escola. Isso pode ser explicado pela troca de gestão a cada mudança de governo municipal, em que se troca a maior parte dos gestores de escola também. Cabe lembrar que o último governo municipal teve início no ano de 2017 e está em vigor até o momento. É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas em uma época atípica no Brasil, em um contexto de pandemia de Covid-19, que compreende a infecção de um novo vírus denominado Coronavírus, de ordem mundial. Algo compartilhado e experimentado por todo o planeta Terra, resultando na drástica eliminação de muitas vidas humanas. As escolas foram reorganizadas para adequar-se à necessária contenção do vírus. Por esse motivo, os funcionários e equipe gestora encontravam-se na escola em um formato escalonado e sem alunos a serem atendidos presencialmente, o que dificultou um pouco mais o percurso desta pesquisa, como a agendamento das entrevistas, mas não impediu o acontecimento da mesma.

Destaca-se que a primeira entrevista foi respondida de forma presencial nas escolas em que cada vice-diretor trabalha, em lugares reservados da escola, como por exemplo: biblioteca, sala da equipe gestora e até mesmo em salas de aula que não estavam sendo utilizadas pelos alunos.

A entrevista com os Conselheiros Mirins, no entanto, ocorreu virtualmente, devido à suspensão de aulas presenciais em meados de Março até o final do ano de 2020, até então informação confirmada pela gestão do município. Mesmo assim, as características de um Círculo de Cultura foram respeitadas ao longo do diálogo com os representantes do CM.

A escola em que os alunos participantes estudam fica localizada próximo ao centro da cidade de Santo André. Trata-se da escola em que uma vice-diretora entrevistada trabalha, tem aproximadamente 12 turmas, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerada pequena em comparação com as demais escolas do município.

Para organizar e colocar em prática o Círculo de Cultura, a primeira iniciativa foi entrar em contato com a escola selecionada (em que os alunos estudam), explicar à gestora da escola o objetivo da pesquisa e o percurso planejado, que prontamente se dispôs

a colaborar, passando os contatos de algumas professoras do ensino fundamental, como solicitado. Posteriormente, em contato com as professoras, explicitou-se o objetivo e a relevância da participação dos conselheiros mirins e as docentes conversaram com os pais dos estudantes, convidando-os para compor o Círculo de Cultura. Assim, àqueles que aceitaram participar da atividade, as professoras pediram a permissão para ceder o contato à pesquisadora.

Em seguida, com acesso a um meio de comunicação dos pais/responsáveis, os detalhes da pesquisa foram esclarecidos para melhor compreensão dos mesmos e depois da aceitação em permitir que seus filhos participassem da pesquisa, marcou-se uma data em que todos pudessem estar no momento combinado.

No dia marcado para a realização do Círculo de Cultura, a ligação por videochamada para as famílias foi feita pelo aplicativo Whatsapp. Foram cinco crianças participantes, um conselheiro de cada ano do Ensino Fundamental I – Ciclo I e II, um aluno representando o primeiro ano e os demais conselheiros do sexo feminino. Antes de começar o diálogo sobre o CM, houve um acolhimento e agradecimento às crianças e aos responsáveis, por permitirem que o momento planejado se tornasse realidade, ressaltando a importância de tal ação para sociedade, em especial para o órgão do CM diretamente vinculado aos alunos.

Os responsáveis foram orientados a permanecerem à vontade, mas não intervirem nas respostas das crianças. Todos os detalhes de como aconteceria o diálogo com os conselheiros mirins foram explicados previamente aos responsáveis. O livro “O Sanduíche da dona Maricota” serviu como um disparador da conversa, na tentativa de uma melhor fruição do diálogo, que teve a duração de aproximadamente 30 minutos; ao todo, o encontro durou em torno de uma hora.

Cabe ressaltar que, devido à pandemia outrora mencionada, o desenvolvimento da pesquisa teve algumas particularidades, o que se tornou mais explícito na entrevista com as crianças. Para conseguir efetuar o Círculo de Cultura, a aproximação com as famílias se tornou imprescindível na tentativa de encontrar meios e definir estratégias para o cumprimento de todas as etapas de forma virtual.

Os termos de consentimento e assentimento foram enviados por *e-mail*, preenchidos pelo responsável e pelos conselheiros. Assim que foram assinados, a pesquisadora fez o recolhimento indo até a casa dos conselheiros mirins, o que foi considerado

como um momento da pesquisa muito significativo, pela aproximação e troca de diálogo com as famílias.

Por meio desse contato direto, de forma presencial, observou-se a boa vontade das famílias em ajudar, em especial uma das famílias que, em sua simplicidade, de forma espontânea e natural proporcionou um diálogo prazeroso, ali mesmo no portão, juntamente com a conselheira mirim simpática e acolhedora, cuja vaidade chamou atenção, pois estava bem maquiada, bem-vestida, cheirosa, como se estivesse arrumada para um evento.

Depois das duas entrevistas realizadas, a análise do Círculo de Cultura e da entrevista semiestruturada, desenvolveu-se a análise por meio da teoria fundamentada de Creswell (2014). Segue abaixo a categoria constituída e as subcategorias analisadas de acordo com as contribuições dos conselheiros mirins e vice-diretores.

As respostas foram organizadas considerando-se o método de análise da teoria fundamentada por Creswell (2014). Inicialmente, fez-se uma codificação aberta na coletânea das questões exploradas nas entrevistas; em seguida, as informações foram compiladas e separadas. Depois de definir a pergunta central, denominada de codificação axial, foram descritas as subcategorias, chamadas de codificação seletiva, relacionadas às causas da codificação axial.

5.2 Criando-se categorias e subcategorias

Parte-se do pressuposto de que a categorização de codificação é uma caracterização do processo ou ação que está sendo explorada no estudo, ou seja, o fenômeno central e as subcategorias fornecem uma compreensão da categoria específica de codificação que se relaciona ou explica o fenômeno central (CRESWELL, 2014). As categorias e subcategorias estão atreladas ao agrupamento das indagações feitas por meio da entrevista.

Para garantir o sigilo acerca da identidade dos participantes, foi utilizada a sigla “VD” para os vice-diretores participantes e um número para diferenciá-los. Foram numerados de acordo com a ordem de análise, de modo que os dez participantes foram assim nomeados: VD1, VD2, VD3, VD4, VD5, VD6, VD7, VD8, VD9 e VD10.

Para garantir o anonimato também das crianças, foi utilizada a sigla CM, que remete ao termo Conselheiro Mirim, mais um número que corresponde a cada participante, do 1 ao 5. Desse modo, os conselheiros são identificados da seguinte maneira: CM1, CM2, CM3, CM4 e CM5.

5.2.1 Categoria: Organização do Conselho Mirim e sua finalidade

Nesta categoria estão as concepções dos participantes da pesquisa obtidas a partir da seguinte indagação: a gestão escolar democrática está prevista na Constituição Federal de 1988, assim como na LDB de 1996, sinalizada por meio da participação dos profissionais da Educação, da comunidade e dos diferentes colegiados escolares na gestão escolar. Considerando-se que o Conselho Mirim (CM) se constitui como um colegiado escolar em Santo André, você poderia falar um pouco sobre a atuação desse colegiado na organização e gestão de sua escola, destacando os desafios e eventuais conquistas?

Em geral, nesta questão, os vice-diretores aludiram a aspectos de como é estruturado o CM em suas escolas, algumas dificuldades e conquistas que se perpetuam no ambiente escolar com relação a esse órgão. Os vice-diretores VD6 e VD7 mencionaram o quanto os alunos têm interesse e gostam de participar desse órgão que é denominado CM. A participação infantil pode ser, de acordo com Pinazza (2007), uma condição favorável para a formação de comunidade, em que os desejos, as vontades e os interesses pessoais são valorizados no âmbito das trocas grupais. Para composição desse grupo, os entrevistados relataram que os conselheiros são eleitos de forma democrática pelos colegas da escola, a maioria faz a votação em sua própria sala de aula, para assim tirar o presidente e o vice-presidente que irão representar a sua turma. No entanto, quem participa das reuniões é o presidente e, conseqüentemente, na falta do presidente, o vice assume essa responsabilidade. O VD3 citou, porém, um diferencial nessa organização: para ela tanto o vice quanto o presidente participam das reuniões, e justificou tal iniciativa pelo fato de que, assim, os conselheiros eleitos sentem-se mais seguros e tranquilos para socializar com a turma o que foi discutido no encontro.

Ao garantir uma escolha democrática de respeito e valorização de conhecimentos, como indica Gracindo (2009), é preciso considerar o aluno em todo o processo educativo, como sujeito social envolvido em sua prática, possibilitando experiências democráticas na escola, na dimensão política e pedagógica, com um forte compromisso com a transformação social.

Depois dos representantes eleitos, são organizadas as reuniões com o CM, com registro dos acontecimentos em ata. Essas reuniões são planejadas com antecedência, especificando-se todas as datas que acontecerá, ao longo do ano

(VD5). As pautas e demais materiais trabalhados com o CM, de acordo com o vice-diretor VD1, são coladas em um caderno individual pertencente a cada conselheiro. Cogitando uma maior produtividade das reuniões, o vice-diretor VD7 as realiza quinzenalmente, por entender que um mês é muito tempo para dar continuidade ou dar conta da demanda do CM. Assim como o vice-diretor VD1 relata que já houve a necessidade das reuniões em sua escola acontecerem quinzenalmente, devido a um projeto que estava desenvolvendo com as crianças.

O entrevistado VD4 trouxe uma organização mais detalhada das etapas que antecedem a formação do CM em sua escola e revelou que o colegiado tem uma vigência válida por dois anos, podendo haver reposição dos membros, caso necessário. Mencionou que há uma divulgação da proposta, para maior envolvimento e conhecimento de todos os alunos matriculados que queiram participar e exemplifica que o vice-diretor passa em todas as salas explicando para os alunos o que é o CM. Em seguida, os alunos fazem a campanha, tendo como canal principal uma expressão livre das propostas criadas pelos candidatos ao cargo de conselheiro mirim, divulgam seus pensamentos ou suas metas traçadas para ajudar a escola nas questões em que apresentam fragilidades e, posteriormente, organizam uma eleição com cédulas e urna para, enfim, eleger-se os representantes do CM.

Essa iniciativa dialoga com a ideia de Formosinho (2007), uma vez que valoriza a construção de espaços participativos para as crianças, o que começa com a criação de todo um contexto de participação, ao pensar em toda uma estrutura, organização, recursos e interações que gerem possibilidades múltiplas, a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

Já o vice-diretor VD7 traz outra prática que apoia os alunos no processo de fomento do protagonismo no ambiente escolar. Depois do conselho formado, direciona um tour pela escola, conforme pondera neste depoimento:

Fizemos um tour pela nossa escola para mostrar todo o ambiente escolar. Para que eles anotassem o que precisa, o que eles notavam de diferente na escola, o que poderíamos melhorar. E eles fizeram esse relatório para a gente. A partir daí, eles foram dando sugestões e mostrando. E nós fomos mostrando para eles o que podia ser feito, o que não podia, e o motivo que não podia ser feito (VD7).⁴

⁴ Todas as falas foram transcritas exatamente como proferidas pelos entrevistados, respeitando-se as diversas variedades linguísticas. Optou-se, portanto, pela não adequação à norma culta padrão da Língua Portuguesa.

Como mencionam todos os entrevistados, os temas abordados pelos conselheiros nas reuniões estão relacionados às problemáticas existentes na escola. Alguns deles citaram temas que foram explorados com o CM no ambiente escolar: VD10 e VD9 mencionaram o *bullying*, VD1 e VD9 questões relacionadas ao meio ambiente, VD8 violência, VD9, VD2, VD10, VD7, VD8, disseram o quanto o CM é importante na gestão escolar, pois as crianças trazem em suas falas o olhar atento de algumas invisibilidades que ocorrem na escola e os adultos não veem.

Como explicitado pelo vice-diretor VD2, as crianças ajudam a descobrir o que é realmente necessário e que passa despercebido pela equipe escolar.

As crianças, elas chamam a atenção para a gente para coisas que passam despercebidas aos olhos dos adultos. É um brinquedo diferente, uma forma de conversar com os colegas, assuntos para serem tratados, que eles trazem para a gente. Porque às vezes acontece algum assunto que eles conversam entre eles, e a gente não fica sabendo. E quando a gente dá essa liberdade de eles poderem falar e compartilhar as preocupações deles, surgem novas demandas para a gente. Coisas que a gente não imaginava que fossem aparecer (VD2).

Nesse sentido, a atuação da gestão escolar na composição do CM coaduna-se com o que diz Luck (2009), que a gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural de uma escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu PPP, definidas pelo compromisso com os princípios da democracia e com os métodos que organizam e criam condições para um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e autocontrole, acompanhando, avaliando e oferecendo retorno das informações.

O VD10 afirma que o CM pode ser um aliado em um trabalho cooperativo junto à equipe gestora:

Ter os conselheiros mirins como aliados e parceiros na organização da gestão escolar sem dúvida é uma conquista, no sentido de pensar em conjunto nesses detalhes do cotidiano escolar, de estar ouvindo os alunos e considerando relevante o desejo, opiniões sobre a rotina escolar e mais do que isso colocar em prática o que de fato querem para esse ambiente que passam grande parte do seu dia. O aluno pode conquistar uma autonomia, identidade e criticidade maior quando encontra esse espaço de participação e a gestão uma maior possibilidade de acerto de um plano de ação, ao colocar os alunos como coautores desde o planejamento a execução das tarefas tidas como encaminhamento construído pelo coletivo escolar (VD9).

Formosinho (2007) corrobora a essa forma de pensar, ao expressar que é preciso permitir a cada criança a influência no processo de tomada de decisão, de maneira

que se possa treinar as crianças com base na afirmação do conhecimento de seus direitos, a fim de desenvolverem a assertividade. É preciso certificar-se de que o sentimento de pertencimento e participação sejam cultivados como forma de realizar a comunidade.

O sentimento de pertencimento foi mencionado pelo vice-diretor VD2, ao perceber que quando os conselheiros são realmente ouvidos nas suas reivindicações e tem uma devolutiva das mesmas, isso faz com que se sintam importantes e pertencentes à comunidade como membros relevantes. Eles entendem que não estão ali simplesmente para obedecer às ordens dos adultos, mas que têm direitos e devem ser ouvidos. Sobre isso, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) salientam que a ação educativa cotidiana da escola pode contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância, por efeito da institucionalização dos direitos das crianças.

Evidenciou-se também nas entrevistas a existência de muitos problemas semelhantes que estão presentes nas escolas, mas que são acentuados quando a escola está inserida em uma comunidade de nível socioeconômico baixo. Como por exemplo, a problemática de violência e furto vivenciada por uma escola, que a partir de muito diálogo em reuniões do CM, conseguiu encontrar uma solução plausível na eminência de acabar com esse problema, conforme esclareceu VD8

Chamar a polícia, mesmo. Que tivesse um posto móvel da Guarda aqui na porta da nossa escola. Então essa efetivação iria acontecer agora, a gente ia tentar fazer um protocolo, onde eles iriam assinar junto com o Conselho de Escola, para ver que realmente é uma necessidade da nossa escola, ter um posto da Guarda Móvel aqui na frente, à noite, principalmente, em noites agora de inverno, que são muito escuras. A luz apaga, nós ficamos em uma escuridão e inseguros. Os professores da EJA reclamam bastante. E de final de semana, para que essa Guarda cuidasse, para que as pessoas não invadissem aqui. As próprias crianças, em reuniões do Conselho relataram isso (VD8).

Mediante esse relato, Oliveira (2008) enfatiza que o CM colabora para as diversas linguagens de construção de valores, respeito, responsabilidade, interação com os bens coletivos dos espaços públicos e, principalmente, com as relações democráticas de convivência.

Os vice-diretores VD1 e VD2 lembraram que além dessa finalidade de opinar sobre questões particulares da escola, que interferem no bom desenvolvimento escolar, trabalham também com alguns projetos propostos e organizados pela secretaria de educação. Como por exemplo, o projeto Santo André 500 anos e o projeto Setembro

Amarelo, que devem ser mais direcionados porque possuem objetivos específicos, como salientou o VD10.

Pires e Branco (2008), nesse sentido, recomendam que as dimensões da cultura, de crenças e valores compreendidos em cada criança contribuam no processo decisório. Portanto, quando diferentes instituições espalham as mesmas orientações que não são difundidas no interior da escola, reforçam suas influências sobre o sujeito, impondo significados e cultura.

Foi citado por dois entrevistados que, com a tentativa de ampliar a participação infantil nas decisões da escola, puderam deliberar algumas ações com a participação conjunta de dois órgãos - o Conselho de Escola e do Conselho Mirim – e que isso foi muito importante. A VD6 mencionou que essa união é uma forma de o CM participar de tudo dentro da escola e que eles participam das reuniões do Conselho de Escola, já VD8 conseguiu fazer uma integração inversa entre o Conselho de Escola e o CM, visto que um representante do CE participa das reuniões do CM.

É observado que poucos entrevistados falaram sobre essa articulação entre o CM e Conselho de Escola. Uma das metas do Plano Municipal de Santo André é assegurar, em todas as unidades escolares do município, a construção e o fortalecimento dos conselhos mirins, grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes espaços adequados e condições de funcionamentos nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (SANTO ANDRÉ, 2016c, p. 96).

O vice-diretor VD6, em sua resposta, trouxe a reflexão de que o CM pode proporcionar muitos benefícios aos participantes, podendo integrar uma formação para a vida toda, pois

É um processo que ficará guardado na memória, acredito que para sempre, deles. Ainda mais quando eles veem o resultado das coisas que eles participam, e tem um resultado efetivo, aquilo, acho que, fica gravado na memória deles para sempre, enquanto cidadão, depois, de tomada de decisão (VD6).

Como eventuais desafios no trabalho com o CM, foram relatados pelos participantes alguns pontos que precisam de atenção para um melhor desempenho. O vice-diretor VD1 diz que o maior desafio é a união e interação de toda a comunidade escolar, que por vezes se sente sozinha e perdida. Sendo otimista, Bordenave (1994) acredita que os processos de participação na sociedade tendem a intensificar-se. Nos setores

progressistas, o crescimento da consciência crítica da população fortalece o poder de reivindicação e fortalece o poder social, resolve problemas que ao indivíduo parecem não ter solução, se contar somente com suas próprias forças.

O vice-diretor VD4 fala sobre a interferência da troca de gestão e o quanto isso prejudica a obtenção de um processo contínuo de ascensão do CM, portanto

O Conselho Mirim da aquela sumida, aquela desaparecida, como acontece, de praxe, trocou a gestão, o Conselho Mirim desaparece. E aí, até a próxima gestão se reorganizar, se readequar e colocar o Conselho Mirim em protagonismo novamente, leva um tempo. Normalmente em torno de dois anos. É o que eu percebo desde que eu estou na rede. Quando eu cheguei aqui (VD4).

Castellani (2017) considera que as interrupções de troca de governo geram uma defasagem para o desenvolvimento do CM, pois a descontinuidade das políticas acaba por retroceder as propostas de participação das crianças.

Uma das dificuldades encontradas pela VD10 foi o horário das reuniões, que são realizadas no período de aula e alguns professores acreditam que os alunos vão perder alguma atividade importante, realizada concomitantemente aos encontros. O vice-diretor diz que chegou a pensar em fazer as reuniões em outro horário, que antecederesse ou então após as aulas, mas que sua ideia não deu certo, devido à dificuldade dos pais em levarem os seus filhos e por serem menores de idade.

Assim como alguns professores, existem gestores também que não abrem muito espaço para essa participação. A vice-diretora VD9 compreende que nem todos os gestores levam em consideração as falas das crianças e que muito menos estimulam essa participação infantil na gestão escolar. O que se justifica, de acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), por se encontrarem debilitados pela dominação paternalista, associada a uma imagem de infância desprovida de vontade e racionalidade próprias, portadores de imaturidade social. Tais fontes legitimam a recusa da cidadania da infância, parcialmente da cidadania civil e, totalmente, a cidadania política.

Ainda, faz-se presente a concepção equivocada de muitos adultos que acreditam que devem preparar o aluno para o futuro com conteúdos programados, que a criança não tem discernimento para participação influente nas ações que conduzem o Projeto Político Pedagógico, o que acaba por dificultar o desenvolvimento autônomo dos alunos na inerência das problemáticas sociais.

5.2.2 Subcategoria: Participação autônoma do Conselho Mirim

Nesta subcategoria estão as concepções dos participantes da pesquisa, obtidos a partir da seguinte indagação: Quando falamos em participação do Conselho Mirim há uma expectativa de que essa prática se constitua numa perspectiva protagonista, mas sabemos que nem sempre isso acontece, em razão, por exemplo, da faixa etária das crianças, de incentivo à participação e até mesmo da vontade deles em querer ou não participar. Pensando nisso, você poderia descrever como se dá essa participação, especialmente se é algo mais autônomo ou se eles precisam ser motivados para participarem das práticas do CM?

Todos os entrevistados avaliaram como positiva a participação no CM. Os vice-diretores VD4 e VD6 disseram que, para tanto, faz-se necessário uma explicação minuciosa do funcionamento do CM, na apropriação do fazer dessa organização. Tendo em vista o tema a trabalhar, depois da escuta, cabe planejar como será abordado com o grupo de conselheiros, para que se transforme em ação prática. O vice-diretor VD5 esclarece que para uma mediação eficaz e para que as crianças se sintam mais motivadas a participar, é importante levar um tema gerador que possibilite um entendimento maior das crianças, que cause uma reflexão e que permita criar estratégias de interferência e melhorias da realidade em pauta. Benevides (1996) adverte que é indispensável a associação entre democracia participativa e educação política do cidadão, sendo assim, a educação política é essencial.

Quanto à participação da Educação infantil das crianças de 4 e 5 anos de idade, os vice-diretores VD1 e VD10 relataram que a espontaneidade da criança ajuda muito na participação infantil. O vice-diretor VD1 chegou a surpreender-se com os argumentos coerentes sobre os assuntos discutidos sobre o lixo e meio ambiente. Nesse contexto, Pizanna (2007) recomenda que para se criar um ambiente educativo, os educadores devem saber como extrair dos espaços físicos e sociais tudo que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas.

A entrevistada VD3 menciona que muitos dos pequenos apresentam dificuldade para entenderem bem as comandas, porém, relata o caso de uma criança que não estava muito entusiasmada em querer participar das reuniões, mas que depois de assistir a um vídeo disparador das discussões, a criança identificou-se tanto, que passou a gostar mais dos encontros. O que a fez refletir que a estratégia mais viável para

envolvimento dos menores precisa ser mais lúdica, pensar nas variadas formas para se atingir a linguagem e o mundo das crianças, utilizando os diferentes recursos, tais como vídeo, contação de história etc.

O vice-diretor VD8 abordou a participação da educação infantil no CM, destacando a necessidade de uma maior mediação, pela dificuldade de compreensão da situação real trazida pelos estudantes, em que muitas vezes relatam algumas ideias associadas a super-heróis. Ressaltou ainda que para auxiliar os mais novos, os alunos mais velhos colaboram muito, sendo uma das estratégias utilizadas na busca de aperfeiçoar a participação dos conselheiros da educação infantil.

Essas são questões consideradas muito amplas pela entrevistada VD4, na medida em que envolve assuntos gerais da sociedade e, ao mesmo tempo, assuntos vivenciados no dia-a-dia das crianças, sendo avaliadas pela escola, mas que precisam ser trabalhadas, para que eles compreendam como funcionam as coisas da sociedade. O vice-diretor VD9 lembrou que, por se tratar de crianças, ainda precisam de um auxílio para melhor compreender o funcionamento de uma escola. Daí a importância de um mediador ou gestor responsável pelas conduções das propostas ou indagações que as crianças trazem.

Essas concepções convergem com as ideias de Formosinho (2007), quando menciona a necessidade de um contexto social pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, na construção da participação e do conhecimento da criança e ressalta que esse processo ainda é um desafio. Na perspectiva de estimular e aperfeiçoar a participação infantil, completa Pizanna (2007), que as possibilidades de os indivíduos contribuírem com suas experiências pessoais no grupo são condições que devem ser criadas, pois, não nascem e nem se mantêm espontaneamente, é preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade.

Os entrevistados VD2, VD1, e VD5 relataram que os temas geradores, expostos por meio de vídeos ou leituras, são necessários para disparar uma discussão e auxiliam as crianças a se expressarem e fazerem relação com o seu cotidiano. Ressaltaram também que incentivam os conselheiros mirins ao diálogo com os colegas de turma e a registrarem tudo em um caderninho que levam para a reunião, para ser socializado e discutido posteriormente com os conselheiros e mediador. Aqueles alunos menores,

que estão no processo de alfabetização e não dominam o processo de escrita ainda, contam com a ajuda dos adultos, que são os escribas.

O vice-diretor VD10 acrescentou que o mediador do CM precisa estar atento ao planejamento dos projetos a desenvolver e as intervenções necessárias para que ocorra uma maior autonomia das crianças. Observou que algumas crianças quando vão ficando mais velhas, com o passar do tempo na escola, tornam-se mais inibidas nas reuniões e demonstram um certo receio de falar. De acordo com o entrevistado, isso ocorre, talvez, por existir um sistema educacional que limita e induz os alunos a serem mais passivos, ao invés de ativos.

Tomás e Gama (2011) coadunam com essa ideia ao relatarem que o *design* organizacional das escolas é inibidor à participação das crianças, sobretudo pelas características que as estruturas e as redes de comunicação e decisão assumem: pouca profundidade; estratégias pouco consolidadas; atitudes e concepções estreitas face à participação; incoerência entre o decretado e a ação no cotidiano escolar; distância dos participantes em relação aos órgãos de decisão, dentre outros.

Em virtude de estimular a autonomia, o vice-diretor VD1 ressaltou que os conselheiros têm liberdade na identificação ou percepção dos problemas sociais que influenciam o ambiente escolar. O entrevistado VD4 destacou que os alunos/crianças trazem de casa um conhecimento sobre política, sobre as coisas que acontecem na sociedade, de uma forma mais simples e que, por vezes, vivenciam uma situação social tão precária, que não conseguem fazer uma análise mais crítica.

Durante o processo de eleição para o CM, são apresentados levantamentos de propostas, conforme evidenciado no depoimento da entrevistada VD4

Precisa fazer uma pintura na escola. 'Olha, professora, tem crianças que jogam lixo no chão, estão riscando paredes.' Então a gente foi limpando. Precisa de livros na biblioteca. Eu tive até um aluno que sugeriu que a gente precisava fazer uma escada rolante para subir para o segundo piso com escorregador para descer. Teve criança que trouxe que a qualidade da merenda não era boa (VD4).

Depois da eleição, com a efetivação do Conselho, as discussões sobre o que foi proposto na campanha são colocadas em pauta pelo grupo. Em algumas problemáticas, como colocado pela VD4, a resolução não depende somente da competência dos conselheiros, fato esse que precisa de atenção do mediador em explicar para a criança todo o processo e fazer alguns questionamentos que leve o estudante a refletir e encontrar uma solução cabível e coerente.

É muito relevante trabalhar-se a questão política dos problemas expostos e tentar dar responsabilidade aos conselheiros/crianças em uma perspectiva cidadã. O vice-diretor VD4 citou um exemplo que ocorreu na escola em que atua, com relação à manutenção da pintura, em que um conselheiro sugeriu que o pai fosse até a escola para pintar. A mediadora esclareceu, então, que o pai do estudante pagava impostos, que são direcionados para a prefeitura e governo federal, que devem reverter para a manutenção da escola. Os governantes precisam, portanto, enviar verba para a escola.

Os pais dentro da escola executando serviços que o poder público é incumbido de executar, muitas vezes, leva a uma falsa interpretação de gestão escolar democrática. Santos e Sales (2012) chamam a atenção para a pseudo democratização, ou seja, um tipo de participação tida como participação democrática, que se conclui pela execução de serviços de voluntariado na escola, colaboradores ou parceiros. A essência da gestão democrática tende a ser distorcida, muitas vezes, a ser utilizada como legenda à convocação e à sensibilização dos sujeitos para o engajamento na realização de tarefas que se distanciam do objetivo central da gestão democrática.

Houve também uma situação, colocada pela VD4, em que as crianças estavam dizendo que a água da escola estava suja e que tinham que trazer água de casa. A vice-diretora explicou, então, que a qualidade da água da escola depende da troca de um filtro, para manter a água limpa e apropriada para ser consumida. Alguns alunos não tinham conhecimento de onde havia filtros e, em diálogo, decidiram identificar os filtros para ficar de fácil acesso a todos.

Uma outra experiência, revelada pelo entrevistado VD7, corresponde à ideia dos conselheiros em deixar a escola mais viva, com o uso de plantas verdes. A responsabilidade de cuidar das plantas também ficou sendo dos alunos, que se organizaram para regá-las, manifestando muito prazer em realizar essa atividade. O uso inadequado do banheiro também foi outro ponto levantado pelos conselheiros e, na tentativa de sanar esse problema, resolveram fazer cartazes informativos sobre o uso correto desse espaço.

Vale destacar que práticas exitosas do CM perpassam o ambiente escolar, como temas sociais que condizem e interferem na realidade dos cidadãos. Costa (2007) lembra que o protagonismo indica atuação, como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais, portanto,

com uma participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Os mediadores entrevistados sinalizaram algumas ações protagonizadas pelo CM. O vice-diretor VD8, por exemplo, relatou uma ação do CM que, ao perceber um desperdício de alimentos durante a merenda, os conselheiros mirins fizeram cartazes de conscientização, visando amenizar esse efeito. Além disso, os conselheiros observaram a merenda e conversaram com as crianças para tentarem colocar a quantidade de alimento que realmente iriam comer; mostraram a quantidade de alimento que se encontrava no lixo, advertindo-as que havia muita gente que não tinha o que comer e passava fome.

O entrevistado VD9 destacou dois projetos significativos que o CM desenvolveu no âmbito escolar, com sua mediação. Em 2018, o CM trazia de maneira consistente para as reuniões a problemática do *bullying* e, em conjunto, pensou-se em possíveis encaminhamentos para diminuir essa problemática, que afetava negativamente muitas crianças. Depois de muito dialogarem, chegaram à conclusão de que deveriam fazer um projeto que envolvesse professores, alunos e famílias, na busca de uma solução.

A gestão e os professores pensaram propostas em que o professor pudesse explorar a temática, em sala de aula, com conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano/ciclo, e assim foi feito. No primeiro ano, a professora trabalhou o *bullying* com cantigas, desenhos, leituras, roda de conversa sobre valores, de forma lúdica, dentro do processo da alfabetização. Os docentes da escola abordaram o assunto com os demais anos/ciclos, de acordo com os saberes e conteúdos apropriados a cada etapa da escolarização.

Como produto final do projeto do *bullying*, organizou-se um mural com o material produzido por cada turma, ficando exposto na escola, para apreciação do trabalho realizado por todos os alunos. Como fechamento do projeto ainda houve a apresentação de um teatro feito pelo CM, abordando a importância de não praticar o *bullying*. A mediadora VD9 considerou que foi uma ação muito produtiva e relatou que, depois desse trabalho com o CM, alguns alunos encontravam-na pela escola e falavam assim: *“antes fazia bullying com meu colega, mas agora sei que não posso fazer isso, não vou mais brincar daquelas brincadeiras que fazia antes com meus amigos, porque agora sei que não era brincadeira e sim bullying”* (VD9).

De acordo com a mesma entrevistada, no ano de 2019, o CM desenvolveu outro projeto, sobre a quantidade elevada de lixo concentrada na parte externa da escola, fato destacado pelos alunos. Pelo fato de ser uma escola localizada em uma área central da cidade, local em que as pessoas têm fácil acesso, com um muro baixo e por estar em frente a uma avenida, as pessoas, muitas vezes, pegavam, por exemplo, um saquinho de salgadinho que estavam comendo e jogavam dentro da escola, bebidas, garrafas, latinhas de cerveja e quando os alunos usavam o parque, presenciavam muito lixo, fato que incomodava um número considerado de estudantes. Nas reuniões, depois de muito diálogo e questionamentos, após uma sondagem inicial do que as crianças sabiam sobre o assunto, os saberes a respeito do lixo foram contextualizados e ampliados, com informações pertinentes que foram multiplicadas para os demais colegas de sala.

Nesse sentido, para otimizar as ações do CM, foram feitos pelos alunos alguns cartazes de conscientização sobre o lixo e colocados nos muros da escola. Os conselheiros escolheram pontos estratégicos para colocarem os cartazes, de modo que a leitura fosse possível por quem por ali passava. Tiveram autonomia para discutir qual era o lugar mais viável para ser exposto e, juntos, conversaram e decidiram, um ajudando o outro.

Depois desse movimento na rua da escola, sistematizaram algumas mensagens sobre o lixo, produzidas por todos os alunos, e expuseram-nas também para a comunidade externa, como descreveu VD9:

Os conselheiros mirins levaram esse trabalho para fora dos muros da escola com intuito de conscientizar a população local e quem por ali passava naquele momento, que o lixo deve ser destinado para o local correto e pediam também para não jogar mais lixo dentro da escola. Com a segurança devida os alunos fizeram uma mobilização na rua, mais precisamente no farol do lado da escola, com alguns bambolês, TNT e alguns enfeites as falas dos alunos naquele momento era com a população, que respondia com incentivo e orgulho de ver crianças tão pequenas levando uma mensagem de cuidado e preocupação com o meio ambiente (VD9).

A receptividade da comunidade e de quem por ali passava foi muito gratificante. Eles aplaudiam e falavam: “Isso mesmo, estão certos”. As crianças ficaram muito satisfeitas em intervir sobre um problema da sua escola e sentiram-se ouvidas. Depois dessa atuação do CM, o lixo na escola diminuiu bastante e, ao fazer uma leitura avaliativa dessas ações, chegaram à conclusão de que foram eficazes e que

realmente fizeram a diferença na resolução desse problema e influenciaram uma mudança de comportamento das pessoas, apontou VD9.

Para fechamento do projeto, foi produzido um teatro, em que os conselheiros mirins apresentaram para toda a escola, representando os saberes que foram adquiridos no decorrer desse processo de uma forma descontraída, de interação e participação de todos os alunos.

Na perspectiva de qualificação da participação da comunidade escolar, sugerem Sordi, Bertagna e Silva (2016) que as avaliações da escola, no percurso do seu desenvolvimento, são essenciais. O processo coletivo permite o amadurecimento das ideias e do grupo, pois coloca todos em categoria de igualdade para se pronunciarem sobre a qualidade social esperada pela escola.

O entrevistado VD6 destacou em sua fala dois projetos que o CM protagonizou: um deles foi sobre uma questão de acessibilidade, que atingia diretamente a mobilidade de um cadeirante da escola. Uma árvore que ficava no meio da calçada, com raízes enormes, fazia com que o estudante utilizasse a rua para chegar ao interior da escola, o que expunha a criança a um risco de acidentes.

Os colegas de turma do quinto ano, inconformados com a situação, enviaram uma carta para o prefeito relatando o caso e como resposta tiveram a árvore retirada. Por fim, a calçada foi arrumada, possibilitando que todos pudessem transitar de forma segura.

O segundo projeto desta escola, liderado pelo CM, recebeu o nome de: “Não alimente os pombos de Santo André”. Nesse período, encontravam-se muitos pombos na cidade e, em especial na escola, localizada em um espaço em que os pombos predominavam. Os alunos sofriam ainda mais com a presença desses animais quando iam utilizar a quadra para aula de educação física, em que, dependendo do horário, a equipe da limpeza não tinha condições de fazer a limpeza das fezes, o que acarretava na mudança do planejamento da aula do professor.

Os alunos da escola procuraram o CM, na perspectiva de encontrar soluções, e, em seguida, foram à reunião do Conselho de Escola, que decidiu como encaminhamento colocar telas de proteção, na tentativa de inibir os pombos a entrarem na quadra, porém, essa ação não funcionou, uma vez que os animais rasgavam a tela e conseguiam ter acesso ao ambiente como antes.

O CM chegou à conclusão de que, para acabar com os pombos no bairro, as famílias que moravam na rua da escola não podiam mais jogar quirela para alimentar as aves, pois isso facilitava a aglomeração desses animais no bairro. Os conselheiros fizeram muitas pesquisas sobre os pombos, encontraram muitas doenças que eles podem transmitir para os humanos e, com isso, fizeram panfletos e distribuíram nas casas do entorno da escola em que estudavam, na tentativa de conscientizar a comunidade de que estavam fazendo um mal alimentando os pombos.

Segundo o vice-diretor VD6, a sequência de etapas e ações dos dois projetos citados foram ideias do CM, a contribuição dos adultos foi apoiar e estimular esses trabalhos que acabaram envolvendo toda a escola e que, certamente, ficarão guardados na memória de todos os participantes, por terem surtido efeitos pontuais nos problemas apontados e devido ao protagonismo exercido pelos alunos.

A autonomia dos conselheiros mirins manifesta-se também, de acordo com os entrevistados VD6, VD4, VD7 e VD8, quando têm a função de serem multiplicadores das decisões, levando adiante as informações construídas pelo órgão, ampliando-as pelas variadas opiniões dos demais alunos, desenvolvendo atitudes de protagonistas nas tomadas de decisão e na oralidade.

Os vice-diretores VD1, VD2, VD3, VD4 e VD8 esclareceram que, ao término da reunião, os conselheiros mirins têm a incumbência de reproduzir em sala de aula, com os colegas, as informações discutidas no encontro, o que, geralmente, é associado a alguma tarefa, seja ela de colher as opiniões dos alunos ou de executar algo concreto como, por exemplo, a confecção de um cartaz para exposição.

Essas práticas produtivas na escola, com ganhos individuais e coletivos, que estimulam o exercício da cidadania, são possíveis, de acordo com Pizzano (2007), pelo fato primordial de considerar-se como ponto de partida os interesses e as experiências infantis, que se desmembram na ampliação dessas experiências para outras, cada vez mais elaboradas e complexas. Isso só ocorreu mediante a um processo de investigação protagonizado pela criança, sob olhar atento do adulto, com intenções claras em seu trabalho educativo, de oferecer suporte, organizar situações e registrar as experiências em desenvolvimento.

O autor enfatiza ainda que a educação reconhece a ciência e a arte em sua dimensão, no entanto, no âmbito da aplicação concreta, a Educação se aproxima mais da arte,

porque os elementos científicos, muitas vezes, não dão conta dos fatos inéditos e imprevistos da prática educativa.

Nessa perspectiva, caminha-se e luta-se por uma pedagogia Freinet que tenha como centro o aluno. Elias e Sanches (2007) chamam atenção para uma pedagogia que contenha

Presença mediadora, vigilante e lúcida do/a educador/educadora, que deve criar o clima afetivo de confiança recíproca, no qual se dá com muita naturalidade o diálogo entre o meio e as crianças, o/a educador/educadora e as crianças e entre as próprias crianças. A pedagogia Freinet é uma pedagogia 'em construção', uma proposta que envolve o coletivo de atores da escola: professores, alunos e familiares. Imerso na sua identidade sociocultural, é um movimento constante de busca e mudanças da prática, acolhendo e respeitando as diferenças culturais e valorizando o diálogo, as experiências de vida e as diversidades de inteligência (ELIAS, SANCHES, 2007, p. 168).

A vigilância do mediador na capacidade de criar um clima afetivo proporciona de forma natural o diálogo. O CM vem ao encontro dessa proposta de Freinet de envolver o coletivo da escola, na busca de mudanças na prática, sejam elas do contexto escolar ou social, delineando um percurso que valoriza o diálogo, experiências de vida e as diversidades de inteligência. No entanto, o CM tende a se voltar com maior frequência para os assuntos relacionados ao espaço escolar, convivência, resolução de problemas e projetos educacionais.

5.2.3 Subcategoria: Participação dos colegiados na escola

Nesta subcategoria estão as concepções dos participantes da pesquisa, obtidos a partir da seguinte indagação: Os colegiados na escola são aspectos essenciais em uma gestão escolar democrática, pois tem, dentre outras coisas, a finalidade de garantir os direitos sociais. Você poderia falar um pouco sobre a organização dos espaços de participação da comunidade escolar em sua escola, assim como sobre a interferência dessa participação no processo decisório de sua gestão nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico?

Seis dos participantes, VD2, VD5, VD6, VD7 e VD10, responderam que o Conselho de Escola é atuante no ambiente escolar, que participam das discussões, planejam o que vão comprar para a escola e buscam resolver os problemas da instituição juntos. O entrevistado VD2 mencionou que mantém uma excelente parceria entre a escola e comunidade, que ajuda a cuidar do prédio escolar aos finais de semana, procurando manter uma segurança para a escola; exemplificou com a presença de um grupo da

comunidade que utiliza a quadra de esportes para jogar bola, o que definiu como positivo porque contribui para se sentirem pertencentes àquele ambiente.

O vice-diretor VD7 acrescentou que, ao abrir espaço para toda comunidade opinar, ouvi-la e escolher as melhores opções para o momento é fundamental para um trabalho coletivo. Salientou que ao dar voz a todos, conseguiram com que a escola não fosse mais vandalizada, porque os indivíduos passaram a sentir-se membros importantes do grupo que compõe o colégio.

Tais práticas vêm ao encontro do que pensa Dourado (2006), ao advertir que o CE é um instrumento de participação e de tomada de decisão democrática estabelecido nas escolas e que trabalha no exercício da cidadania e valorização do sentimento de pertencimento, da acolhida da pluralidade das vozes da comunidade, da incorporação e defesa dos direitos sociais.

Foi observado pela entrevistada VD1, quanto à participação das famílias na escola, que os pais reivindicam seus direitos, quando sentem falta de algo na escola; as reivindicações chegam à prefeitura, que prontamente resolve a problemática levantada pelos pais. A vice-diretora mencionou também que enviam pesquisas para os pais e professores no intuito de saber suas opiniões, porém em nenhum momento fica explícito que existe uma participação atuante das famílias e demais segmentos presentes na escola.

Já a vice-diretora VD3 ressaltou que os pais não se envolvem tanto quanto gostaria e que os professores e funcionários não são tão ativos no Conselho. As famílias reivindicam seus direitos de uma forma não muito dialógica com a escola, vão atrás do vereador ou vão até a secretaria de educação para conversar diretamente com os responsáveis pela execução, como ilustrado a seguir:

A gente teve muito problema de vazamento na quadra, de chover, de virar um rio lá em cima, de vazar para as salas de baixo. E assim, toda vez, a gente chama a manutenção, aí tem toda a burocracia da prefeitura, até chegar aqui, para resolver o problema. Então já sabia desse caminho, que demorava e tal. Estava demorando muito. Aí elas foram atrás. Aí no outro dia que a gente ficava sabendo, já tinham ido lá na Secretaria de Obra. Já falou com o vereador, marcou reunião, e estava acontecendo. Até que teve uma vez que vieram, fecharam as lousas, colocaram um Drywall, elas que conseguiram, com a ajuda de um vereador, lá. Mas não é que elas passaram por cima da gente, tem coisas que elas falavam depois: "Ah, fomos..." (VD3).

Esse tipo de ação se assemelha com a pseudodemocratização trazida por Santos e Sales (2012), que é a execução de tarefas na escola, mas sem a participação do

processo decisório constituído por toda comunidade escolar, algo que se distancia dos princípios democráticos da gestão escolar.

Para evitar esse tipo de equívoco nas escolas, Gadotti (2000) recomenda que a gestão democrática precisa de métodos claros, estabelecidos na legislação, de forma que ela não se esgote na atitude democrática, para que, talvez assim, as escolas tenham mais autonomia na sua implementação. Paro (2016) ainda adverte que a participação é um dos mecanismos que têm a probabilidade de se fortalecer ao alcance de denunciar o poder individualista que exclui e restringe a sociedade.

A entrevistada VD4 explicou que os alunos de sua escola são, em sua maioria, de comunidades mais periféricas, do entorno do bairro que é antigo. Aquelas famílias que têm uma preocupação maior em proporcionar uma educação para seus filhos, que não tenham contato com drogas, violência ou outras situações sociais, procuram as escolas centrais para fazerem a matrícula. Acreditam, portanto, que a escola do seu bairro não é tão boa quanto à do centro e acabam levando os filhos para estudarem fora do bairro.

Os pais desses alunos apresentam características parecidas: trabalham o dia todo e por morarem em outra comunidade não conseguem ter uma participação efetiva nas atividades do colégio, além disso, de acordo com a entrevistada VD4, 70% dos alunos vão de perua para a escola, o que dificulta ainda mais o contato com os pais. A vice-diretora fez ainda uma observação sobre a participação da comunidade

Como a gente vê em casos das comunidades mais distantes, de outras regiões da cidade, das regiões mais periféricas, onde as mães, nem todas trabalham, muitas têm a condição de estar ali perto da escola, o filho está ali na escola. Que é um outro tipo de envolvimento, que é um outro tipo de... Tem as comunidades, das organizações de bairro. Então eles têm toda uma organização muito diferente enquanto sociedade, do que a gente percebe aqui dentro da nossa comunidade (VD4).

Acredita-se que esse preconceito com as escolas de periferia pode vir a ser minimizado, caso a equipe escolar, em especial a equipe gestora, consiga estimular práticas democráticas que envolvam todos os segmentos no interior da escola. Como afirma Paro (2016), as diferentes instituições escolares são moldadas historicamente por segmentos que discriminam e separam os ideários democráticos que, se aperfeiçoados, divididos e, ao mesmo tempo, ampliados em uma junção de propósitos semelhantes, ganhariam um espaço de intervenção no meio social. Do mesmo modo,

salienta Gracindo (2009), as dimensões política e pedagógica da gestão escolar estão ligadas à prática educativa, com um forte compromisso com a transformação social. O participante VD10 destacou que os colegiados nas escolas municipais de Santo André são representados pela participação no Conselho de Ciclo, no Conselho de Escola e no Conselho Mirim, na tentativa de atender as demandas decisórias com relação aos aspectos pedagógico, financeiro e administrativo. Porém, salientou que os colegiados presentes na escola ainda estão em processo de qualificação de uma participação efetiva, haja visto que se percebe um distanciamento entre escola e família, notável quando vemos a pouca valorização dos professores e muitas vezes as relações conflituosas entre esses grupos.

Nesse sentido, lembra Benevides (1996) que a cultura brasileira é pouco participativa e a educação política é pouco explorada, abrindo margem para as ações políticas que desvalorizam os cidadãos e, conseqüentemente, sua participação social. Sob essa ótica, Oliveira e Carvalho (2018) ressaltam a importância em se manter um ambiente propício à aprendizagem participativa, tendo como desdobramento o compartilhamento de metas, que favorece o desenvolvimento de um trabalho coletivo, de forma que todos se sintam incluídos no processo, o que tem sido enxergado como estratégias de uma gestão eficaz.

Os entrevistados VD2, VD4, VD9 e VD10 demonstraram uma preocupação por ainda não terem conseguido criar estratégias de integração entre o Conselho de Escola e o CM e aperfeiçoar a participação de toda a comunidade nas decisões da escola. Assim, VD9 sinalizou que:

As ações do Conselho Mirim juntamente com as demais instâncias podem ajudar a construir uma cultura social mais participativa por meio da escola, na busca de uma identidade individual e coletivo, partindo da realidade local de cada escola, com o intuito de fortalecer uma participação mais eficaz desses colegiados. Penso que a escola precisa organizar ações que possibilite as famílias e alunos a mudarem percepções equivocadas de que ainda a gestão da escola ou diretor são os únicos detentores do poder (VD9).

Nessa perspectiva comunitária de fortalecimento da participação, relata Formosinho (2007) que a heterogeneidade e a diversidade são uma riqueza, no intuito de se conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva.

De outro modo, VD8 contou que toda comunidade escolar é convidada e convocada a atuar junto dos colegiados presentes na instituição e compartilham juntos ideias para

melhoria da escola. A comunidade decide ao lado da gestão a respeito de compras e organização da escola, garantindo o que prevê o Plano Municipal de Santo André:

18.3 - Assegurar, em todas as unidades escolares do município, a construção e o fortalecimento dos conselhos mirins, grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamentos nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (SANTO ANDRÉ, 2016c, p. 96).

No entanto, o vice-diretor VD1 destacou que se faz necessário investir mais na participação do CM, para que funcione de forma efetiva mesmo. O participante complementou que há atuação do CM, mas em virtude da grande demanda da escola, torna-se impraticável desenvolver todas as ações necessárias ao projeto. Diante de dificuldades como essa, Sander (2005) sugere a necessidade de um renovado engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática, como caminhos efetivos para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e a gestão produtivista na educação.

Dentre tantas demandas que a gestão escolar atende, é de suma importância que todos os segmentos estejam articulados de maneira colaborativa, no intuito de compor um auxílio de encaminhamentos mais sucintos e assertivos.

5.2.4 Subcategoria: Os encontros do CM e o *feedback*

Nesta subcategoria, estão as concepções dos participantes da pesquisa obtidos a partir da seguinte indagação: Existe uma singularidade da infância, pois na representatividade do CM os alunos tendem a trocar ideias e opiniões com o intuito de melhorar o ambiente escolar e expor seus anseios. Você poderia falar um pouco sobre a forma como esses encontros são conduzidos, como as crianças são motivadas para se expressarem, bem como se há *feedback* para eles após esses encontros?

Diante desse questionamento, o vice-diretor VD8 relatou que tem o cuidado de recepcionar os conselheiros em um ambiente agradável. Geralmente preparam uma sala de ateliê, que também é utilizada para esse fim, e arrumam com mesas e cadeiras, em um desenho de roda. Em um cantinho ficam bolachas e bisnaguinhas, que vêm para consumo na merenda, mas que colocam à disposição dos estudantes nesse momento também. Como já abordado, eles têm um caderno em que podem fazer anotações da reunião.

Pizanna (2007) reconhece que a escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas. A disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores, sendo importante promover um ambiente que favoreça a construção, criação e a investigação ativa da criança.

Segundo os entrevistados, os encontros são pautados pelos interesses dos alunos em transformar a escola em um ambiente melhor para todos conviverem bem, ajudam a resolver os problemas da escola e aprendem coisas novas; os assuntos discutidos na reunião são trazidos pelos estudantes, com exceção dos casos em que a Secretaria de Educação tem algum tema social relevante que considera importante trabalhar com os discentes, como já foi mencionado na primeira categoria.

Castellani (2017) compreende que as escolas democráticas são espaços privilegiados do protagonismo infantil, onde as crianças, em sua maioria, determinam o percurso de seu currículo e participam ativamente da vida da escolar.

A vice-diretora VD6 esclareceu que na primeira reunião aparecem muitas expectativas dos alunos do tipo: “piscina na escola e sorvete na merenda”. A alternativa é conversar com os alunos que, aos poucos, acabam enxergando que são medidas inviáveis e que tudo tem um espaço apropriado, como no caso dos CESAs, escolas do município que possuem piscinas. Portanto, cabe à liderança mediar algumas ideias dos alunos/conselheiros, na tentativa de lhes mostrar o porquê de algumas ações serem viáveis e outras não, naquele momento e naquele espaço.

Nesse sentido, pondera Pizanna (2007) que a liberdade não reside na satisfação de impulsos e desejos imediatos, a liberdade supõe uma ação inteligente, com previsibilidade de consequências, a partir de identificação clara de propósitos ou fins. O entrevistado VD7 afirmou que na escola em que trabalha, o CM contribui bastante nas festas ou projetos, no sentido de compor ideias que irão agregar na organização. Relatou ainda que, por meio desse colegiado, consegue-se trabalhar com os alunos noções de direitos, deveres, respeito à opinião do outro, mas que para tanto exige um planejamento e uma mediação com questionamentos que levem os estudantes a refletirem sobre a questão exposta.

Esse ponto de vista corrobora a perspectiva da pedagogia de Dewey Pizanna (2007) sobre o método de laboratório, que parte do processo de vida em sociedade, levando-se em consideração o que está acontecendo no presente, em detrimento de somente

preparar o aluno para uma vida futura. A descoberta é feita pela busca, investigação, comprovação, observação e reflexão, o que leva os alunos a aprenderem a descobrir, investigando sua curiosidade, equipando-os com os métodos de averiguação de processos, tornando-os sujeitos de seu conhecimento.

No que diz respeito à atuação do professor juntamente com o CM, a entrevistada VD1 examinou que em alguns momentos os docentes contribuem com as tarefas e ações do CM, mas que não é um movimento contínuo, não é sempre que ocorre esse envolvimento e sente que poderiam contribuir mais neste aspecto.

Destacaram os vice-diretores VD2, VD4 e VD8 que os conselheiros mais velhos, em um movimento colaborativo, ajudam muito os menores da educação infantil a participarem das reuniões. Integra essa ideia a pedagogia de Frenet, abordada por Elias e Sanches (2007), uma aprendizagem voltada para a cooperação e uma prática escolar que parte da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos, uma concepção de educação voltada para o exercício da cidadania, que cria condições e oportunidades para enfrentar a rude concepção imposta pelo capitalismo.

A participante VD10 deixou explícito que os alunos da educação infantil apresentam um desempenho de excelência nos projetos executados em sua escola, o que a leva a pensar que:

A educação infantil tem capacidade de participar, não devem ser privadas desses momentos por simplesmente alguns gestores e professores jugarem e sentenciar que as crianças pequenas são imaturas ou incapazes de estarem envolvidas nessas discussões ou intervenções no ambiente escolar. Essa forma de pensar pode ser proveniente da dificuldade do adulto ou mediador de lidar com a linguagem ou mundo infantil (VD10).

Formosinho (2007) e Castellani (2017) acreditam que essa dificuldade do educador em saber lidar com o universo infantil – na manutenção de um diálogo democrático e na deliberação de atuações e legitimação de ideias das crianças – pode mudar por meio de formações contínuas no desenvolvimento profissional. Elias e Sanches (2007) apontam que a criança deve ser vista como um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura, como o adulto.

Na tentativa de garantir a participação de todos os conselheiros nas reuniões, a vice-diretora VD8 salientou que deixa primeiro os mais novos da educação infantil falarem e depois os mais velhos, assim aprendem também a ouvir, conforme explicou:

Não só os maiores falam, porque eles são mais prolixos, têm uma verbalização bem melhor, nós temos umas pessoas extremamente inteligentes nos quartos, quintos, terceiros anos aqui. Para que os menores falem primeiro, e os maiores aprendam a ouvir. Porque é muito interessante

que às vezes os menores trazem ideias de um jeito que o maior fala... Eles pedem licença para falar: 'Eu coloquei isso...' Eles trocam ideias entre eles e fica uma coisa bonitinha de ver. Gostosa. Porque as crianças se sentem orgulhosas de trazerem proposições inteligentes. Que eles trazem ideias bem práticas. A gente que está aqui, fora da sala de aula, não tem a interação que eles têm a todo o momento, não perceber que: Nossa, tão simples resolver esse problema. E eles trouxeram a solução. Então essa atuação é bem bacana, bem interessante (VD8).

De acordo com a teoria de Maria Montessori, defendida pela autora Angotti (2007), essa facilidade de resolução de problema pode vir da facilidade que a criança tem de aprender, que difere da reflexão do adulto. Elas utilizam a sensibilidade para resolver os problemas e aprenderem, explica ainda: “A criança, ser humano livre, pode ensinar-nos, a nós e à sociedade, a ordem, a calma, a disciplina e a harmonia” (ANGOTTI, 2007, p. 139).

A entrevistada VD3 descreveu que ocorrem reuniões formativas também para o CM, com intuito de tornar as reuniões mais dinâmicas. Quanto às sugestões de melhorias para escola, solicitou que os professores ajudassem os alunos a produzirem uma carta por turma fazendo esse levantamento. A participante VD4 pontuou que já desenvolve essa ação na campanha em que os pré-candidatos fazem, antes da eleição ocorrer e de serem oficialmente conselheiros mirins, em seguida, analisa todas as ideias trazidas e separa por blocos ou categorias para ser discutido posteriormente nas reuniões do CM.

A mesma vice-diretora disse que utiliza de uma estratégia que considera efetiva na condução da realização das tarefas, que é dizer aos conselheiros que o CM é como se fosse uma disciplina que tem em sala de aula e que o colegiado é uma mini sala de aula.

Então, na aula de matemática você tem a tarefa de casa. Então você vai fazer a tarefa de casa e retorna para a professora. Eu usei esse mesmo esquema para motivá-los e para trazer a responsabilidade para eles. Então nós discutíamos manutenção da escola? Está certo. Então a tarefa de vocês é: levar para a sala de aula o que foi discutido, levantar alguns aspectos e trazer na próxima reunião o que foi discutido. Então eles tinham que fazer todas as anotações, o que a sala, ou que os amigos tinham de ideia a respeito do que era manutenção (VD4).

A participante observou que a autonomia ocorre de forma gradativa, à medida que é construída, sendo assim, é preciso ensinar a criança primeiramente o que fazer e de

onde partir. Compartilha da mesma ideia o entrevistado VD7, ao mencionar que é fácil enxergar no CM os futuros líderes ou políticos do Brasil, pela espontaneidade, pela forma de enxergar o mundo e os desafios, enfim, pela criticidade das crianças. Sob essa ótica, Benevides (1996) discorre sobre a relevância de enxergar a criança em seu potencial, que é uma das dimensões da educação para a democracia e que consiste na formação para a participação da vida pública, ou seja, uma educação que não serve somente para capacitar o indivíduo acerca de seus direitos e deveres, mas, para além disso, possa habilitar a todos para uma posição de governantes em potencial.

Com relação ao *feedback* para os alunos e conselheiros a respeito de seus pedidos ou desejos para escola, de acordo com os vice-diretores VD1, VD3 e VD8, acontece nas reuniões e se dá por meio da averiguação da gestão e dos professores acerca das prioridades da escola e o tempo que leva para se atender os pedidos pertinentes. O VD4 lembrou que ilustra para os estudantes o que pode esperar mais um pouco e o que pode ser feito no momento para conseguir atendê-los. A voz dos conselheiros é valorizada, de acordo com a entrevistada VD10, no que tange à escuta dos seus sentimentos e suas necessidades no contexto escolar.

Nesse sentido, sinaliza Colasanto (2013) que o fato de ouvir as crianças permite ao gestor escolar fazer escolhas que irão ao encontro das necessidades das crianças e não apenas do “mundo do adulto”. A gestão democrática garante o exercício e a participação de todos os segmentos da escola, inclusive das crianças. A participação da criança no ambiente escolar requer um olhar diferenciado sobre a concepção de gestão, ouvir o que elas têm a dizer significa muitas vezes entrar no mundo de fantasias, do sonho, da imaginação, mas da construção de uma escola que seja voltada para a criança e sua infância.

Para um desenvolvimento progressista do CM, é necessária uma gestão democrática, no desenho de um planejamento de escuta, diálogo, formações, a reflexão e mudança de ideias, visando o melhor para o coletivo. Tudo isso dependerá muito da mediação do gestor na execução de estratégias que despertem ou que contribuam para o avanço da liberdade de expressão dos variados pensamentos que tendem a enriquecer e motivar a ação dos conselheiros mirins.

5.2.5 Subcategoria: Conselho Mirim e a implementação da gestão democrática

Nesta subcategoria estão as concepções dos participantes da pesquisa obtidos a partir da seguinte indagação: A representatividade infantil em Santo André vem apresentando uma crescente participação do CM no cotidiano escolar e social, mesmo levando-se em consideração a descontinuidade política de governos. Como você avalia a atuação do Conselho Mirim na implementação da gestão escolar democrática? Cite os pontos positivos e negativos.

Os entrevistados acreditam que o CM é um importante e fundamental instrumento de uma gestão democrática, pois no CM existe a possibilidade dos alunos falarem, terem voz. Os participantes VD2, VD3, VD5, VD6, VD8, VD9 e VD10 ressaltaram que as reuniões do CM são um importante momento para os alunos exporem seus anseios, participarem da organização escolar e da resolução de problemas.

A vice-diretora VD6 mencionou que se surpreendeu positivamente com a participação do CM em uma reunião do Conselho de Escola, em que era necessário decidir sobre as compras para a escola. A surpresa justifica-se, de acordo com Oliveira (2008), pelo fato de serem raras as vezes em que se pensa na capacidade que as crianças têm de opinar e de enxergar o mundo que as rodeia.

Os entrevistados VD10 e VD5 salientaram que, quando o CM tem espaço para participação, só tem pontos positivos, pois ajuda na gestão da escola, nas relações e os alunos podem se expressar, colocando para fora aquilo que os incomodam. Os participantes VD7 e VD4 avaliaram que os discentes se sentem importantes e chegam até mesmo a mudar de um comportamento indisciplinado para um comportamento disciplinado. A VD4 salientou que o CM é capaz de fazer um resgate moral na vida de alguns estudantes e citou como exemplo aqueles alunos que não têm um comportamento muito adequado, de falta de respeito com a própria escola e que, ao participarem, tornam-se comprometidos, atuantes e participativos, sabedores de sua responsabilidade enquanto conselheiros e passam a servir de exemplo positivo aos demais alunos.

Conforme destaca Oliveira (2008), a participação de crianças pode ser entendida como um processo de mudança, que propõe uma educação emancipadora. A sua dimensão político-pedagógica pressupõe a construção de um fazer escolar participativo que envolve ativamente o segmento discente. Ao exercitar a prática da participação, as crianças ressignificam suas experiências dentro do espaço escolar,

participam, resgatam, reafirmam e constroem valores, ao mesmo tempo em que dão significado aos seus projetos de vida e reafirmam suas identidades.

Acerca dos pontos negativos que interferem na atuação do CM, a vice-diretora VD1 mencionou que falta mais participação dos professores na colaboração dos projetos desenvolvidos com o CM. Mediante essa afirmação, Oliveira (2008) constata que, para muitos professores, esse tipo de projeto em que as crianças participam e aprendem a democracia ainda não é bem compreendido; não entendem a expressão das crianças como uma construção cotidiana e como sendo tarefa do professor. Às vezes, quando o aluno expõe suas ideias, é exposto a olhares intimidativos e céticos por parte de professores e brincadeiras que constroem os colegas.

A mesma vice-diretora apontou também como causa de interferência na qualificação do CM, a descontinuidade das ações propostas, ocasionada pela troca de gestão do município em que, por exemplo, ao ter uma proposta de projeto para uma finalização a longo prazo, como é o caso do projeto Santo André 500, com a troca de gestão essa demanda acaba por se perder. A participante acredita que dificilmente se efetue porque, quando troca a gestão, os governantes não têm o hábito de dar continuidade aos projetos das gestões anteriores e isso ocorre até mesmo no interior da escola.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) reconhecem que assentar uma ação política das crianças é algo de fundamental importância, para melhorar as condições de vida das famílias e comunidades, discutir outras formas de relação entre adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promoção da discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa.

As entrevistadas VD1, VD4, VD7, VD8 e VD10 salientaram que a descontinuidade política dos governantes interfere e atrapalha o projeto do CM nas escolas, como relatou a VD4, há uma oscilação em sua atuação, ora o CM é importante para os governantes e precisa acontecer nas escolas, ora isso não tem muita importância. Outro aspecto considerado pela vice-diretora é a não uniformidade da atuação nas escolas, sendo assim, há escolas em que o CM é mais atuante e em outras, nem tanto. Os vice-diretores VD4 e VD10 lembraram que o CM é algo já instituído como política pública, isso não muda, porém a forma de administrar dos governantes define sua valorização ou não, o que difere de governo para governo. Delineou, nesse sentido, VD9

A descontinuidade política, de governos, eu acredito que realmente influencia nessa questão da atuação do Conselho Mirim e nessa construção da gestão democrática. Na mudança de governo, muitos profissionais mudam de cargos, as estratégias de administrar sofre alteração, pensamento diferentes que desejam deixar suas marcas de governo. O Conselho Mirim é algo já instituído na prefeitura de Santo André. Então não se muda. Sai gestão e entra gestão, o Conselho Mirim continua. Mas o que muda é a intensidade de ações proporcionada pelos governantes, que pode causar uma valorização ou não dessa representatividade infantil (VD9).

A continuidade de qualquer política pública é importante, de acordo com a participante VD4. A efetividade das ações realizadas no CM dependem de sua continuidade, pois a criança não aprende a participar e não se efetiva enquanto conselheiro mirim em meio a constantes rupturas. Desse modo, a escola não consegue contribuir, como deveria, para que os alunos se tornem adultos participantes.

Como bem define Oliveira (2008), pensa-se sempre que essa tal participação é para a vida adulta e quando chegam à vida adulta as pessoas são cobradas por algo que não as ensinaram a fazer, a participar. Acabam por esquecer que a democracia se constrói quando se aumenta a participação. Nesse sentido, o vice-diretor VD7 destacou que a criança de hoje será o adulto de amanhã e sabendo dos seus direitos, certamente, será um adulto mais consciente.

Castellani (2017), por meio de seus estudos, também acredita que a troca de governo é um fator que causa interferência na consolidação de um trabalho mais eficaz do CM, uma vez que a descontinuidade das políticas públicas acaba por retroceder as propostas de participação das crianças. Outro ponto, explicitado pelo entrevistado VD7, é que a rotatividade dos professores na escola também não possibilita uma continuidade na sequência de propostas do CM.

A questão burocrática que envolve a escola, assim como as muitas demandas sob responsabilidade da gestão, são aspectos que interferem no andamento do CM, o que, de acordo com a participante VD8, acaba prejudicando a organização e planejamento das reuniões do CM. A entrevistada explicou que precisa de tempo para planejar uma reunião de qualidade, com uma linguagem que alcance a todos os Conselheiros. Além disso, afirmou que já ocorreu de marcar uma reunião com o CM e ela não acontecer porque foi convocada para uma reunião setorial do departamento. Como salienta Paro (2016, p. 12): “o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder”.

A dependência administrativa da escola pública, como relatou VD10, dificulta o andamento preciso das ações necessárias apontadas pelo CM. A falta de autonomia da escola que depende de verbas públicas, que precisa submeter-se primeiro pelas questões burocráticas para somente depois utilizar o dinheiro, causa muita demora na resolução dos problemas e suprimento das necessidades vigentes.

Paro (2016) ressalta que o Estado pode manifestar seu autoritarismo, também quando deixa de oferecer à escola os recursos necessários à realização de seus objetivos. Reafirmam esse modo de pensar Peletti e Zanardini (2013), ao argumentarem que faz parte de um ideário que a gestão seja democrática, porém, diante de barreiras de ordem política administrativa, fica um pouco conturbado pensar em uma gestão participativa na qual o Estado é o principal provedor de recursos.

Pontos que interferem na atuação do CM, de acordo com a vice-diretora VD9, é a constituição do sistema de ensino, que ainda apresenta uma estrutura tradicional, a falta de investimento na formação de professores e gestores, assim como o pouco espaço de participação oferecido ao CM. Mendonça (2001) sustenta que existe uma acomodação do patrimonialismo a técnicas racionais e democráticas. Nessa concepção, mesmo existindo as normas de um sistema de ensino, predomina a possibilidade de não funcionar no mundo real, controlado por ordenamentos patrimonialistas.

A entrevistada VD3 sugeriu que as reuniões do CM se iniciem logo em Fevereiro, no começo do ano letivo, e não em Março, como habitualmente acontecem, e também que a mudança dos conselheiros ocorra de dois em dois anos e não de ano em ano. Pressupondo-se a necessidade de oportunizar a participação do CM, percebe-se que os entrevistados manifestaram o desejo de investimento na participação do CM no contexto escolar, por acreditarem que é um órgão de proposição eficiente na implementação de uma gestão democrática. Demonstraram, ainda, que o CM apresenta algumas fragilidades, como a fragmentação das ações por parte de cada gestão escolar e a frágil integração de todos os segmentos da escola, em especial o grupo de docentes.

Ainda que os fatores externos influenciem na atuação do CM, as experiências vivenciadas por meio dessa representatividade infantil revelam que, dependendo da condução no interior das escolas, os resultados de protagonismo, de construção de conhecimento podem contribuir para uma formação mais humana. A valorização da

escuta atenta ao que a criança emite, as devolutivas aos seus anseios e desejos, as metas claras ao se traçar os objetivos comuns, o destaque conferido ao aluno, como elemento central desse processo, delineiam um caminhar democrático.

Em continuação à busca de dados para alimentar e responder ao objetivo desta pesquisa, alguns conselheiros mirins puderam ser ouvidos e expressaram o que pensam e se sentem quanto ao fazer diário dentro do CM.

5.3 Categoria: A comunicação dos conselheiros mirins na resolução de problemas no ambiente escolar

As perguntas realizadas na execução do Círculo de Cultura foram pensadas buscando-se fazer relação com a história lida, com o intuito de uma maior compreensão por parte dos conselheiros mirins. Nesta seção, estão as concepções dos participantes do Círculo de Cultura obtidos a partir da seguinte indagação: Dona Maricota inicia a montagem do seu lanche com os ingredientes que atende suas necessidades, de acordo com seu desejo pessoal, seu gosto. Você, como membro do CM, consegue identificar as necessidades da sua escola ou aquilo que você e seus colegas querem para deixar a escola funcionando cada vez melhor para todos os alunos? O que você mais gosta e o que menos gosta no CM?

Em resposta à questão, o conselheiro mirim CM1 disse que gosta de brincar e não gosta de brigas com os amigos. Já a CM2 pontuou que falta mais respeito. Quando indagados sobre como o CM pode ajudar a melhorar essa falta de respeito, a aluna CM3 relatou que os conselheiros precisam tentar conscientizar essas pessoas de que faltar com respeito ao outro não é algo bom, para, assim, tentar melhorar esse tipo de conduta.

Sob essa ótica, Pizanna (2007) revela que educar é construir junto, seguindo eixos acordados pela comunicação, como forma de integrar o conhecimento, a cooperação como forma de construção social do conhecimento, a documentação, vista como registro da história que se constrói diariamente e, por último, a afetividade como elo de ligação entre as pessoas e o objeto de conhecimento.

A fala do CM1, ao mencionar que não gosta de brigas, induz a pensar que essa problemática deve permear o cotidiano escolar dessa escola, ou então de sua turma, com quem tem maior convivência. Fizeram, portanto, uma exposição do problema e apontaram uma possível solução, como explicado pela aluna CM3, ao dizer que fariam um diálogo de conscientização, na tentativa de mudança de comportamento desses alunos que brigam, por meio de um trabalho cooperativo e afetivo entre as pessoas.

5.3.1 Subcategoria: Liberdade de expressão no Conselho Mirim

Nesta categoria estão as concepções dos participantes do Círculo de Cultura obtidos a partir da seguinte indagação: A dona Maricota preparou um sanduíche com pão, ovo, milho e quirela. Aos poucos, foram chegando alguns animais que deram sugestões do que acrescentar no sanduíche da galinha, para que assim atendesse ao interesse de cada animal que por ali passava. Na sua escola, você acredita que também é importante os alunos darem sugestões para que as questões do cotidiano escolar (relações, manutenção, compras, organização dos espaços) sejam resolvidas, para que a escola se torne um ambiente mais gostoso ou prazeroso? Sobre o que o CM, geralmente, sugere ou opina na escola? Como ocorre essa participação do CM? Mediante a indagação, o aluno CM1 mencionou que, quando quer falar, reporta-se, primeiramente, à professora para conversar sobre alguma questão que considera importante e, caso a professora não esteja presente, procura a diretora. Já a participante CM2 relatou que tem um caderninho em que faz as anotações do que a escola precisa e depois fala na reunião.

Angotti (2007) explica que as crianças são como um observador, um investigador, um pequeno cientista que registra ativamente as imagens, por intermédio dos sentidos, o que é diferente de recebê-las como se fossem um espelho, a educação promove a liberdade e as individualidades.

Depois dessa observação atenta das crianças, ficou claro que cada conselheiro encontra uma forma que possibilita uma socialização do que foi observado, seja ela de procurar um adulto ou de anotar em um caderno para não esquecer e, no momento da reunião, dividir suas observações com todos.

5.3.2 Subcategoria: A escuta no Conselho Mirim

Nesta categoria estão as concepções dos participantes do Círculo de Cultura obtidos a partir da seguinte indagação: Alguns animais foram se aproximando e sugerindo o que colocar no sanduíche, dona Maricota atendeu aos pedidos dos animais prontamente, até quando a raposa pediu que colocasse galinha. Na escola, quando o CM se reúne para conversar nas reuniões, vocês falam o que pensam e o que querem para escola que estudam ou até mesmo para cidade em que moram? São atendidos em seus pedidos? Quando não é possível serem atendidos nas suas solicitações, como foi o caso da raposa, os educadores ou mediadores explicam o motivo? Como?

Os alunos CM2 e CM4 afirmaram que são ouvidos pelos adultos. A aluna CM3 mencionou que em alguns momentos seu pedido é atendido e em outros não, mas que os adultos explicam o porquê de cada solicitação não ser acatada. O participante CM1 pontuou que quando fala com os adultos eles escutam, mas algumas vezes, quando não escutam, justificam pela questão de estarem ocupados. Observa-se, assim, que ainda não há um consenso sobre a escuta dos conselheiros mirins.

Nesse sentido, Pizanna (2007) esclarece que o método educativo, por vezes, demonstra uma ansiedade por chegar aos objetivos intelectuais, o que tende a fazer com que se omita ou reduza o tempo de experiência primária da criança com os objetos, prevalecendo como guias as perspectivas do adulto.

Quanto aos pedidos solicitados pelos conselheiros mirins, como apontado por alguns vice-diretores em entrevista, às vezes fogem da realidade da escola, o que torna necessária uma explicação, por parte do mediador, das possibilidades de execução ou não. Os desejos e impulsos imediatos, como define Pizanna (2007), não atingem uma ação inteligente com previsibilidade de consequências, com identificação clara de propósitos ou fins.

Pela fala do aluno CM1, chega-se à conclusão de que ainda existem professores que não consideram a capacidade de expressão das crianças como algo primordial no processo educacional, prevalecendo a imposição de poder dos adultos. Nega-se, assim, o direito das crianças de serem ouvidas, o que contraria a liberdade de expressão das crianças, defendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais documentos que legitimam esse direito.

5.3.3 Subcategoria: Democracia e o Conselho Mirim

Nesta categoria estão as concepções dos participantes do Círculo de Cultura obtidos a partir da seguinte indagação: O CM tem algumas funções dentro da escola, seja de conversar com a gestão sobre alguns problemas que estão ocorrendo ou de expor aspectos a serem melhorados na convivência escolar, comunidade e até mesmo na cidade e, de maneira colaborativa, encontrar possíveis soluções. Quando você procura um adulto para discutir sobre essas questões, você se sente ouvido? Tem alguma coisa que precisa ser melhorado no CM da sua escola?

Em resposta a essa pergunta, a estudante CM2 relatou que não precisa melhorar nada no CM, assim como a aluna CM6, que ressaltou que para ela está tudo ótimo.

Considerando-se a satisfação e o quanto esta organização vem contribuindo para a liberdade de expressão das crianças, Bordenave (1994) ressalta que os cidadãos precisam passar pela aprendizagem da microparticipação desenvolvida nas comunidades, sindicatos, associações de bairro, grêmios estudantis, sociedades profissionais, grupos de igreja, escolas de samba, dentre outros, uma vez que, com esse tipo de práxis participativa, a educação para a participação se dilata e amplia.

A participante CM5 complementou que precisa melhorar os brinquedos quebrados e empoeirados da caixa de areia e que nas reuniões podiam falar mais coisas sobre a escola. Em sua fala também consta um pedido que corresponde a um olhar para aqueles alunos que não tem muitos materiais escolares, de forma que se pronunciou assim: *“podia dar materiais porque tem gente que não tem muita coisa” (CM5)*.

A expressão de CM5 permite uma reflexão acerca do significado de democracia, que permeia todo o trabalho escrito a respeito de equidade, igualdade, da falta de recursos suficientes para uma educação de qualidade, uma democracia que se perpetua no discurso político, mas que nega os direitos públicos. Cabe indagar se se todos tivessem equidade de direitos, a aluna CM5 teria mencionado acerca da escassez de material escolar para algumas crianças? Se os órgãos públicos existem para suprir as necessidades da população (do alunado, no caso da escola), teria falado sobre a manutenção do parque?

6 PRODUTO

Guia prático: Como estruturar um Conselho Mirim com foco no protagonismo infantil nas escolas municipais de Santo André

A partir dos resultados apresentados pela pesquisa que teve como objeto de estudo o CM, esse guia prático terá o intuito de corroborar o modo de viver mais democrático no ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade. Constata-se que aprendizagem política das crianças ainda precisa ser valorizada e aprofundada, nesse sentido, a representatividade infantil, se bem conduzida com diretrizes democráticas, pode desenvolver o sentimento de pertencimento nas crianças e melhorar o relacionamento entre alunos e demais pessoas da comunidade escolar.

O CM pode ser um canal de estímulo à participação infantil, uma vez, que se as crianças percebem a relevância de estarem presentes nas decisões da escola,

possivelmente se tornarão adultos mais participativos. A educação política nas escolas, principalmente na fase da infância, deixa a desejar e ninguém melhor para opinar e tentar melhorar o espaço diário de convivência do que os próprios alunos.

A implementação do CM é algo que ainda não acontece de forma uniforme nas escolas municipais de Santo André, visto que nem todas as escolas apresentam a mesma conduta na eleição dos conselheiros mirins; no entanto, algumas escolas conseguem desenvolver práticas exitosas com os conselheiros mirins, intervindo sobre as problemáticas do ambiente escolar.

A partir de um plano que tenha como objetivo apresentar estratégias para a condução das práticas de criação e funcionamento de Conselhos Mirins, desde a eleição até a execução de funções ou ações práticas dos conselheiros, a ideia é elaborar um guia prático que esclareça o significado do CM, a partir do seu embasamento legal, e apresente possibilidades de intervenção no ambiente escolar e social, dentro de uma perspectiva que idealize e coloque em prática o protagonismo infantil.

Neste guia serão designadas, além de explicações claras do significado do CM, a definição das funções dos membros que o compõem, bem como os papéis dos conselheiros e do mediador; além de dicas de condução das reuniões, com o objetivo de estimular o protagonismo infantil e práticas democráticas que contribuam para o fortalecimento de uma gestão democrática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender se o CM das escolas, no município de Santo André, pode se constituir em um instrumento de implementação da gestão democrática escolar. A partir desse questionamento, teceu-se uma revisão sobre a educação nos últimos anos, com ênfase na gestão escolar democrática, traçando-se uma síntese do percurso educacional brasileiro, delineado pela participação da comunidade escolar e órgãos colegiados que, juntamente com a gestão, conduzem os fazeres de algumas escolas públicas do município de Santo André.

A gestão escolar democrática é inerente a uma gestão participativa, em que a comunidade tem voz nas decisões da escola. Nessa perspectiva, o CM é abordado e investigado com maior rigor dentre os canais participativos decisórios das unidades escolares que, porventura, ainda estão no processo de democratização e, por isso,

ainda possuem práticas antidemocráticas, que limitam a participação e, conseqüentemente, a qualificação da educação.

A expansão da democracia na gestão escolar conta com algumas barreiras, causadas, principalmente, pela administração pública. O sistema educacional carrega ainda práticas de uma educação tradicional, camufladas por uma robusta detenção de poder nas mãos de poucos, que repercute uma estrutura de ensino que não consegue garantir os princípios de igualdade e de direitos. Esta compulsão por riquezas, de uma minoria que controla a política, alimenta as desigualdades vigentes no Brasil, fruto do sistema capitalista.

Percebem-se algumas fragilidades na estrutura do ensino, o que resulta na dificuldade de implementação de uma gestão democrática, descrita nos documentos legais. Tal fato evidencia-se pela pouca formação profissional dos educadores, privatizações de ensino, adultocentrismo, burocratização do Estado, pouca participação da sociedade, existência de uma normatização que não deixa diretrizes claras de como implantar uma gestão democrática, dentre outros. Todos esses pontos mencionados são antagônicos às propostas de uma gestão democrática.

Mesmo com tais dificuldades, muitas escolas desdobram-se na tentativa de mudar essa realidade, com uma prática humanizada e competente. Após tantas reformas políticas educacionais e com tantos canais deliberativos vigentes nas escolas, o CM torna-se uma opção interessante no auxílio da formação integral dos alunos, da aprendizagem política e pedagógica.

Observou-se a atuação do CM na rede de ensino municipal, da cidade de Santo André, e os dados foram coletados pela colaboração de alguns vice-diretores e conselheiros mirins, por meio de entrevista. Cabe ressaltar que o CM teve início neste município em 2003 e, desde então, vem tendo uma visibilidade em grande parte das escolas, ainda com dificuldades, mas com uma tendência de alterar o estigma da cultura brasileira pouco participativa.

Os profissionais entrevistados são experientes na área da Educação, mas na função de vice-diretores possuem poucos anos de experiência. É possível que outros resultados fossem encontrados, caso a pesquisa fosse realizada com vice-diretores mais experientes na função.

A metodologia utilizada para dialogar com os conselheiros mirins, denominada Círculo de Cultura, permitiu averiguar uma participação positiva dos estudantes, mas

mostrou que ainda é preciso ampliar a atuação das crianças no espaço escolar, desenvolvendo uma relação de igualdade com uma escuta atenta, para que o desempenho dos conselheiros seja potencializado.

Outros estudos poderiam ser realizados sobre essa temática, considerando-se os mediadores (vice-diretores) como objeto de estudo, na condução dessa organização estudantil e suas singularidades, entendido que novas possibilidades didáticas contribuem no avanço dessa participação. Outra sugestão seria analisar a integração deste colegiado nos canais participativos da escola vislumbrando ganhos no desenvolvimento pedagógico e na gestão escolar.

Ao analisar-se os resultados desta pesquisa, percebe-se que as crianças possuem certa consciência política, mas ainda é algo que precisa ser mais explicitado e dialogado com maior frequência, por meio de uma condução consciente dos adultos. Isso pode ocorrer no próprio órgão do CM, na discussão de temas que fazem parte da realidade da criança como, por exemplo, colocar em estudo o funcionamento da escola, explorar os equipamentos, com o objetivo de entender e conhecer tudo o que a escola pode oferecer, identificar as prioridades da escola e o que ainda falta, para assim conseguir trilhar um planejamento de ações, na busca de melhorias e conquistas da comunidade escolar.

O CM contribui para um olhar minucioso sobre o espaço escolar na tentativa de qualificá-lo. Os componentes intra e extraescolares são os elementos de sua pauta, em que são discutidos assuntos sociais e da escola, assim como acontecimentos do bairro ou da cidade, além de estimular a educação política.

Mediante esse *design*, o protagonismo desejado não consegue ser manifesto por meio de projetos prontos que, muitas vezes, são executados pelos conselheiros para o cumprimento de uma mera burocracia. A título de protagonismo, os atores sociais, aqui os conselheiros mirins, precisam participar de todo o processo de desenvolvimento do projeto, como a criação, execução e avaliação. A avaliação é um aspecto essencial no percurso da maturidade do trabalho em grupo, uma vez que, no exercício de replanejar, é possível aperfeiçoar cada vez mais a prática no trabalho com a representatividade infantil.

A singularidade inerente à infância exige que haja uma orientação clara para os alunos a respeito da função e importância do CM para o funcionamento do dia a dia da escola. Para tanto, requer uma mediação competente que se coloque na liderança desse

trabalho de abertura de condições para que os conselheiros possam refletir sobre sua realidade, sobre as eventuais necessidades da escola e aprendam a interferir no que acharem imprescindível. Os estudantes devem ser capazes de pensar, executar propostas com temas geradores que levem em conta o seu contexto social e de exercitar suas potencialidades em prol de experiências de colaboração mútua.

O professor é um componente importante no andamento satisfatório do CM e é imprescindível a sua parceria com a gestão. Isso porque o gestor mediador não consegue acompanhar os conselheiros mirins nas assembleias realizadas em sala de aula, quando compartilham as informações extraídas da reunião. Desse modo, é o envolvimento do docente, estimulando a participação dos estudantes em sala de aula, que fará a diferença no resultado final.

Assim, identificou-se a necessidade de uma formação para melhor condução das propostas que competem ao CM, para que se torne relevante tanto para os professores quanto para os gestores. Nem todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento escolar têm a clareza de que o CM pode colaborar para um avanço de qualquer atividade desenvolvida em sala de aula e para uma construção autônoma de conhecimento, que auxilia na competência de habilidades que as crianças utilizam em sua vida.

Se o investimento em formação fosse maior, haveriam mais gestores e professores preparados para mediar os desafios que venham aparecer na prática da atuação do CM, tais como: o estímulo à participação das crianças e o desenvolvimento de um plano de ação que proponha uma rota que não distancie o aluno da aprendizagem significativa que utiliza na sua vida diária.

A participação nas decisões da escola é realizada pelos colegiados existentes, no entanto, a integração do CM com os canais deliberativos, em especial com o Conselho de Escola, ainda está na fase de construção. Isso acontece devido às muitas demandas burocráticas que a gestão precisa executar, sobrando pouco tempo para se dedicarem ao CM, como relataram os vice-diretores entrevistados. Assim, poucas escolas vivenciam esse movimento de integração que permite a divisão de poderes entre a comunidade escolar.

Algumas práticas de protagonismo infantil foram identificadas nas escolas da rede de Santo André, conseguindo, com isso, diminuir o antagonismo entre os documentos legais e a realidade que ocorre no cotidiano escolar. Os mediadores entrevistados

acreditam que o CM é um importante instrumento na composição dos eixos democráticos da gestão escolar, mas que ainda sofre impactos políticos no processo de sua atuação na prática. Destacam que, por mais que essa seja uma política pública definida na cidade, os interesses dos governantes ainda sobrepõem-se aos direitos conquistados por essa organização estudantil infantil.

O CM vem atingindo o objetivo de tornar a escola um ambiente de aprendizagem política e pedagógica mais consistente e de melhorar o espaço escolar e as relações que ali acontecem. Como constatado na pesquisa, os gestores enxergam o CM como um importante aliado da gestão escolar. É um projeto que vem se expandindo no auxílio da participação infantil no contexto escolar, a despeito das interrupções políticas que acabam por interromper também os projetos desenvolvidos pelos Conselheiros Mirins. A troca da gestão escolar também é um fator que influencia na continuidade das ações do CM, no interior da escola.

Na análise dos resultados do Círculo de Cultura, realizado com os conselheiros mirins do Ensino Fundamental, os participantes reafirmaram o gosto em participar do CM e explanaram um olhar atento às necessidades da escola, o que ajuda a gestão escolar. Do mesmo modo, a maioria dos vice-diretores mencionou que o CM colaborou muito em questões importantes que, muitas vezes, passam despercebidas pela gestão, como os aspectos relacionados à manutenção, o trabalho pedagógico, financeiro ou administrativo da escola.

Todavia, a escuta das crianças ainda exige atenção dos adultos, em especial, dos gestores e professores da escola. Um dos conselheiros entrevistados indicou uma desvalorização do pensamento infantil, deixando perceptível que os estudantes não são escutados em sua totalidade pelos educadores, o que dificulta o protagonismo infantil. Percebe-se que, em algumas escolas, esse protagonismo ocorre, mas que ainda é preciso um olhar cauteloso sobre essa questão, no aperfeiçoamento dessa prática, na unificação de condutas que leve a criança a ter vez e voz no ambiente escolar.

Por meio das entrevistas, concluiu-se que nas escolas em que o gestor tem a preocupação em compartilhar as decisões do CM, busca integrar uma participação da comunidade escolar, incluindo as crianças como coautoras e protagonistas, os fatores externos antidemocráticos acabam não tendo tanto impacto no cotidiano escolar e há uma superação das dificuldades em prol de melhorias no cotidiano escolar.

As dificuldades existem, porém são enfrentadas com o compartilhamento das decisões, com investimento nos espaços participativos, com um currículo presente que tem como centro o aluno, o que, conseqüentemente, tende a ter êxito na condução de formação para a vida, o que leva, então, a uma maior possibilidade de assertividade na formação humana, alargando a democracia/participação e a garantia dos direitos das crianças.

O CM pode ser favorável na perspectiva de formação de comunidades, o que possibilita uma ampliação da participação social. Por meio das ações do CM, os indivíduos podem vivenciar trocas de interesses, dialogar sobre uma realidade e experimentar princípios democráticos, na eleição, na resolução dos problemas e no respeito à diversidade e, ao mesmo tempo, construir sua identidade e assumir uma governabilidade de sua vida em sociedade.

Conhecimentos políticos e sociais vêm sendo desenvolvidos por meio do CM, esses aspectos, entretanto, são pouco valorizados no currículo, por ainda ser mais frequente a escola voltar-se mais para uma pedagogia da reprodução de conteúdos do saber histórico. Os valores atitudinais descritos neste trabalho convergem com saberes significativos que a criança utilizará no dia a dia dentro e fora da escola e influenciarão em suas escolhas no presente e no futuro.

Esses saberes significativos fazem sentido para as crianças porque partem de situações reais que estão vivenciando. A partir da troca de experiência sobre o problema debatido, constrói-se uma noção de todo e, por meio de uma reflexão colaborativa, encontram-se estratégias mais assertivas na solução desse problema. Os alunos tornam-se participativos e corresponsáveis à medida que têm espaço e são estimulados a participar. De maneira que, quanto mais espaço é oferecido, mais aprendem valores de cidadania e democracia. Os estudantes gostam de participar dessa organização estudantil, pois sentem-se pertencentes à escola, aprendem a relacionar-se melhor, sentem-se valorizados à luz de suas potencialidades, melhorando, assim, a autoestima e sentindo-se responsáveis em transformar uma realidade que não satisfaz o seu coletivo.

Fazer gestão pública não é simples, como abordado ao longo desta pesquisa. Muitos são os desafios que os gestores enfrentam, o que não os impede de conquistar o sucesso na sua proposta curricular e, conseqüentemente, a emancipação humana. Um importante elemento para tanto é considerar o aluno como núcleo do processo

político e pedagógico, ouvir os sentimentos e os desejos das crianças, em uma troca constante de experiência, investir na participação infantil na constituição de órgãos deliberativos integrados com decisões compartilhadas entre todos, acreditando que as crianças são capazes de solucionar problemas de uma forma mais simplificada, pela percepção dos sentidos que adquirem e pelos medos que não as impossibilita de expressar suas atitudes.

No entanto, faz-se imprescindível o investimento de novas políticas educacionais acerca da representatividade infantil e da concepção de criança, presentes nos documentos legais oficiais. É preciso que a escola promova uma unificação de condutas e estratégias claras, que extingam os preconceitos que limitam as crianças a terem vez e voz.

Para concluir, pela complexidade da temática e a enorme lacuna existente, haja vista os poucos estudos acerca do tema, são relevantes os achados desta pesquisa, para uma maior aproximação da representatividade infantil e para inspirar práticas protagonistas das crianças. A partir dos resultados aqui encontrados, espera-se que surjam novos estudos, no diálogo com os pesquisadores que queiram se debruçar um pouco mais sobre o CM.

REFERÊNCIAS

ABREU, Andréa Botelho. **A Constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95-104.

ARNS, Flávio *et al.* **Grêmios estudantis**. Manual. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, Paraná, jun. 2012.

ARRUDA, Inácio. **Grêmios Livres**. SEEP - Secretaria Especial de Educação e Publicações. 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jul. 2019.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

ATISTA, Neusa Chaves. O Conselho escolar como instrumento da gestão democrática da escola pública: uma construção “sem fim”. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 71-88, 2014. ISSN: 1982-3207.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-237, 1996.

Bioto_Cavalcanti Currículo: perspectivas de análise e de transformação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 33, p. 205-217, jan./abr. 2014.

BITTAR, Eduardo C. B. Democracia e direitos humanos: diagnóstico do tempo presente a partir da realidade brasileira contemporânea. **Ridh**. Bauru, v. 5, n. 2, p. 79-116, jul./dez. 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Universidade Estadual de Maringá Paraná, v.34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BÔAS, Erika Aparecida. **A gestão democrática e participação das juventudes**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOTERF, Guy Le. A Participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, e legislação correlata. 9. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18403>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei do Plano Nacional de Educação, **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1985.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

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

CASTRO, Marcela; AMARAL, Daniela Patti. Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. **Jornal de políticas educacionais**. v. 13, n. 2, p.15-24. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61277/37497>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAVALCANTE, Ruth. A educação biocêntrica dialogando no círculo de cultura. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 10, jul./dez. 2008.

CHAUI, Marilene. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COLASANTO, Cristina Aparecida. A participação da criança em assembleias: Proposições para gestão democrática na Educação Infantil. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CURRÍCULO. CURRÍCULO: TEMPOS*, 11, 2013. **Anais**. Espaços e contextos, 29 e 30 out. 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURCEL, Cleusa Salete dos Santos. Grêmios estudantis: o que é? para que serve? Caderno Pedagógico da Área de Pedagogia. Cadernos PDE v.2. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: PDE Produções Didático-Pedagógicas, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, p.168-173, jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 n.144, p.12-15, set./dez. 2011.

DESCANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES Romeu. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; GOMES, Maria das Graças Correia. A participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 05-17, set./dez. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Curso técnico de formação para funcionários da educação. Profucionário. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 2006.

DRABACH, Nela Pedrotti. A trajetória da construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. **Revista Transmutare**, Curitiba, v.1 n.2, p. 275-292, jul./dez. 2016.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. *In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância*

dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 171-196.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular planejamento e organização da educação nacional. **Cadernos de formação** São Paulo: Instituto Paulo Freire, v. 6, 2013.

GARCIA, Paulo Sérgio *et al.* Diretores de Escola e Gestão Democrática na região do ABC Paulista. **Revista on-line de política e gestão educacional.** v.1, jan./abr. 2016.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Ana Valeska. **Gestão democrática no plano nacional de educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/gestao-democratica-no-pne-ana-valeska>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Santo André.** 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 9 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação.** v. 17, n. 1, p.20-25, 2012.

LUCHMAN, Hahn; HELENA, Ligia. Os sentidos e desafios da participação. **Ciências Sociais Unisinos,** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. v. 42, n.1, p.21-24, jan./abr. 2006.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Cecília (Org.) *et al.* **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, mai./ago. 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p.08-18 ago. 2001.

MIRANDA, Nonato Assis; SÁ, Ivo Ribeiro. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on line de política e gestão educacional**, n. 16, p.61-62, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360/6211>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MÜLLER, Friedrich. Democracia e exclusão social em face da globalização. **Rev. Jur.** Brasília, v. 7, n. 72, p.01-10, mai. 2005.

OLIVEIRA, Ademir Borges. **Democracia como “ídolo”**: ensaios sobre um projeto de democracia possível. 2015. Tese. (Doutorado em Direito). - Universidade de São Paulo - Faculdade de Direito, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 15, p05-15, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p.876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p.17-21, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação: perspectivas freirianas para educação infantil no município de Diadema / São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto; ROMÃO, José Eustáquio. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. IN: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, mai./ago. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATACHO, Pedro; SANTOMÉ, Jurjo Torres. "...cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública. **Rev. Port. de Educação**. Braga, v. 30, n. 2, P. 297-299 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.11834>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PAULI, Célia Maria. O grêmio estudantil na escola de ensino fundamental e sua relação com o contexto escolar: uma tentativa de fortalecimento e resgate do seu papel frente à comunidade. **O Professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense**. Produções didático-pedagógicas, V. 1, Secretaria da Educação, Paraná, 2010.

PELETTI, José Armando; ZANARDINI, João Batista. Gestão democrática e participativa: considerações preliminares. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produções didático-pedagógicas, V. 2, Secretaria da Educação, Paraná, 2013.

PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Políticas Públicas de Inclusão e suas Relações com as Práticas de Formação Continuada de Professores. **Revista da Universidade Ibirapuera**. Universidade Ibirapuera Revista da Universidade Ibirapuera - São Paulo, v. 3, p. 26-31, jan./jun. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psic.: teor. e pesq.** Brasília, v. 24, n.4, p. 415-421, out./dez. 2008.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

QEDU. **Santo André**. 2020. Disponível em: [https://www.qedu.org.br/cidade/4370-santo-andre/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=.](https://www.qedu.org.br/cidade/4370-santo-andre/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) Acesso em: 20 mar. 2020.

RADAR IDHM. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil – Santo André, SP**. 2013. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santo-andre_sp#educacao. Acesso em: 20 mar. 2020.

RICHTER, Cirene da Silva. **Conselho de classe**: um momento de reflexão das práticas avaliativas. Cornélio Procópio/PR: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei n. 7.299, de 03 de junho de 2016**. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%207299%20DE%2003,APOIO%20%C3%80%20ESCOLA%20T%C3%89CNICA%20%E2%80%93%20FAETEC>. Acesso em: 13 out. 2019.

ROCHA, Jefferson Marçal; HAMMES Lúcio Jorge. Gestão e democracia em uma escola pública. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 635 – 652, mai./ago. 2018.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 13, n. 1, p.162-179, jan./jun. 2015.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Anuário da cidade de Santo André 2016 – ano base 2015**. 2016a. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/381434.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Lei municipal n. 9.900, de dezembro de 2016**. Institui o Conselho Mirim da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Regular da Rede Municipal de Ensino do Município de Santo André. Santo André, 13 dez. 2016b.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Plano de Educação de Santo André**. Metas 2015-2015. Lei n. 9.723. Secretaria de Educação, Santo André, jun. 2016c.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria de obras e serviços públicos. Sistema municipal de áreas verdes e de lazer. Departamento de parques e áreas verdes. **Santo André e sua área geral** [2016?d]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/68865037-Rpaa-smavl-santo-andre.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **A rede em roda**: a formação desenvolvida da rede de ensino de Santo André. Santo André: Secretaria de Educação, 2014a.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Em busca da qualidade na educação para todos! **Cidadania & Educação**. Revista da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André. n. 1, dez. 2014b.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. **Diagnóstico PPA Participativo**: Santo André 2014 - 2017. 2013. Disponível em:
<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368073.PDF>. Acesso em: 1 mai. 2017.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. A gestão democrática da escola pressupõe, necessariamente a participação da comunidade escolar, onde todos juntos têm mais chance de encontrar caminhos, resolver os problemas e atender as expectativas da sociedade, a respeito da atuação da escola. **Jornal da gestão democrática da educação**. Santo André, set. 2003.

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

SANTOS, Raphael Vilela *et al.* Democracia direta eletrônica: apontamentos para solução da crise da democracia representativa. **Etic**, v. 14, n. 14, p.16-17 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Cultura**. Porto/Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, Dossiê Especial, v. 14, n. 33, p.102-120, 2013.

SAVIANI, Demerval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Coleção Polêmica do nosso tempo, v. 5. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Lilian Barbosa. **Aspectos inovadores em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo**. 2018. Dissertação. (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SOARES, Adilson *et al.* Mapeamento da suscetibilidade a movimentos de massa no município de Santo André – SP utilizando dados geológicos e de sensoriamento remoto. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO –SBSR, 18, 2017. **Anais**. Santos/SP: INPE, 28 a 31 mai. 2017. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fmarte2.sid.inpe.br%2Farchiv%2Fsid.inpe.br%2Fmarte2%2F2017%2F10.27.15.49.26&psig=AOvVaw2WGPI>

BiWtWu9RF11ks0jY4&ust=1584839290752000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCPj435ywqugCFQAAAAAdAAAAABAP. Acesso em: 20 mar. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano. A Avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, mai./ago. 2016.

SOUZA, Ana Paula Lazzaretti *et al.* Participação social e protagonismo: reflexões a partir das conferências de direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 28, n. 2, p. 178-193, 2010.

SOUZA, Silvana Aparecida. Gestão democrática da escola e participação. **Revista Educação e políticas em debate**, v. 1, n. 1, p. ? jan./jul. 2012.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. A cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *In: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E (DES)IGUALDADES. ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO. 2, 2011. Anais.* Portugal, 27 e 28 jan. 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução: Tessa Bueno. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p.18-37, jan./mar. 2016.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VICE-DIRETORES

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.S.a. a participar da pesquisa **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O CONSELHO MIRIM: a participação infantil e aprendizagem**, sob responsabilidade da pesquisadora Liliane Silva Costa, mestrande da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS e orientada pelo Professor Dr. Nonato de Assis Miranda, tendo por objetivo conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática no município de Santo André.

Para realização deste trabalho usaremos a seguinte técnica: entrevista individual com duração aproximada de 40 minutos, com o áudio da entrevista gravado.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

As gravações serão mantidas em arquivo digital privado da pesquisadora por 1 ano, enquanto a pesquisa estiver sendo realizada. Ao término da pesquisa, elas serão descartadas.

Quanto aos riscos e desconfortos, a metodologia utilizada apresenta riscos mínimos aos indivíduos participantes, que poderão se sentir desconfortáveis ao responderem a alguma das perguntas que fazem parte do roteiro das entrevistas individuais.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como interrupção da entrevista e acompanhamento do entrevistado para que seja sanado o desconforto.

O benefício esperado com o resultado desta pesquisa é a melhoria, desenvolvimento e efetivação das práticas de gestão escolar democrática das escolas de Santo André. A gestão escolar democrática é feita pela participação de professores, diretores, alunos e comunidade escolar. Esta pesquisa tem como benefícios aos participantes a

compreensão e valorização do trabalho desenvolvido pelos vice-diretores junto ao Conselho Mirim para a prática da gestão escolar democrática. A partir da descrição e compreensão da gestão escolar democrática praticada nas escolas da cidade estudada, a experiência poderá servir de exemplo para outras escolas e municípios que desejam ter a gestão escolar.

O(a) senhor(a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que, caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, o(a) senhor(a) deve procurar a pesquisadora Liliane Silva Costa ou seu orientador o Prof. Dr. Nonato de Assis Miranda.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, cuja coordenadora é Profa. Dra. Celi de Paula Silva, e vice-coordenador Prof. Dr. Arquimedes Pessoni, localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito

Assinatura da pesquisadora



APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM VICE-DIRETORES DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Pesquisadora: Liliane Silva Costa

Orientador: Dr. Nonato Assis de Miranda

Prezado(a) gestor(a):

As informações prestadas nesta entrevista visam subsidiar pesquisa de Mestrado na área de Educação, conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática no município de Santo André.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo MASCULINO FEMININO OUTROS

2. Idade _____

3. Qual município em que você reside?

II – INFORMAÇÕES ACADÊMICA E PROFISSIONAL

4. Formação

Magistério Pedagogia Licenciatura Plena Normal Superior

Outros. Especificar: _____

5. Qual tipo de instituição em que cursou o ensino superior?

Pública Federal Pública Estadual

Pública Municipal Privada Não se aplica

6. De que forma você realizou o seu curso superior?

Presencial Semipresencial À distância

7. Possui pós-graduação? Em caso positivo informe qual área e a modalidade (presencial ou à distância).

() Mestrado () Doutorado

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

8. Há quanto tempo você atua como gestor municipal?

9. Há quanto tempo você atua na área da Educação?

10. Em quais outras redes você já atuou e quais funções já exerceu?

IV - Informações sobre o Conselho Mirim e a perspectiva dos gestores do quanto essa representatividade infantil pode se constituir em um instrumento de implementação da gestão democrática escolar.

11. A gestão escolar democrática está prevista na Constituição Federal de 1988, assim como na LDB de 1996 por meio da participação dos profissionais da Educação, da comunidade e dos diferentes Colegiados Escolares na gestão escolar. Considerando-se que o Conselho Mirim (CM) se constitui como um Colegiado Escolar em Santo André, você poderia falar um pouco sobre a atuação desse Colegiado na organização e gestão de sua escola, destacando os desafios e eventuais conquistas?

12. Quando falamos em participação do Conselho Mirim há uma expectativa de que essa prática se constitua numa perspectiva protagonista, mas sabemos que nem

sempre isso acontece em razão, por exemplo, da faixa etária das crianças, de incentivo à participação e até mesmo de vontade deles em querer ou não participar. Pensando nisso, você poderia descrever como se dá essa participação, especialmente se é algo mais autônomo ou se eles precisam ser motivados para participarem das práticas do CM?

13. Os colegiados na escola são aspectos essenciais em uma gestão escolar democrática, pois têm, dentre outras coisas, a finalidade de garantir os direitos sociais. Você poderia falar um pouco sobre a organização dos espaços de participação da comunidade escolar em sua escola, assim como sobre a interferência dessa participação no processo decisório de sua gestão nos aspectos administrativos, financeiro e pedagógico?

14. Existe uma singularidade da infância, pois na representatividade do CM os alunos tendem a trocar ideias e opiniões com o intuito de melhorar o ambiente escolar e expor seus anseios. Você poderia falar um pouco sobre a forma como esses encontros são conduzidos, como as crianças são motivadas para se expressarem, bem como se há *feedback* para eles após esses encontros?

15. A representatividade infantil em Santo André vem apresentando uma crescente participação do CM no cotidiano escolar e social; mesmo levando em consideração a descontinuidade política de governos. Como você avalia a atuação do Conselho Mirim na implementação da gestão escolar democrática? Cite os pontos positivos e negativos.



**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O RESPONSÁVEL**

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP
e Resolução 510/2016-CNS/CONEP)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

II - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL PELO PARTICIPANTE

Nome do responsável legal: _____

Documento de identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Gestão escolar democrática e o Conselho Mirim: A participação infantil e aprendizagem política**, de responsabilidade da pesquisadora Liliane Silva Costa, mestranda da Universidade Municipal de São Caetano, que tem como objetivo conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André.

O benefício esperado desta pesquisa é: a melhoria, desenvolvimento e efetivação das práticas de gestão escolar democrática (aproximação entre escola e comunidade escolar) das escolas de Santo André. A gestão escolar democrática é feita pela participação de professores, diretores, alunos e comunidade escolar. Esta pesquisa tem como benefícios aos participantes permitir ouvir os alunos sobre a participação do Conselho Mirim para a prática da gestão escolar democrática das escolas de Santo André. A partir da descrição e compreensão da gestão escolar democrática praticada nas escolas da cidade de Santo André, a experiência poderá servir de exemplo para outras escolas e municípios que desejam ter a gestão escolar.

Caso o(a) senhor(a) autorize a participação de seu filho(a), ele(a) participará de um Círculo de Cultura (uma conversa entre alguns Conselheiros Mirins sobre algumas questões que fazem parte da sua vivência neste órgão de representatividade infantil), com tempo estimado de 40 minutos, conduzido pela pesquisadora Liliâne Silva Costa, do Programa de Pós Graduação em Educação. Este Círculo de Cultura terá o áudio gravado, para que seja consultado durante o desenvolvimento da pesquisa. A gravação será mantida em arquivo digital privado da pesquisadora por 1 ano, enquanto a pesquisa estiver sendo realizada. Ao término da pesquisa, ela será descartada.

O Círculo de Cultura acontecerá na escola em que seu (sua) filho(a) estuda (EMEIEF Fernando Pessoa - Rua Piramboia, 460, Jardim Stella, Santo André), durante o período de aulas.

Quanto aos riscos e desconfortos desta pesquisa, a metodologia utilizada apresenta riscos mínimos aos participantes, que poderão se sentir desconfortáveis durante a condução do Círculo de Cultura, com roteiro elaborado acerca do Conselho Mirim. Caso seu (sua) filho(a) venha a sentir algum desconforto, basta que comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como interrupção do Círculo de Cultura e acompanhamento do participante para que seja resolvido o desconforto.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo, portanto seu (sua) filho(a) não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, desta forma a imagem de seu (sua) filho(a) será

preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir da autorização da participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e na de seu (sua) filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora Liliane Silva Costa e pelo o professor e orientador desta pesquisa Dr. Nonato Assis de Miranda. Caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS.

Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso se sinta prejudicado. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Em caso de dúvidas, procurar pelos pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, e-mail: mirandanonato@uol.com.br e Liliane Silva Costa, e-mail: cskaiqueliliane@gmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cuja coordenadora é Profa. Dra. Celi de Paula Silva, e vice coordenador Prof. Dr. Arquimedes Pessoni, localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul, telefone (11) 42393282 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa, riscos da participação na pesquisa **Gestão escolar democrática e o Conselho Mirim: A participação infantil e aprendizagem política** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos,

desde que a identificação do participante não seja realizada, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

_____, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do responsável

legal pelo participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do professor orientador



APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP
e Resolução 510/2016-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Gestão escolar democrática e o Conselho Mirim: A participação infantil e aprendizagem política**, sob minha responsabilidade e do orientador Professor Dr. Nonato Assis de Miranda. Esta pesquisa é parte de um trabalho que estou fazendo com o objetivo de analisar como o Conselho Mirim está atuando nas escolas de Santo André.

Para a realização deste trabalho usaremos a técnica de um círculo de cultura, que é uma conversa a partir de uma história que vou ler. Vamos conversar por mais ou menos 40 minutos. Eu vou gravar essa nossa conversa para que eu possa ouvir várias vezes quando eu estiver estudando para escrever meu trabalho.

Nesse trabalho que eu vou escrever, o seu nome ou qualquer coisa que possa fazer a gente saber que é você, não vai aparecer.

Durante essa nossa conversa, você pode se sentir desconfortável com alguma coisa ou não querer mais participar. Se isso acontecer, me avise para podermos parar tudo e assim te acompanhar enquanto você estiver desconfortável.

Esse trabalho que eu estou fazendo e no qual vocês vão me ajudar, participando do Círculo de Cultura, vai ser muito importante para todos nós - para vocês, do Conselho Mirim, e para os professores e diretores das escolas da nossa cidade – porque ele vai mostrar as opiniões de vocês sobre a participação do Conselho Mirim na escola e as formas para criar uma escola que tenha uma convivência melhor entre todos, além de ajudar as escolas que desejam ter uma gestão em que todos (alunos, pais e responsáveis e toda comunidade) participam, e deixar o Conselho Mirim mais forte e mais presente.

Durante essa nossa conversa, no Círculo de Cultura, vocês têm o direito a ter esclarecimento e resposta a qualquer pergunta que fizerem; a liberdade de sair da conversa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, mesmo que seu pai ou

responsável tenha concordado com sua participação. Caso se sinta desconfortável durante a conversa e isso tiver algum prejuízo, isso será assumido pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, que farão o acompanhamento até que o desconforto termine. Caso haja gastos adicionais para isso, eles serão absorvidos pelo pesquisador.

Se você tiver dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, e-mail: mirandanonato@uol.com.br e Liliane Silva Costa, e-mail: cskaiqueliliane@gmail.com.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Gestão escolar democrática e o Conselho Mirim: A participação infantil e aprendizagem política**, que tem o objetivo de analisar como o Conselho Mirim está atuando nas escolas de Santo André. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Conselheiro Mirim

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E - ROTEIRO DO CÍRCULO DE CULTURA COM O CONSELHO MIRIM DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ



Pesquisadora: Liliane Silva Costa

Orientador: Dr. Nonato Assis de Miranda

Aos Conselheiros Mirins

1- Dona Maricota inicia a montagem do seu lanche com os ingredientes que atendem suas necessidades, de acordo com seu desejo pessoal, seu gosto. Vocês, como membros do CM, conseguem identificar as necessidades da sua escola ou aquilo que você e seus colegas querem para deixar a escola funcionando cada vez melhor para todos os alunos? O que você mais gosta e o que menos gosta no CM?

2- A dona Maricota preparou um sanduíche com pão, ovo, milho e quirela. Aos poucos foram chegando alguns animais que deram sugestões do que acrescentar no sanduíche da galinha, para que assim atendesse o interesse de cada animal que por ali passava. Na sua escola, você acredita que também é importante os alunos darem sugestões para que as questões do cotidiano escolar (relações, manutenção, compras, organização dos espaços) sejam resolvidas e se torne com isso um ambiente mais gostoso ou prazeroso para vocês? Sobre o que o CM geralmente sugere ou opina na escola, como ocorre essa participação do CM?

3- Alguns animais foram se aproximando e sugerindo o que colocar no sanduíche, dona Maricota atendeu aos pedidos dos animais prontamente, até quando a raposa pediu que colocasse galinha. Na escola, quando o CM se reúne para conversar nas reuniões, vocês falam o que pensam e o que querem para escola que estudam ou até mesmo para a cidade em que moram? São atendidos em seus pedidos? Quando não é possível serem atendidos nas suas solicitações, como foi o caso da raposa, os educadores ou mediadores explicam o motivo? Como?

4- O CM tem algumas funções dentro da escola, seja conversar com a gestão sobre alguns problemas que estão ocorrendo na escola ou expor aspectos a serem melhorados na convivência escolar, comunidade e até mesmo na cidade e, assim juntos, de maneira colaborativa, encontrar possíveis soluções. Quando vocês procuram um adulto para discutir essas questões são ouvidos? Tem alguma coisa que precisa ser melhorado no CM da sua escola?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão escolar democrática e o Conselho Mirim: a participação infantil e aprendizagem política

Pesquisador: LILIANE SILVA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33003220.7.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.104.158

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa de mestrado objetiva “conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André”. Parte do pressuposto de que as crianças são agentes importantes no processo de implementação de tal gestão, o que implica em assegurar seu direito à voz nas decisões que dizem respeito às instituições educacionais, oportunizando, portanto, “que exerçam o seu papel de cidadãos participantes e uma política que fortaleça os movimentos democráticos nas escolas públicas”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada no município de Santo André tendo como sujeitos 10 vice-diretores e 10 crianças entre 6 e 10 anos. A coleta de dados se fará através de entrevistas semiestruturadas com os vice-diretores e realização de círculos de cultura com as crianças representantes do Conselho Mirim.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Conhecer e analisar as possibilidades e limites do Conselho Mirim como instrumento de implementação da gestão escolar democrática em escolas municipais de Santo André.

Objetivo secundário: 1 - Identificar as concepções dos gestores das escolas participantes acerca da atuação do Conselho Mirim na implementação de uma gestão escolar democrática; 2 - Verificar se as práticas do Conselho Mirim, nas escolas investigadas de Santo André, se constituem como

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SÃO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.104.158

protagonismo autônomo, de colaboração ou dependência; 3 - Elaborar um e-book propondo um tutorial com foco no protagonismo infantil nas escolas municipais de Santo André.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: mínimos, podendo ocorrer algum tipo de desconforto ao responder a alguma das perguntas durante a entrevista ou nos círculos de cultura.

Benefícios: para a reflexão e prática da gestão democrática escolar como instrumento para a emancipação humana, para a melhor compreensão e convivência democrática entre toda população, para a melhoria da qualidade do ensino e da vida em sociedade. Para as crianças participantes dos Círculos de Cultura, o benefício será o de sua escuta e valorização das suas opiniões acerca da participação do Conselho Mirim para a prática da gestão democrática escolar. Para os vice-diretores entrevistados, o benefício será o da compreensão e valorização de seu trabalho junto ao Conselho Mirim para a prática da gestão escolar democrática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Encaminhar ao CEP os relatórios parciais e final em forma de notificação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	11/06/2020		Aceito

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.104.158

Básicas do Projeto	ETO_1567773.pdf	18:38:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	0Brochura_projeto_detalhado.pdf	11/06/2020 18:32:34	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
Outros	0Pendencias_atendidas.pdf	11/06/2020 18:31:55	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	0_TCLE_Responsaveis.pdf	11/06/2020 18:30:30	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	0_TCLE_Vice_diretores.pdf	11/06/2020 18:30:19	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	0_TALE.pdf	11/06/2020 18:30:08	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
Outros	0Roteiro_de_entrevistas_com_vice_diretores.pdf	11/06/2020 17:16:47	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
Outros	0Roteiro_do_circulo_de_cultura_com_consultores.pdf	11/06/2020 17:16:24	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Liliane.pdf	01/06/2020 21:22:08	LILIANE SILVA COSTA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Secretaria_de_Educacao_Santo_Andre.jpeg	31/05/2020 20:12:39	LILIANE SILVA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 22 de Junho de 2020

Assinado por:
celi de paula silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
Bairro: Centro CEP: 09.521-160
UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br