

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: A
ATUAÇÃO DA META 19 DO PLANO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E SUAS
RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ESCOLAR**

FILIPPE ZANUZZIO BLANCO

Piracicaba, SP

2022

Gestão democrática da escola: a atuação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade escolar

FILIPE ZANUZZIO BLANCO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia da Silva Santana

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Piracicaba, SP
2022**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

B641g Blanco, Filipe Zanuzzio
Gestão democrática da escola: A atuação da meta 19 do plano estadual de educação de São Paulo e suas relações com a comunidade escolar/ Filipe Zanuzzio Blanco. – 2022.
129 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana.
Dissertação (Pós graduação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2022.

1. Gestão democrática. 2. Plano estadual de educação. 3. Meta19 e suas estratégias. I. Blanco, Filipe Zanuzzio. II. Título.

CDD – 120

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia da Silva Santana – Orientadora

Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros – UNIMEP

**Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco –
UFPE**

Prof.^a Dr.^a Carolina José Maria – UNIMEP

(suplente)

DEDICATÓRIA

Minha dedicação vai aos injustiçados, aos oprimidos, aos que sofrem com o autoritarismo, aos que se calam por medo do opressor, aos que servem a classe dominante tendo seus direitos usurpados, aos que estão à margem da cidadania, aos que se sentem desrespeitados pela condição humana fruto da intervenção burguesa na sociedade, aos excluídos de toda e qualquer acesso ao bem-estar social, enfim aos dominados.

AGRADECIMENTOS

A preparação para esta pesquisa foi árdua, porém de uma validade inexpressável. A luta para conseguir ingressar no PPGE da UNIMEP remonta ao final de 2018 e por isso mesmo tenho muito a agradecer durante o tempo ao qual me dediquei ao preparo da mesma que resultou no que aqui apresento. Conteí com a cooperação de ideias de grandes amigos e amigas que citarei mais adiante.

Aos meus pais que me apoiam em toda minha trajetória no antes e durante esta pesquisa.

À minha orientadora Claudia que esteve comigo em todas as etapas desta investigação sempre ao meu lado.

Às professoras que me proporcionaram uma guinada evolutiva em minha visão de mundo: Carolina, Nana, Renata, Belarmino e Tânia.

Às minhas grandes amigas que me incentivaram nesta jornada Liliam e Leticia e grandes parceiros e André que intelectualmente contribuíram de forma significativa na construção da ideia inicial. E meu amigo Paulo que me incentivava aos estudos.

À minha tia avó Dair que dizia quando eu tomava café com ela: “Faça o mestrado”

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil.

As amigos e amigas que fizeram parte desta trajetória e que comigo estudaram Edson, Gabi Angelina, Flavio, Jeane, Marcia, Fernanda, Sylvia, Pr. Ailton, Graziella e Zefanias.

(...) Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante (...)

Karl Marx

Manifesto do Partido Comunista

RESUMO

O objeto de pesquisa deste trabalho é a *Gestão Democrática da Escola e a atuação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo*. O problema de pesquisa foca a investigação sobre: a) as condições criadas pela gestão pública educacional paulista (Secretaria Estadual de Educação/Diretoria Regional de Educação e Escolas) para a execução das estratégias estabelecidas à Meta 19 do PEE; b) a forma como os atores escolares (professores, alunos, familiares e gestores) interpretam, compreendem e desenvolvem a gestão democrática na escola. Isso suscita algumas indagações: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências? Desde a aprovação do PEE, quais avanços poderiam ser constatados na implementação da Meta 19 e suas estratégias na visão desses atores? São questões que mobilizaram a realização desta pesquisa e que procuraremos nos debruçar e abordar. A pesquisa tem como justificativa o entendimento de que a meta 19 do Plano Estadual de Educação, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação - 2014-2024, se configura como um importante instrumento de política pública para o fortalecimento dos processos de gestão democrática escolar. Os objetivos delineados para a presente pesquisa são: 1) Objetivo Geral – Investigar a atuação da meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo relativa à gestão democrática em uma escola representativa da estrutura escolar da rede estadual paulista no município selecionado. 2) Objetivos Específicos – a) Compreender a gestão democrática da escola à luz dos aspectos históricos e conceituais das políticas educacionais; b) Investigar a forma como os atores escolares concebem, interpretam e operam a gestão democrática na escola. A fundamentação teórica se encontra nos trabalhos de Paulo Freire (1987, 1996, 2013), Vitor Paro. (1987, 1992, 2011, 2013) Stephen Ball (2011) e Jefferson Mainardes (2006). A metodologia desenvolvida nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, considerando-se que a intenção é investigar, analisar e interpretar os dados produzidos com base nos estudos dos autores selecionados que dão sustentação ao tema; a análise de documentos e legislações. Com base na Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977). Os resultados apontam grandes dificuldades da comunidade pertencente à uma unidade de ensino poder ter suas demandas e questionamentos tornarem concretizados e praticáveis, por evidentes inações por parte de setores governamentais e institucional, impedindo neste sentido a democracia plena sendo exercida de forma que garanta uma melhor qualidade da educação e conseqüentemente o avanço da sociedade rumo ao progresso, desenvolvimento econômico e civilizatório.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Plano Estadual de Educação, Meta 19 e suas estratégias.

ABSTRACT

The research object of this work is the Democratic Management of the School and the performance of Goal 19 of the São Paulo State Education Plan (PEE). The research problem focuses on the investigation of: a) the conditions created by São Paulo's public educational management (State Department of Education/Regional Board of Education and Schools) for the execution of the strategies established in Goal 19 of the PEE; b) the way in which school actors (teachers, students, family members and managers) interpret, understand and develop democratic management at school. This raises some questions: what do the school actors selected for this research report about democratic management in schools based on their experiences? Since the approval of the PEE, what advances could be seen in the implementation of Goal 19 (Meta 19) and its strategies in the view of these agent? These are questions that mobilized the realization of this research and that we will try to look into and address. The survey is justified by the understanding that goal 19 of the State Education Plan, in alignment with the National Education Plan - 2014-2024, is configured as an important public policy instrument for strengthening the processes of democratic school management. The objectives outlined for this research are: 1) General Objective – Investigate the performance of goal 19 of the São Paulo State Education Plan regarding democratic management in a school representing the school structure of the state network of São Paulo in the selected municipality. 2) Objectives Specific – a) Understand the democratic management of the school in the light of the historical and conceptual aspects of educational policies; b) Investigate the way school actors conceive, interpret and operate democratic management at school. The theoretical foundation is found in the works of Paulo Freire (1987, 1996, 2013), Vitor Paro. (1987, 1992, 2011, 2013) Stephen Ball (2011) and Jefferson Mainardes (2006). The methodology developed in this study has a qualitative approach, considering that the intention is to investigate, analyse and interpret the data produced based on the studies of selected authors that support the theme, the analysis of documents and legislation. Based on Content Analysis, based on Bardin (1977). The results point to great difficulties for the community belonging to a teaching unit to be able to have their demands and questions become concrete and practicable, due to evident inactions on the part of governmental and institutional sectors, preventing full democracy from being exercised in a way that guarantees better quality. of education and consequently the advancement of society towards progress, economic and civilizing development.

Key-words: Democratic Management; State Education Plan, Goal 19 and its strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estrutura predial.....	78
Quadro 2 Funcionários da escola	79
Quadro 3 Professores da escola	79
Quadro 4 Quantidade de alunos (as) da escola	80
Quadro 5 Perfil dos entrevistados.....	82
Quadro 6 Ferramentas trabalhadas	83
Quadro 7 Conjunto das entrevistas com referência à base teórica	84
Quadro 8 Categorias e subcategorias.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Material Didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	47
Figura 2 CONAE 2014	50

LISTA DE ABREVIACÕES

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres,
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Conselhos Escolares
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i> (Disco Digital Versátil)
DRE	Diretoria Regional de Educação
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
Estadic	Pesquisa de Informações Básicas Estaduais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
IBRESP	Instituto Brasileiro de Educação Profissional do Estado de São Paulo
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCA	Instituto Superior de Ciências Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Projeto de Aceleração Econômica
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAM	Posto de Assistência Médica Municipal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PT	Partidos dos Trabalhadores
PUC_SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TTI	Técnico em Transações Imobiliárias
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	16
INTRODUÇÃO	21
1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	35
1.1 Teoria do Ciclo de Políticas	35
1.2 Constituição Federal de 1988	38
1.3 Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990.....	39
1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	41
1.5 Lei do Estatuto do Magistério Estadual Paulista de 1997	42
1.6 Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de 1998	44
1.7 Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001	45
1.8 Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de 2004.....	46
1.9 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007	48
1.10 Plano Nacional de Educação (PNE)	49
1.11 Plano Estadual de Educação e a Meta 19	51
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS TEÓRICOS	55
2.1 Oprimido	55
2.2 Participação.....	58
2.3 Burocracia	65
2.4 Dialogicidade.....	69
2.5 Gestão Democrática Escolar: Paulo Freire (1996) e Victor Paro (1987, 2011).....	72
3 A METODOLOGIA: PESQUISA DE CAMPO, INSTRUMENTOS DE ANÁLISE, PRODUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA E AS ENTREVISTAS	77
3.1 Produção e organização dos dados de pesquisa: as entrevistas.....	80
3.2 Caracterização dos entrevistados e seu vínculo com a escola	81
3.3 Pré-análise – Análise de Conteúdo em Laurence Bardin (1977)	83
3.4 A divisão dos dados em categorias e subcategorias	85
a. Categoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE	87
b. 1ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE: os funcionários da rede de educação do Estado de São Paulo	87
c. 2ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE: comunidade não remunerada	89
d. Categoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática.....	89

e.	1ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática: comunidade não remunerada.....	90
f.	2ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática: funcionários	91
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	ANEXO.....	124
	ANEXOS A.....	124
	ANEXO B.....	125
	ANEXO C.....	126
	ANEXO D.....	128
	ANEXO E.....	129
	ANEXO F.....	130

MEMORIAL

Nasci em Piracicaba, no dia 12 de novembro de 1983, em 1987 me mudei para São Pedro, onde meu pai precisou trabalhar no então Banco do Estado Banespa, onde passei experiências diversificadas e diferenciadas mesmo sendo uma cidade tão perto de Piracicaba. Em 1990 voltamos para minha cidade natal, onde permaneço até hoje,

Realizei o Ensino Fundamental e o Médio na Escola Estadual Augusto (E.E) Saes, e na E.E Affonso José Fioravanti, onde leciono Sociologia no Ensino Médio atualmente. Na E.E Barão do Rio Branco terminei o Ensino Fundamental II. Cursei o Ensino Médio em uma escola particular e, logo em seguida fui para a E.E. Sud Minnucci, na qual encerrei o Ensino Médio com algumas experiências, bem como questionamentos acerca dos caminhos da educação de acordo com as minhas inquietações

O motivo disso foi que nesta época que comecei a refletir sobre o mundo da política e seus desdobramentos. Lembro-me de que foi justamente neste ano que as Torres Gêmeas do World Trade Center situadas nos Estados Unidos, foram atacadas e derrubadas por aviões sequestrados pelos terroristas inimigos deste país e foi neste cenário que comecei a fazer algumas indagações filosóficas a respeito da situação geopolítica do mundo e da nossa condição de existência na sociedade.

Após esta fase, dei continuidade aos meus estudos ao ingressar no cursinho pré-vestibular ainda sem saber qual era a direção acadêmica que eu iria tomar, uma vez que me interessei pelas aulas de geopolítica e de História. O desejo de me aprofundar deveu-se a dinâmica diferenciada que havia no modo didático e pedagógico adotado pela instituição

Entretanto, levando-se em conta que eu já estava mais amadurecido e talvez por isso pretendia me aprofundar em aulas que me jogavam no campo da reflexão. No ano seguinte ao cursar técnico de radialista, pois eu vislumbrava em poder ter um programa jornalístico. À época eu praticava esportes, mais especificamente academia, e em uma destas conversas durante os treinos conheci um professor que lecionava política no exterior e passava as férias na cidade, contribuiu para a minha tomada de decisão ao dar início ao curso de Ciências Sociais no Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA) em Limeira no Estado de São Paulo.

Ainda a disciplina de Sociologia não seja ofertada nas escolas brasileiras com caráter obrigatório mantive minha decisão, pois sabia que na época o mercado de trabalho nesta área era limitado e, dessa forma comecei a cursar o Curso de Ciências Sociais 2004 e me formei na primavera de 2007. Foi neste período que estive aberto para conhecer e adentrar a novas filosofias de vida.

Além disso, travei contato com o movimento do vegetarianismo que é seguido por muitas instituições filosóficas e religiosas – ao qual me entrego de corpo e alma participando de grupos de amigos que têm como meta um mundo bem melhor, com todas as razões que possam envolver este propósito.

Do meu ponto de vista há aqui uma razão de ser e de sentido e por isso permaneci nesta causa até os dias atuais, o que me ajudou sobretudo a questionar ainda mais nossa sociedade em termos de cultura, comportamento, causa e efeito social, as inclinações ideológicas e políticas. Tais questionamentos me trouxeram mais inquietações, fazendo de mim um crítico social com intuits intervencionista, juntando-me a amigos na realização de eventos e divulgação na tentativa de amplificar estas indagações e mudanças de hábitos. Se tivemos êxitos? Só com o tempo e o futuro nos indicará se haverá alguma transformação.

A experiência na Faculdade me impulsionou e revolucionou minha maneira de pensar a realidade e a noção do nosso lugar e posição na sociedade, devido aos estudos referentes a Ciências Sociais. E também a convivência com colegas, amigos companheiros de curso que somou para que eu pudesse viver e desenvolver o raciocínio científico cada vez mais distante do senso comum (claro que não completamente). Tudo isso me levou a pesquisar um tema imprescindível: a democracia. Em 2005 participei junto com amigos da Faculdade do acampamento do Fórum Social Mundial, movimento que me fez deparar e conviver com pessoas que querem um mundo bem melhor. Durante os anos que cursei a Faculdade participei de três encontros regionais de estudantes de Sociologia, sendo o primeiro na cidade de Marília (SP) na UNESP o que me rendeu experiências incríveis tanto no que tange a convivência pessoal quanto estudantil e até mesmo profissional, pois as discussões e debates eram acaloradas.

Já o segundo foi em Brasília (DF) na Universidade de Brasília (UNB) com novas discussões e ideias sendo trocadas a cada Plenária e rodas de discussões para deliberar assuntos da época que me lançaram ao campo da experiência prática. Em outras palavras, aquilo que fazíamos nas salas de aula durante as disciplinas, desdobrávamos ao dar continuidade nestas rodas de conversas e proposituras a serem levadas à Plenária, decidido e deliberado coletivamente. O mesmo aconteceu na Universidade de Campinas (UNICAMP) em Campinas-SP onde participávamos das palestras e discussões junto a professores de comprovada excelência.

Congressos da União Estadual dos Estudantes (UEE) vinculada à União Nacional dos Estudantes (UNE) também fez parte da minha vida acadêmica, já que eu era solicitado para integrar o colegiado do Diretório Acadêmico da Faculdade do qual eu era presidente. Desse

modo, me dei conta de que eu não podia faltar a estes congressos e encontros, pois senti ser esta a minha vocação. Estas iniciativas que presenciei, ao longo da minha vida acadêmica, colaboraram no sentido de me ajudar a desenvolver espírito crítico, assim como a minha “devoção” à ciência e aos estudos, já que o meu intuito foi buscar aliar os pressupostos teóricos à parte prática, ao me deixar envolver com movimentos sociais, estudantis, sindicais e partidários o que me levou ao meu desenvolvimento campo do aprimoramento discursivo, intelectual e direcional.

Desde quando eu era estudante já procurava ficar atento e aos movimentos sindicais suas campanhas e bandeiras de luta, eleições. Isso possibilitou atuar como agente ativo quando comecei a lecionar na condição de professor na rede estadual de São Paulo e que mais adiante específico esta fase.

O movimento partidário em que eu me envolvia também me fazia participar naquilo que estudava em ações práticas no momento que nos reuníamos para podermos agir com estratégia e a fim de alçar posições do partido com os seus devidos representantes.

Alguns autores intelectuais por mim lidos minuciosamente também como exigência durante minha passagem nestes anos de academia pelo qual irei citá-los no referencial teórico metodológico, pois foram essenciais para me dar a guinada e a direção precisa em tudo aquilo que atuei no aspecto do social e seus movimentos. Ademais, isso me deu respaldo e base para descobrir novas formas de intervenção social, ao abordar os problemas da cidade que me incomodavam, como, por exemplo, a questão da desigualdade de gênero, de cor de pele, da orientação sexual, de etnia, de regionalização, em especialmente desigualdades de classe e econômicas que assolam, prejudicam e fazem adoecer toda a sociedade independente de qual classe social ou grupo social a que pertença.

Em 2008 ao me formar começo a lecionar como substituto na rede Estadual de ensino, me filiando ao sindicato dos professores a Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT)

Neste momento dou início ao voluntariado de maneira a ajudar a instituição em casos de eventos e eleições. No início de 2009 consegui que me atribuíssem aulas livres de sociologia na condição de contratado, loto uma das vagas para professor ofertada pela primeira vez de forma obrigatória no Ensino Médios de todo Brasil, uma vitória evidente da população e do seu público-alvo os adolescentes que necessitavam desta ciência para saber refletir sobre a sociedade e creio que avançarmos em termos de cidadania, dignidade e civilidade. Além destes beneficiados com a medida, eu e meus amigos professores desta disciplina não deixamos esta oportunidade passar em branco. Entre 2009 a 2013 lecionei como professor contratado e

assumo, a partir de 2014, como professor, pois passei no concurso público o que me levou a me sentir, de fato, profissional e me animou a continuar a luta por uma qualidade melhor de educação popular e a me manter ainda como estudante, no sentido de me atualizar sempre sobre novas pesquisas sobre Sociologia.

Em 2012 me lancei candidato a vereador por minha cidade em Piracicaba, com propostas voltadas a luta por uma educação crítica escolas municipais e por uma pauta popular do ponto de vista de classe hegemônica e da subalterna, marginalizada e excluída. Neste momento eu presidia o centro comunitário do bairro Nova América na mesma cidade, local por onde aumentou meus questionamentos sobre demanda e democracia para uma região em torno de dois mil habitantes, nesta experiência social passou em meus pensamentos poder entender mais sobre como desenvolver a gestão democrática em uma instituição no seio de uma comunidade que de alguma forma se assemelhava a uma escola, (claro que no caso da educação é muito mais complexo, a comparação era só a comunidade) que futuramente despertaria em mim a inquietação curiosa em poder entender e levar mais pessoas a entender o que falta e que leva as pessoas a terem consciência, exercerem, debaterem e reivindicarem por demandas sociais em vista a uma melhor convivência com progresso econômico, educacional, tecnológico e civilizatório. Porém ainda nesta época o estudo sobre esta questão ainda estava nos planos.

No dia 13 de junho de 2014 me formo no curso de licenciatura em Pedagogia, e nesta fase encontro pessoas que tinham alguns objetivos em comum, como por exemplo o desejo de se formar e além de ampliar meus conhecimentos e experiências na área educacional pelo qual me deu um ótimo suporte nas aulas que leciono, outro objetivo era trabalhar como diretor de escola estadual, pois logo após receber o diploma passo no concurso para este cargo em uma posição atrás dos que foram chamados para assumir, depois destas tentativas procurei desenvolver outras habilidades profissionais.

No ano de 2016 com a troca de governos federais abruptamente de forma acentuada e para muitos traumática, o então governo empossado de Michel Temer cogitou baseado em uma reforma do ensino médio retirada da grade curricular do ensino médio as disciplinas de filosofia, sociologia, artes e educação física¹, estando com essas informações em mão e temendo esta conjuntura, minhas proposituras levou me a auto deliberar sobre cursar história já que ao menos esta disciplina não pudesse ser desvinculada da grade semanal das escolas brasileiras. Faço o curso e me formo no dia 14 de dezembro de 2018 e por mais que as disciplinas não foram

¹ <https://www.sinprodf.org.br/reforma-do-ensino-medio-tenta-acabar-com-o-pensar-social-do-estudante/> acesso dia 04 de março de 2021

diminuídas ou mesmo retirada, concluo que o curso me deu conhecimento e respaldo ao lecionar também história no ensino médio.

Ainda em 2018 dou início ao curso de interprete de Libras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e realizando outros de libras em outras instituições, o despertar em praticar a linguagem de sinais foi pelo motivo de lecionar para muitos alunos e alunas diagnosticados com a surdez e deficiência auditiva e com isso facilitar minha comunicação com eles(as), mesmo com o direito de haver um interprete para cada 4 diagnósticos em sala de aula, investi o tempo para esta realização, pois assim poderia ampliar a inclusão com a facilidade de poder tirar dúvidas diretamente quando precisasse para além do auxílio dos professores intérpretes, pois isto me ajudou e ira me dar base para eventos futuros quando precisar.

Na medida em que meu projeto de pesquisa ainda não estava totalmente concluso e na tentativa de ingressar como aluno no curso de Mestrado em Educação da UNIMEP, não acontece por este motivo, resolvo começar a estudar TTI (Técnico em Transações Imobiliárias) com objetivo de poder ter renda extra e conhecimento na área de adquirir imóveis e também na tentativa de colocar em ação um plano que já vinha fazendo parte de algumas decisões, que é construir um local de rodas de estudos, palestras, aulas e instruções na área educacional com temas diversificados para poder copilar tudo que venho planejando e estudando. E no dia 19 de setembro de 2019 me formo em TTI pela IBRESP (Instituto Brasileiro de Educação Profissional do Estado de São Paulo).

E no final de 2019 protocolo meu projeto para dar início ao curso de Mestrado em Educação pela UNIMEP com o propósito de investigar a gestão democrática nas escolas estaduais de Piracicaba que é o tema deste trabalho. Depois de muitas aulas como aluno ouvinte no mestrado no departamento de sociologia pela ESALQ (Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”) ingresso na tão prestigiada Universidade Metodista de Piracicaba, com a mesma felicidade que quando dei inicio a faculdade em 2004, ou seja, fazer parte do tão sonhado curso de mestrado que vinha planejando há uns 5 anos e mentalizando há 10 (anos) foi para mim uma vitória que até hoje agradeço às forças desta mentalização e quem sabe aos deuses e deusas que podem ter energeticamente e em estado vibracional me posicionado a este meio que é o que nasci pra fazer enquanto agente social: estudar, pesquisar, ensinar, progredir...

INTRODUÇÃO

“Um sonho que se sonha só é só um sonho, sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas).

A epígrafe do cantor e compositor Raul Seixas, representa o propósito desta pesquisa, pois, durante a história da educação brasileira, aconteceram muitas lutas, embates, avanços e retrocessos na área de educação em diferentes projetos e visões de mundo. Além disso, ocorreram defesas e proposições, as quais vivenciamos ainda hoje em relação ao tema da Gestão Democrática da Escola, tanto na perspectiva de sua realização e desenvolvimento, quanto também no desvio dessas propostas, para atendimento às agendas do neoliberalismo e dos modelos de sistemas educacionais, preconizados em políticas públicas educacionais, que avançam tensionando o cenário da educação brasileira.

O **objeto de pesquisa** deste trabalho é a *Gestão Democrática da Escola e a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo*. Especificamente, tal meta trata das condições para efetivação da gestão democrática da educação, associando critérios técnicos e consulta à comunidade escolar. A Meta 19 do PEE dispõe de dez estratégias para sua execução e se encontra em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Dentre algumas das principais estratégias relacionadas à participação dos atores escolares destacam-se os processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas; o provimento do cargo de diretores/as de escolas por critério meritório; a expansão e apoio à formação de conselheiros escolares; participação da comunidade escolar na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico; a representação docente e discente no fortalecimento dos espaços de gestão democrática. Ganha destaque aqui o papel da comunidade escolar, com especial atenção para o Conselho Escolar e sua função na concretização da Gestão Democrática da Educação no âmbito da escola.

O **problema de pesquisa** foca a investigação sobre: a) as condições criadas pela gestão pública educacional paulista (Secretaria Estadual de Educação/Diretoria Regional de Educação e Escolas) para a execução das estratégias estabelecidas à Meta 19 do PEE; b) a forma como os atores escolares (professores, alunos, familiares e gestores) interpretam, compreendem e desenvolvem a gestão democrática na escola. Isso suscita algumas indagações: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências? Desde a aprovação do PEE, quais avanços poderiam ser constatados

na implementação da Meta 19 e suas estratégias na visão desses atores? São questões que mobilizam a realização desta pesquisa e que procuraremos nos debruçar e abordar.

Assim, buscando contextualizar o problema de pesquisa retomo a descrição de um percurso histórico, bem como do estudo bibliográfico realizado até o momento para uma melhor compreensão do tema. Desse modo, foi necessário realizar um recorte histórico de como chegamos à Meta 19 - Gestão Democrática da Educação para compreender o intuito da pesquisa e o porquê de tais autores aqui abordados terem sido escolhidos.

Antes mesmo do PNE, PEE e PME (Plano Municipal de Educação), consideramos importante ressaltar que em outros períodos históricos no Brasil tivemos avanços na área da educação, dos quais destacamos: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Conferências e Fóruns nacionais, estaduais e municipais de educação.

Todos esses planos e legislações estão interligados, pois formam um conjunto que representa avanços e tensões na formulação das políticas públicas educacionais. Inclui a própria lei que institui o PNE 2014-2024 determina consonância entre os entes da federação, com a comunidade escolar e com o poder de decisão democratizado.

A pesquisa tem como justificativa o entendimento de que a meta 19 do Plano Estadual de Educação, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação - 2014-2024, se configura como um importante instrumento de política pública para o fortalecimento dos processos de gestão democrática escolar. Trata-se de uma meta que significa em si uma conquista dos educadores para que sejam mobilizados recursos e realizadas medidas para que a escola seja um lugar de formação cidadã de base democrática. A meta 19 e suas estratégias colocam como norte, conforme mencionado anteriormente, os processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas; o provimento do cargo de diretores/as de escolas por critério meritório; a expansão e apoio à formação de conselheiros escolares; participação da comunidade escolar na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico; a representação docente e discente no fortalecimento dos espaços de gestão democrática, favorecendo, potencialmente, a formação de uma comunidade que participe da construção de uma sociedade com arraigados valores de justiça, igualdade, equidade, solidariedade, respeito às diferenças e diversidade, que compreenda a educação como um bem comum e de direito de todos. Nesse sentido, a meta 19 do PEE para a educação estadual é significativa e importante ferramenta para a gestão democrática da escola.

Acreditamos que houve avanços quanto à meta 19 do PNE e do PEE em relação às leis anteriores. No entanto, uma de suas principais dificuldades nesta meta pode também estar na

falta de entendimento e significância para a coletividade da escola. Para que não fique somente no papel como intenção não concretizada, ela precisa ser permeada pelo propósito que está no subtítulo desta pesquisa, qual seja, *a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade*. As mudanças no interior da escola não acontecem do dia para a noite, já que é necessário um processo de construção cultural, relação social, aceito por todos (as) da escola, para assimilar e se apropriar do reconhecimento da importância da Meta 19 e lutar para que isso se concretize.

Trata-se de um assunto que nos desperta interesse, bem como faz parte das nossas motivações pessoais e profissionais e da nossa equipe acadêmica para podermos compreender o que está havendo à luz da ciência, quais são os “entraves” de participação na gestão da escola pública, pois acreditamos que a educação seja um dos caminhos para as transformações que o país precisa no âmbito social. Atentamo-nos que esta proposta de pesquisa está em consonância teórica com os temas aqui tratados, sendo esses quiçá possíveis caminhos para superar as dificuldades que faltam para que a Meta 19 no PEE e suas estratégias sejam, com efeito, implantadas e incorporadas à cultura escolar, com a participação não somente dos membros do Conselho de Escola, mas de toda a comunidade de seu entorno.

O tema da pesquisa se justifica, pois diz respeito a uma problemática atual, se levarmos em conta a plena vigência do PEE e decorrido o prazo de dois anos apontado para consecução parcial de algumas estratégias estabelecidas. O recorte da pesquisa que situa um município do interior do estado de São Paulo também compõe a justificativa, uma vez que não encontramos publicações e pesquisas que alinhem o Plano Estadual de Educação em sua meta 19, com foco no Conselho Escolar, neste município.

Os objetivos delineados para a presente pesquisa são: 1) Objetivo Geral – Investigar a atuação da meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo relativa à gestão democrática em uma escola representativa da estrutura escolar da rede estadual paulista no município selecionado.

2) Objetivos Específicos – a) Compreender a gestão democrática da escola à luz dos aspectos históricos e conceituais das políticas educacionais; b) Investigar a forma como os atores escolares concebem, interpretam e operam a gestão democrática na escola.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, considerando-se que a intenção é investigar, analisar e interpretar os dados produzidos com base nos estudos dos autores selecionados que dão sustentação ao tema; a análise de documentos e legislações.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização da revisão de literatura, a ser apresentada na sequência. Esse procedimento permitiu ingressar nas bases acadêmicas e científicas de produção da área educacional, bem como localizar trabalhos sobre o tema da gestão democrática da escola e, dessa forma, situar a nossa própria pesquisa que trata da meta 19 do PEE neste cenário.

A segunda etapa da pesquisa foi dar início à constituição do referencial teórico, com leituras de autores que tratam da gestão democrática da escola e que discorrem sobre conceitos e ideias importantes para uma melhor compreensão do tema, tais como: Paulo Freire (1987, 1996, 2013) e Vitor Paro (1987, 1992, 2011, 2013) os quais se destacam por pensar a educação e gestão democrática da escola. Para compreender os ciclos de políticas e como as políticas educacionais se localizam e desenvolvem nesse contexto, os estudos de Jefferson Mainardes (2006) e Stephen Ball são utilizados como referência. A pesquisa bibliográfica se referencia nos estudos críticos com ênfase em uma pedagogia crítica e emancipatória da educação. As leituras e reflexões realizadas acerca da temática da gestão democrática da escola nos levaram a colocar em destaque ideias e conceitos que emergiram como vitais para se pensar o tema, sendo esses: 1- Oprimido (Freire, 1987); 2- Dialogicidade (Freire, 1987); Democracia (Freire, 2013) 3- Participação (Paro, 1992); 4 - Burocracia (Weber, 2004);

Como procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, selecionamos uma escola pública estadual, localizada em um bairro próximo ao centro de um município do interior de São Paulo, utilizando-se como critério o fato de a mesma possuir conselho escolar e grêmio estudantil em atividade, além do aceite da direção da escola. A justificativa para esses critérios de seleção está relacionada às possibilidades de se encontrar em uma escola, práticas organizadas de participação da comunidade, como o Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.

Foram previstas e realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora, professores, alunos e pais de alunos, iniciando-se pela identificação dos sujeitos e sua relação com a escola, seguida por questões relativas ao funcionamento do Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, atividades realizadas e sua contribuição para a gestão democrática no que se refere à participação nas decisões e, finalmente, uma reflexão sobre a Meta 19 do PEE. O tamanho da amostra consistiu de 1 (um) sujeito da equipe diretiva; 3 (três) professores/as; 1 (um) funcionário/a; 1 (um) aluno; 2 (dois) pais de alunos/as, totalizando 8 (oito) sujeitos. Entretanto, houve necessidade de adequação desse número de participantes. Em virtude da pandemia Covid-19², as entrevistas foram realizadas remotamente através de recursos digitais. Fizemos 8

² A partir de 2020, toda a rede educacional foi impactada pela pandemia Covid-19, ocasionando inicialmente o fechamento das escolas, suspensão das atividades presenciais e aos poucos a introdução do ensino remoto, como

entrevistas. Foi feito um levantamento da composição da área física, quantidades e cargos dos funcionários (as), número de alunos (as) e quantidades por componente curricular dos professores para se estabelecer e descrever a instituição escolar.

Na Revisão da Literatura conforme mencionado acima, a mesma se constituiu numa primeira aproximação com o tema dessa pesquisa e significou o ingresso no campo dos estudos da gestão democrática da escola. Para a pesquisa sobre artigos e estudos relacionados com a problematização do tema proposto, usamos descritores ou palavras chave na busca destes trabalhos semelhantes nos bancos de dados acadêmicos e científicos de Pós-Graduação em: UNICAMP, USP, UNESP, UFSCAR, METODISTA, PUC_SP, bem como no Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. Em consequência disso, o resultado total foi de 39 artigos, 43 teses e teses/dissertações e aproximadamente 451 textos, usando as palavras de rastreamento para chegar a este objetivo que foram: *conselho escolar, gestão democrática participativa, PEE, PNE, meta 19, conselho de escola, São Paulo* (sendo que no BDTD foi usado apenas os descritores: *conselho escolar, gestão democrática participativa, conselho de escola, São Paulo*). No Scielo usamos esta sequência para a busca de Artigos – pesquisa – assunto – formulário básico. Alguns critérios de eliminação usados para as pesquisas que foram feitas em regiões distantes que possam apresentar diferenças importantes por não se tratar do estado de São Paulo e os que abordam o Brasil como um todo, discutindo, além de outros elementos, questões municipais daquelas regiões. E o que pretendemos é focar no Estado de São Paulo e, mais especificamente, num município do interior de São Paulo escolhido. E neste sentido, o marco temporal dedicado ao olhar do objeto deste trabalho está circunscrito ao período compreendido entre os anos de 2006 a 2019, uma vez que desde o Plano Nacional de Educação de 2001 passando pelo PNE de 2014 e o nosso objeto de pesquisa o Plano Estadual de Educação (2016), os autores selecionados precisavam atravessar este período, já que antes de 2001 não haveria uma validade significativa para esta investigação.

Foram selecionados 37 artigos os quais, por sua vez traziam conotações de trabalhos mais aproximados destes, sendo que também fizemos o recorte de 11 artigos relevantes com maior afinidade, que analisamos na forma de esmiuçar os conhecimentos já elaborados.

modo de minimizar esses impactos e que, portanto, houve uma continuidade do trabalho docente e escolar em seu âmbito minimizado, mudando a perspectiva didática e metodologias aplicadas anteriormente, resultando na diminuição da qualidade de ensino.

Dessa forma, os trabalhos relacionados a seguir serviram como introdução à temática e ajudaram a compreender o assunto.

Ramos e Ribeiro (2019) estudam a qualidade de um curso de extensão a distância na atuação profissional para a manutenção e ‘musculatura’ na atuação dos conselhos de escola empregando a metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando questionários analisou-se a importância da teoria e prática, pois, a atuação no cotidiano referindo-se às tomadas de decisões/ações destes profissionais mostrara a importância destas formações continuadas, tendo como objetivo a qualidade do ensino.

Franco (2014) faz uma reflexão sobre a gestão de Paulo Freire na liderança da secretaria Municipal de Educação de São Paulo no ano de 1991, e ao verificar a guinada para uma educação mais democrática e de qualidade o autor perpassa por 4 eixos: 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos. A ideia do pesquisador é tirar proveito destas análises para serem tomadas como exemplo em toda a área educacional possível.

Lima (2018) em sua análise, monitora a dificuldade da implementação prática da gestão democrática sabendo-se que os próprios referencias legislativos se tornam incapaz de sozinhos garantirem um espaço democrático em nossas escolas públicas. O autor identifica entraves às medidas aplicáveis em relação a aspectos na história, cultura, política e em esferas organizacionais, refletindo criticamente o próprio modelo de gestão democrática existente.

Souza (2009) aponta que o sentido de contextualizar política, poder e democracia no ambiente escolar, procura entender os problemas gerados pela dominação bem como as concorrências para poder valorizar a aplicabilidade necessária do diálogo, diversidade e a participação dos sujeitos relacionados ao campo educacional, tendo como objetivo a ampliação da comunicação de informações interna e a elaboração conjunta, com todos os envolvidos, das regras a serem seguidas.

A reflexão elaborada por Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) vai direto ao cerne da questão jurídica e política da definição de gestão democrática das escolas, da época da redemocratização até o aparecimento das políticas neoliberais em nosso país, reconhecendo as instituições rudimentares internas da escola, porém vistas como ferramentas necessárias para serem exploradas na utilização da prática democrática. Estudam desde a reorganização de 95 denominados “choques” de gestão empresarial no Estado de São Paulo, denunciando a fraca atuação da gestão democrática das escolas por sentir a interferência destas práticas políticas.

Na tese de Scalabrin (2018), o autor discorre sobre a verificação dos critérios de seleção dos diretores de escola tendo como base a legislação do PNE, da Meta 19 e de suas estratégias

19.1 e 19.8 que identifica critérios técnicos e participação da comunidade escolar. Neste sentido Scalabrin realiza a análise na associação de “mérito e desempenho” e “participação” nas escolhas dos gestores e a adesão e resistência dos estados. O trabalho se faz qualitativamente e a obtenção de dados quantitativos, e debruçando nas esferas público, político e jurídico, visando os autores, seus recursos de poder e sua mobilização social. O estudo se concentra em revelar quais estados cumprem as estratégias 19.1³ e 19.8⁴ da meta 19 do PNE.

Mota (2018) em suas estratégias de análise, tem como objetivo de sua tese o acompanhamento da implantação de ensino integral nas escolas de Duque de Caxias, RJ, e nos revela como a gestão democrática pode servir de base para tomadas de decisões tão importantes que fazem as políticas públicas se movimentarem no sentido das ações efetivas.

Silva (2006) defende que o papel do gestor escolar do ponto de vista político é o que mais se destaca na relação da escola com a comunidade, para quem se assume a enfrentar desafios da Gestão democrática respondendo aos desejos da comunidade escolar. O autor julga que é preciso repensar do modo que a estrutura de poder se entrelaça com as relações sociais e as práticas educativas, visando às formas da coletividade, no que tange à participação na gestão escolar, tendo o gestor como protagonista destes processos. O autor faz uso da metodologia estudo de caso nos parâmetros da pesquisa qualitativa, explorando a observação, entrevistas, questionários, o acervo teórico, dados legais. Para ele a pesquisa em gestão democrática é vista sem muita importância para a comunidade acadêmica na perspectiva de um melhor entendimento do tema.

Lima (2017) traz para a discussão sobre o Plano Nacional de Educação o conceituado referencial de Antônio Gramsci, passando por Coutinho, Cury, Dourado, Paro, Freire e Freitas envolvendo-os no que se pretende trazer à luz as propostas para a gestão democrática. O autor realiza uma análise da Educação discutindo dois projetos que se confrontam: o neoliberalismo e o projeto democrático de massas. Para isso Lima traz a definição da questão de hegemonia formulada por Gramsci onde o mesmo justifica que isso não se dá apenas na esfera econômica e também na política em determinada sociedade da maneira como está pensa e no seu aspecto

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

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

ideológico neste sentido Gramsci traz a luz a dominação e ao mesmo tempo a direção que um grupo social exerce sobre outros para explicar a teoria, Lima (2017) traz as contribuições de Gruppi para moldar esta linha de raciocínio. E para conceituar classe subalterna Lima volta-se para Simionato que retoma em Gramsci a ideia de que a revelação das operações culturais hegemônicas de dominação no meio social serviria para trazer à superfície toda a exploração sofrida pela classe dominada. (LIMA; SIMIONATO, 2017).

Sociedade política e sociedade civil são as duas instâncias que Gramsci relaciona e concebe Estado ampliado como algo identificado pelo entendimento do que está dentro da superestrutura os quais são os aparelhos privados de hegemonia, pois Lima (2017) traz a percepção de Coutinho para esta teoria que correspondem à sociedade política: aqueles que obtêm a dominação de classe pela posse do monopólio da repressão e a sociedade civil: que se constitui pela parte social que absorve, dissemina e também origina a ideologia por meio das instituições como as escolas, igrejas, mídias, partidos políticos etc.

Claudia Maria de Lima (2017) menciona que, para Gramsci, a definição de Estado:

[...] certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, [...] isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da Lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses dos grupos dominantes prevalecem, mas até um determinado ponto. (GRAMSCI apud LIMA, 2017, p. 17)

Ou seja, o Estado ampliado na perspectiva trazida à luz pela autora nos remete às condições de uma dimensão da complexidade que são as zonas de conflito no entremeio da sociedade civil e sociedade política, fazendo com que a propulsão ideológica de apassivar e a coerção estejam a todo momento fazendo parte do cotidiano do Estado.

A autora constata que entre as duas forças que concorrem (gerencial e a democrática) para um maior protagonismo, após a promulgação do PNE, é a predominância do neoliberalismo que se impõe e vem desde os anos 1990 priorizando a meritocracia. Desta forma, o Estado se mantém como avaliador, desembocando na responsabilização de gestores e comunidade pelo mal desempenho das avaliações externas.

Durante a pesquisa bibliográfica ao nos depararmos com uma questão corriqueira em nossas unidades de ensino, que por vezes nos passa sem que sobre ela nos aprofundemos é o que pretendemos destacar no que se refere à problematização do conceito de burocratização,

Ruela (2015) em seu capítulo 2 detalha-o com o viés de Max Weber traçando uma trajetória de explicação desta teorização para poder compreender e fazer o leitor(a) pesquisador(a) travar conhecimento de forma clara acerca do que tal prática consolidada pode vir a causar grandes entraves. Ruela (2015) também se preocupa em discutir a formação do Estado brasileiro com o intuito de trazer à tona a forma como o Estado se desenvolve ao longo da história fazendo da burocratização seu meio de administração pensado especialmente no campo da educação. Em sua busca por definir uma das palavras-chaves e parte do nosso objeto de estudo que temos em comum, o autor dialoga com Vasconcelos (2011) para traçar no que consiste a democracia:

O poder de decidir as questões comunais pertence ao povo. [...] Decisões provenientes de apenas um indivíduo ou de um grupo podem ser qualquer coisa menos democracia. [...] O que devemos levar em conta é se os cidadãos, especialmente todos que são comuns (despidos de autoridade e chefes públicos), podem opinar, discutir e resolver os assuntos que dizem respeito ao seu destino e ao comportamento social. (VASCONCELOS apud RUELA 2015, p. 17)

A legitimidade no exercício do poder surge na escolha coletiva de uma determinada sociedade, que por sua vez julga quem a governará e administrará por meio de recursos por ela gerados entregando-lhe o devido poder para tanto.

Ruela (2015) visita alguns pensadores que somaram e deram a base do seu pressuposto teórico-metodológico, que são: Max Weber (WEBER, 2002), Licínio Carlos Viana da Silva Lima (LIMA, 2007), Benno Sander (SANDER, 2009; 2005; 1985), Vitor Henrique Paro (PARO, 2013; 2007;), Luiz Fernandes Dourado (DOURADO, 2013; 2007), Ângela Maria Martins (MARTINS, 2002)

O autor sinaliza em seu trabalho que a burocracia limitou e obstaculizou uma implementação real e plena da gestão democrática ao menos na cidade de Poços de Caldas cidade objeto de seus estudos.

Ao nos depararmos com a pesquisa intitulada: função, composição e funcionamento dos Conselhos Escolares: participação e processos democráticos, a autora Barcelli (2014) acredita e expõe o seguinte:

Quando se permite o envolvimento de diferentes pessoas de forma direta ou indireta na educação escolarizada, contando com uma participação efetiva nas discussões sobre a concepção e o planejamento da educação, se define, em conjunto, qual escola se pretende ter e quais ações serão realizadas para conquistá-la. Dessa forma, o sentimento de pertença existe em todos aqueles que estão envolvidos com a escola e assume-se; assim, o compromisso de construir um projeto educacional coletivo. Lembrando que as pessoas somente se comprometem com aquilo que acreditam, com aquilo que faz sentido a suas vidas. (BARCELLI, 2014, p. 1)

Estas palavras citadas pela autora é justamente o cerne do que se acredita ser o potencial que podemos chegar e a ter no momento no qual conseguirmos de fato desenvolver a cultura democrática dentro de nossas unidades de ensino de nossa região, bairro, cidade, Estado, nação. E assim é possível descentralizar o poder na mão de uma única pessoa ou um pequeno grupo denominado de equipe gestora, ampliando o leque de ideias conselhos e proposituras que a escola no interior de sua diversidade pode alcançar em termos de progresso, todas as áreas como na própria estrutura organizacional e especialmente na pedagógica.

Barcelli (2014) coleta dados de 4 Estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e faz um levantamento da composição e funcionamento dos Conselhos Escolares (C.E) destas Unidades da Federação, utilizando os curso de extensão em Conselhos Escolares cujo público-alvo os técnicos que faziam parte das Secretarias de Educação destes Estados proposta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). E por meio deste curso a autora desta dissertação pode entrevistar e avaliar os mesmos que frequentavam o curso e assim poder realizar o intuito dos objetos e objetivos de seu trabalho. A análise do *corpus* traz aspectos como as normas municipais que baseiam os C.E.s, se levarmos em conta considerando as suas dificuldades das implantações de algumas normas devido ao movimento de trocas partidárias e de gestão depois de cada eleição.

Sabendo-se que no caso do objeto de pesquisa do qual estamos tratando nesta pesquisa, isso é um problema que não nos atinge pelo fato do mesmo partido estar a várias eleições no Estado de São Paulo e alvo de nossa investigação. Outras questões levantadas pela autora são as principais funções das C.E.s de cada município dos Estados pesquisados. Também sua composição, frequência das reuniões, a participação por segmentos, o perfil destes conselheiros e quais municípios e Estados faz do diretor o presidente nato dos C.E.s.

O resultado de suas análises faz a autora chegar a conclusões como a evidente qualidade da concretização em fortalecer os Conselhos Escolares, devido a pressões da sociedade civil e a existência do Grupo de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no qual passou a dar respaldo aos técnicos das Secretarias de Educação para o desenvolvimento dos C.E.s. A autora nos faz lembrar em seu fechamento que estas iniciativas das Universidades e dos Programas do Estado ainda não são suficientes pois é preciso realizar a construção de práticas democráticas em ambientes educacionais em busca do fim do clientelismo tão impregnado nas escolas. É relevante observar que também em outras instâncias e instituições quando falamos de participação política os brasileiros têm uma tendência a participação mínima e/ou quase nula,

somando a isso a deficitária engrenagem do Estado que impedi melhores níveis destas participações colegiadas, no entanto uma das esperanças provém de iniciativas como a do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e da organização dos movimentos sociais. (BARCELLI, 2014).

Os referenciais teóricos metodológicos que a autora Juliana Ap. Marinho Aldred Ramacciotti (2006) estuda em sua dissertação intitulado: A gestão educacional no município de Araraquara: a questão dos conselhos, passa pelos pensadores Norberto Bobbio e Perseu Abramo e nos traz uma certa clareza em relação a algumas teorias voltados para a área da pesquisa na qual estamos nos debruçando, como a explicação em torno da diferenciação da democracia moderna e a democracia construída e colocada em pratica em seu nascimento, Bobbio dialoga com 6 (seis) “promessas não cumpridas” onde a autora destaca apenas 5 (cinco) para poder desenvolver seu diagnóstico em relação ao seus objetivos de estudo que são: os conselhos de participação da comunidade e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Considerando-se que entre estas promessas havia aquelas, cuja aplicabilidade não pode ser aplicada devido a questões fantasiosas visando uma sociedade sistêmica como industrializada. As cinco divisões que a autora apropria para sua análise sobre a originalidade e as “promessas não cumpridas” da democracia atual são: distribuição do poder, revanche da representação dos interesses da nação, espaço limitado para participação, poder invisível, cidadão não educado para cidadania. Ramacciotti (2006) considera finalmente que foram três os impedimentos principais para que os conselhos estudados por ela apresentassem falhas e mau funcionamento: o primeiro de nível técnico, ou seja, é preciso de pessoal especializado a cada vez que avançamos para uma sociedade que progride enquanto civilização; o segundo diz respeito à questão piramidal do sistema burocrático do poder hierarquizando e dificultando a tomada de decisões dos que se encontram na base desta pirâmide; e o terceiro a ingovernabilidade democrática pois ao emancipar a sociedade cada vez mais complexa em termos civilizatório esta mesma sociedade irá a cada vez mais requerer seu direito ao progresso exigindo de seus governos o alcance de mais direitos especialmente partindo do endereço das classes dominadas. Então a autora conclui que o necessário é manter viva a democracia e suas principais leis que a caracterizam, uma vez que qualquer que seja o nível democrático de uma nação é primordial que ela se mantenha e em sua avaliação os conselhos analisados situados em Araraquara estão no rumo democrático, porém há ainda muito o que percorrer.

A revisão de literatura realizada nos permitiu situar a pesquisa sobre a Meta 19 do PPE no conjunto das produções que tratam da gestão democrática na escola, possibilitando articular a minha pesquisa neste campo.

Foi preciso, ainda, traçar um **panorama histórico** da educação brasileira ao introduzir o tema desta pesquisa que inserimos na gestão democrática, e neste sentido para situar as condições atuais da educação em seu contexto mais amplo e geral, a fim de descrevermos a conjuntura desde as origens por onde despontaram os alicerces relevantes para a consolidação do sistema educacional e seu desenvolvimento. No entanto José Luiz de Paiva Bello (2001) em seu artigo: “Educação no Brasil: a História das rupturas”⁵, e que, portanto, faz parte do material didático da Escola Nacional de Administração Pública⁶ no seu eixo temático Educação e Docência, pois detalha os períodos da história que nos interessa e que serviu de base para produzirmos esta breve descrição da cronologia educacional do Brasil, a partir do período jesuítico à última redemocratização.

Para assimilarmos a proposição do trabalho onde além de dialogar com as ideias defendidas pelos teóricos aqui selecionados, será imprescindível empreender uma concisa retrospectiva histórica para aprofundarmos ao tema do objeto de pesquisa proposto: a gestão democrática (meta 19 do PEE-SP), que trata de uma política de Estado.

Nesta retrospectiva histórica da educação no Brasil, buscaremos ser objetivos focando nas correntes filosóficas da educação e modelos pedagógicos edificados na luta e engajamento social.

Jesuítico (1549-1759): os jesuítas deram início à educação brasileira, instituições escolares regulamentadas burocraticamente, resgatando o formato europeu de educação, com o objetivo de alfabetizar filhos dos primeiros colonizadores portugueses que emigraram para o Brasil bem como levar aos índigenas a catequese e instruí-los nas atividades agrícolas.

A pedagogia dos jesuítas foi constituída enquanto um método de avaliação frequentes, baseado na memorização e repetição. Vale lembrar que à época seu objetivo principal era a evangelização.

Pombalino (1760-1807) Quando os jesuítas deixaram o Brasil após pressão por sua retirada depois de sua permanência por 210 anos no Brasil, Marques de Pombal inclina-se a realizar a Reforma Pombalina visando a educação do país. Neste momento é promulgado o

⁵ Fonte: Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Jos%C3%A9.html> Acesso em: 04 ago. 2021

⁶ O conteúdo desta exposição historiográfica se insere no curso livre do site governamental que pode ter seu acesso aqui: Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/271> Acesso em: 28 ago 2021.

“subsídio literário” uma forma de arrecadação que tinha como fomento a cientificidade dos programas educacionais aos estudantes do ensino primário e médio.

Joanino (1.808-1821) A Família Real chega ao Brasil em 1080, e o Rei Dom João VI ao dispor da utilidade dos seus 60 mil livros inaugura a primeira biblioteca Brasileira (1810), É ainda nesse que são fundadas as Academias da Marinha e Militar.

Imperial (1822-1889) Época em que o rei Dom João retorna a Portugal e Dom Pedro se torna o novo Imperador, com a escassez de profissionais na área da educação e por isso se formula o aprendizado Lancaster segundo o qual se faz um líder de alunos que sabe mais poder passar para quem sabe menos sendo instruído por um tutor. Assim, então a pedagogia o liceu, o ginásio e a academia são os 4 níveis educacionais criados. Além disso, são abertas vagas nas escolas para moças: os magistérios, e abrem-se vagas como concurso para professores.

Primeira República (1889-1929) A Reforma Benjamin Constant que tinha como princípios da educação que eram: acesso ao ensino primário gratuito, a laicidade e liberdade.

Sofreu forte influência do positivismo e modelo americano com a Proclamação da República e concebe a educação científica nos moldes tradicionais. Em 1922 acontece a Semana da Arte Moderna com base na versão europeia, sendo que no Brasil foi o acontecimento que deixou como legado para a Arte Nacional como uma revolução em nossa cultura.

As reformas foram pensadas a partir de uma educação mais literária e menos científica, num momento em que o índice de analfabetos atingia os 75% dos cidadãos brasileiros e é a partir de então que se começa a ampliação das escolas.

Segunda República: (1930-1936) Momento histórico onde se inicia no Brasil uma onda de industrialização, abrindo portas para modo capitalista de produção. O Brasil aplica recursos no próprio mercado e em seu parque industrial.

Pretendendo mais investimento na educação, onde a nova realidade exigia o trabalhador qualificado. Nesse período o Governo organiza o ensino secundário e a inauguração de instituições de ensino superior, sendo fundada em 1934 a primeira Universidade de São Paulo.

O Manifesto dos Pioneiros teve início em 32 e ao dar notoriedade à Educação da Escola Nova, foi de tal forma importante que até hoje ainda permaneceu presente no sistema nacional de educação. Com a democracia como vetor de apelo social, a educação passou por diversas reformulações e foi preciso atender a demanda das mudanças que aconteciam no período.

Estado Novo (1937-1945). Foi a terceira e última fase da Era Vargas, que perdurou de 1937 a 1945, a principal característica do Estado Novo foi a de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu.

A Constituição de 1937 enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional, e criou uma distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sua meta era o de atingir as classes menos favorecidas capacitando para um maior número de trabalhadores para os novos ramos de trabalho iniciada pelo sistema capitalista brasileiro.

Vale lembrar que o nascimento do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) representou a formalização do ensino industrial, do ensino secundário, já que obrigou que cada indústria ofertarem para 8% das vagas para seus operários no sistema de ensino do SENAI.

Nova República (1946-1963). Em 1948 é criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi promulgada a LDB nº 4.024. Foram criados ainda o Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional de Alfabetização, usando o método Paulo Freire e o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação.

Ditadura Militar (1964-1985). Muitos programas são deixados de fora do sistema educacional e vários educadores foram exilados do Brasil. Cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). É promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), cuja essência é o ensino técnico. Nesse período universidades são fundadas, apesar do controle intenso do governo no interior destas instituições.

Democracia (1986-2003). Há tensão e protesto de movimentos sociais pela reintrodução ao regime democrático no país que resulta em eleição, em 1986. O projeto de lei para uma nova LDB vai ao congresso, em 1988, que é feita por Darcy Ribeiro, tendo sido sancionada em 1996, novos programas são oficializados (Fundef, Fundeb, Paiub, FIES, Prouni, Pró Infância, Brasil Alfabetizado, dentre outros. São criados sistemas nacionais de avaliação, e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que leva a muitos avanços.

1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico, político e educacional em que a Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo – PEE 2016/2026, que trata da gestão democrática da escola no âmbito estadual, em consonância com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, é reiterada no PEE, como resultado de intensa mobilização da sociedade civil e seus representantes nos diversos conselhos, fóruns e conferências que se realizaram na construção do Plano. O capítulo inicia-se apresentando a teoria do *Ciclo de Políticas* em Stephen Ball e Mainardes, que nos oferece uma visão abrangente sobre as políticas educacionais, para em seguida tratar dos primórdios da luta pela gestão democrática na educação, começando pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 199 e outras legislações nacionais e estaduais, até chegar no último PNE 2014/2024 e PEE 2016/2026.

1.1 Teoria do Ciclo de Políticas

O trabalho de Jefferson Mainardes (2006) professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nos oferece uma referência importante para acompanhar esta pesquisa ao submeter à análise (e o termômetro da meta 19 do PEE) como teoria dos ciclos de políticas educacionais desenvolvida pelos cientistas sociais ingleses Stephen Ball (1994) e Richard Bowe. (1992).

Ball e Bowe (1992)

“indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Para isso como o autor reitera, esta interferência do profissional da educação repercute no que podemos considerar os empecilhos e objeções, desinteresses, alegações incipientes, inércia e apatia, quando se está diante da prática e o aparecimento de “conflitos e disparidades entre discursos nessas arenas”. (Mainardes, 2006 p. 50).

Os ciclos de políticas teorizados por Bowe e Ball (1992) passam por três momentos, para uma análise de políticas educacionais, complexa, contextualizada e interessada em seu teor crítico: “o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática”. (Mainardes, 2006 p. 50). Tais contextos agem de forma unida como uma forma sólida concomitantemente, porém com níveis conflituosos no interior destes contextos.

O *contexto da influência* é o campo em que se instala a propositura dos debates e discursos políticos para elaboração de políticas públicas. Envolvem os agentes relacionados aos partidos políticos e às relações do legislativo cuja iniciativa consiste em atestar e legalizar medidas voltadas à educação. A mídia e esfera oficial comissões e conselhos presentes na organização estatal possibilita importantes ações de intervenção nos debates bem como na formulação de planos na edificação de leis dos mais variados interesses. Há ainda o fator de atuação dos órgãos internacionais que contribuem para modular os aspectos da criação de novos debates na realização de políticas públicas educacionais. Ball sugere duas formas de interação internacional, uma mediante o intercâmbio científico proporcionado pelos congressos, trocas de experiência e apresentação de modelos exitosos, o que faz do mercado científico importante fonte de consulta de medidas inovadoras na área educacional.

Uma outra são as conferências e instâncias dos organismos internacionais que fazem parte os países signatários na busca de cooperação e tratativas globais de interesses pelo desenvolvimento econômico, sendo a educação a propulsão no quesito em atingir metas para estes fins. As organizações internacionais incluem a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o FMI (Fundo Monetário Internacional) assim como o Word Bank tidas como instituições que fomentam e contribuem para definir diretrizes e os meios técnicos com vistas à aquisição de novas ferramentas para o desenvolvimento educacional dos países membros. Estas instituições trabalham como linha de auxílio e aos Estados nacionais cabem “filtrar” o que de interessante pode ser adquirido e absorvido enquanto planejamento de políticas públicas.

O *contexto da produção de texto* segundo os autores parte da questão dos “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006) os textos produzidos no meio político têm um teor subjetivo no momento e no lugar que são produzidos para pôr fim alcançarem seus objetivos de interesse que são dos mais diversos empenhos. Some-se a isso o fato de que tais textos sejam lidos e redigidos nos moldes oficiais onde há o debate para além da formalização nas mais variadas esferas sociais, seja na mídia, redes sociais ou em audiências públicas como exemplo. É preciso fazer vir à tona no interior destes textos conflitos de objetivo dos interesses de cada segmento social pois seu produto conduz ao contexto da prática.

O *contexto da prática* segundo os autores é o momento pelo qual os políticos eleitos se preparam para a configuração viável do que foi discutido e estabelecido em lei, pois neste momento é onde as transformações no cenário social pode acontecer ou não, ou seja, pode

ocorrer o comodismo no que se refere ao não cumprimento total do que foi discutido e promulgado.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p.22)

Há um tipo de “resistência” com relação aos funcionários das escolas e professores, quanto a certas modalidades de aplicação das políticas públicas educacionais, que são influenciados por motivos como valores, crenças, ideologias e acabam por ressignificar o conteúdo expresso em uma lei, decreto, parecer etc., que estimule algum efeito de mudança nos hábitos no interior do estabelecimento de ensino, prejudicando todo processo pelo qual passou uma determinada política pública, desde sua propositura até a possível aplicabilidade prática da mesma.

Em 1994 Stephen Ball amplia a forma de equalizar os ciclos de políticas e acrescenta o 4º e o 5º contexto: contexto dos resultados e o contexto da estratégia política respectivamente. Segundo o autor o contexto dos resultados que se mostra mais como efeito das ações políticas praticáveis possui duas categorias: “gerais e específicos”. Os específicos podem ter efeitos limitados na sua aplicabilidade e os efeitos de uma política geral normalmente desprezados na questão “em estudos de casos particulares que passam por uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática.”. Neste sentido, é possível dizer que isso vai na direção oposta quando se verifica os diferentes tipos da totalidade de políticas públicas, como o exame de políticas regionais e as nacionais (de forma micro e macro). Ball ainda neste contexto observa a existência dos “efeitos de primeira e de segunda ordem”. As de primeira o autor exemplifica como sendo as transformações centrais de níveis sistêmicas e os de segunda como sendo o resultado efetivo nas camadas sociais onde uma determinada política pública causou tal mudança na intencionalidade da melhoria de vida deste público-alvo e consequente da sociedade como um todo (MAINARDES, 2006, p. 54 -55).

O quinto contexto é o de estratégia política e que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as

desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Acrescente-se que nas palavras identificadas pelo autor são os “intelectuais específicos, o qual é produzido para uso estratégico em embates”. Esses intelectuais vistos pelos autores em sua criticidade no aferimento das políticas fazendo destes debates de profundidade. Dessa forma o papel deste ciclo de políticas é visualizar o encadeamento político como algo “multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A relevância do conceito de ciclo de políticas para a análise do nosso objeto é procurar compreender o funcionamento, o conceito e a estrutura do Estado associando-o com os “processos micropolíticos ou macro e microanálises”. Pois Mainardes (2006) concorda com Roger Dale (1992) que vê o Estado como “o mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional”. E Ball diagnostica que para uma análise dos planos, programas e leis que se inserem no nosso objeto de pesquisa, é preciso a apreensão das questões em sua amplitude que abrange o todo, também de forma específica (onde está sendo implementado a política pública) e das “relações de mudança entre eles e nas suas interpretações”. (1998, apud MAINARDES, 2006, p. 56)

No entanto há uma dificuldade na conceituação delimitada do macro e micro numa tentativa de separá-los e estudá-los e que também por outro lado: “a supremacia da micro investigação é igualmente suspeita” (MAINARDES, 2006, p. 56). Ou seja, Ball tenta unir na prática analítica de ciclos de política, o Estado com as questões relacionadas à ponta de onde concernem as políticas, explorando as características que denotam os embates, as associações, os tratos negociados, crenças etc. que resultam dos efeitos antes e após as políticas públicas estarem em aplicação.

1.2 Constituição Federal de 1988

Nos anos de 1980, a inquietação popular e as investidas de movimentos sociais por liberdade de expressão, liberdade de imprensa, e pela luta da reabertura da política democrática no país, fez com que as pressões gerassem frutos a favor de quem desejava poder escolher e eleger seus representantes de forma direta, e assim poder participar das propostas e programas de candidatos e criticar sua gestão, conforme as manobras políticas não atendessem como prometido e acordado antes das eleições. Nesta retomada da democracia o resultado foi a introdução de conselhos de gestão espalhados pelo Brasil para dar apoio e fiscalizar as políticas públicas em desenvolvimento prevalecendo a participação popular cada vez mais próximos da coisa pública, aperfeiçoando o trato entre Estado e sociedade na direção democrática constituindo as formações destes Conselhos se livrando de um período histórico ditatorial.

No âmbito educacional o regulamento dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis (e outras instituições do movimento estudantil que deram origem às organizações formais), etc. foi impulsionado pela promulgação de leis, que contou com a transformação política e social que estava ocorrendo à época e que começa a beneficiar as camadas da população que precisava ter acesso à educação pública, de qualidade e gratuita. Nesta transição política em que o país atravessava, as reformas educacionais fizeram com o que a participação da comunidade fosse ampliada pela Assembleia Constituinte de 1988, na qual inaugura um novo olhar no manejo da educação pública nacional.

É o que configura o artigo 205 da constituição Federal Brasileira de 1988, o seguinte princípio:

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

A partir do artigo supracitado, podemos afirmar a responsabilidade social e precisamente comunitária na educação dos estudantes, isto é, além da família e do Estado o dever de zelar pela educação da nova geração cabe também ao incentivo e colaboração da sociedade que por sua vez uma parte dela atua como a comunidade em torno da escola para auxiliar na formação e educação. Assim é imprescindível uma gestão democrática plena ainda não tão bem contemplada e especificada. Não podemos deixar de registrar os princípios do artigo 206 da Constituição que se aproxima mais do que aqui nos inspiramos: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E também: “VI – gestão democrática no ensino público, na forma da lei; VII – garantia e padrão de qualidade”. Estes princípios deram a largada para depois começarmos a ter um debate Nacional em torno da construção de Conselhos de Escolas autônomos e democráticos (BRASIL, 1988).

1.3 Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990

Em 1990 houve um grande evento sobre Educação a nível global, a memorável: Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien na Tailândia, na qual pôde ter a presença de 155 nações. Houve debates acerca de ações e métodos para se atingir entre outras medidas níveis de educação de qualidade entre seus membros, assim como uma maior participação comunitária no processo somatório da educação do ponto de vista universal. Vai daí a tamanha importância da mesma. O produto do encontro foi a apresentação do documento:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cuja meta foi discutir sobre o que é preciso fazer para que tenhamos uma “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, assim como revela seu artigo 3º, onde o documento expressa preocupação com a qualidade básica da educação do mundo:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

A atenção à qualidade da educação básica e o desenvolvimento de meios para uma sociedade mais igualitária demonstrada no artigo acima da referida Declaração se expressa bem o incentivo necessário à participação comunitária e a 5º a importância da escola e os meios alternativos para a formação adicional do ser educando, assim como é apontado em seu artigo 5º:

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado. (...) Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Assim como o Estado deve se responsabilizar pela educação das novas gerações a sociedade em seu aspecto comunitário na qual faz parte do entorno das escolas e além disso, deve adquirir e incorporar o comprometimento no que tange à educação a ser oferecida pelos instrumentos apropriados disponibilizados pelo Estado como o ambiente escolar. E o artigo 7 do documento de discussão global sobre o tema estabelece justamente o formato da participação e inclusão comunitária no desenvolvimento educativo, devendo o comprometimento neste processo:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os sub-setores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

O artigo assinala a necessária formulação de alianças de todos os segmentos, que incluem a comunidade nas relações internas do ambiente escolar, (como bem demonstrado no artigo acima) para atingir com êxito a melhoria qualitativa da educação, fazendo com que o Estado proponha e aplique ações em reformas que minimizem as falhas e preencha as lacunas que governos anteriores destes países, signatários deste documento, não expandiram (universalizaram), não modernizaram, não deram prioridade, e no entanto, como estávamos começando a atravessar por períodos neoliberais onde a educação pública era vista como um encargo a mais quer dizer tratada apenas como gasto. Ademais a ideologia dominante circulava em busca de ações afim de diminuir o controle do Estado e sua influência intervencionista em quase todos os segmentos, públicos. Entretanto, frente a esse documento, do mesmo modo a comunidade tem o dever de estar presente nas respostas às adversidades, porém com o suporte e recurso estatal, esta aliança pode se potencializar, como na urgência de sua participação na gestão escolar. E mesmo nesta fase em que a educação é vista pelos olhos do capital, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aufere notoriedade pela sua relevância no sentido de regular e rever alguns princípios voltado a um mínimo esforço para mudar a visão sobre a Educação nacional.

1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Ao avançarmos na democracia, depois de muito esforço dos movimentos sociais da educação e de outros segmentos é estabelecida e sancionada pelo então presidente da República

Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷ n° 9.394/96, que abriu uma nova etapa de discussões e aperfeiçoamento no que refere à gestão democrática na “ordem do dia” para seu melhor desenvolvimento na prática diária do relacionamento direção/comunidade, onde aos que estão de alguma forma ligado à escola possa ter um mínimo de participação nas decisões menos e mais importantes das demandas que a unidade de ensino possui. Desta vez a lei procura dar um foco no que atribui aos trabalhadores da educação na elaboração do projeto pedagógico escolar, que segue:

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996.)

Julgamos que esta lei contribui minimamente para a participação da comunidade na gestão democrática pois ainda não contempla especificamente do ponto de vista de uma implementação por metas e estratégias como veremos a diante em outras legislações. No entanto, o artigo seguinte menciona a ideia de uma gestão democrática fazendo alusão à autonomia da gestão monetária e burocrática:

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

Mesmo assim após o artigo há brechas em sua realização de uma maneira prática com texto educacional, prova disso foi a necessidade de novas medidas legislativas para poder atingir na ponta deste processo a “saída do papel” desta formulação e a realização de fato do que está meramente escrito.

1.5 Lei do Estatuto do Magistério Estadual Paulista de 1997

Após a sanção da LDB de 1996 o Estado de São Paulo foi um dos Estados pioneiros em relação também às questões de gestão das escolas públicas e então elabora e decreta a Lei Complementar n° 444, 27 de dezembro de 1985, porém modificada e modernizada no dia 30 de

▪ ⁷ Fonte:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 21 abril 2021

dezembro de 1997 pela Lei Complementar nº 836 que é a renomada Lei do Estatuto do Magistério Estadual Paulista, e que por sua vez deu notoriedade a um novo tratamento com a questão da participação popular mediante o conselho de escola.

O Estatuto em seu Artigo 95 apresenta o Conselho de Escola como instância deliberativa, e que deve ser eleita anualmente no começo de todos os anos, terá como presidente aquele que assumir a direção da escola, e a composição precisará dispor de ao menos 20 e não passar de 40 integrantes conforme a quantidade de salas de aula da unidade escolar. Será necessário a reprodução integral do parágrafo 1 ao 8 pela importância de seu conteúdo:

§ 1º - (...) obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º - Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º - Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 5º - São atribuições do Conselho de Escola:

I- Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;

d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

§ 6º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

§ 7º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

O que interessa observar é a evolução após ter o tema da gestão democrática abordado na LDB e na Constituição Federal, pois durante este percurso o Conselho de Escola passa-a ser também deliberativo e não mero fiscalizador e consultivo. A importância e a percepção dos C.E.s durante sua história vai adquirindo corporeidade democrática e aperfeiçoando de acordo com o contexto de aprofundamento civilizatório e do conhecimento social.

O estabelecimento destas proporcionalidades faz sentido na medida em que cada segmento que participa e interage com a instituição de ensino, assim como desenvolve sua atuação na mesma.

As atribuições dos C.E.s, as frequências com que se deve fazer as reuniões, a questão dos votos de cada membro e a ata que é redigida no final do encontro do conselho para decidir algo moldam as regras de forma nítida neste Estatuto e atenta-se para as possibilidades da implementação no ambiente escolar de todos os estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. No entanto foram preciso mais esforços em direção à uma cultura democrática nas “entranhas” do sistema educacional brasileira.

1.6 Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de 1998

No Estado de São Paulo o Parecer nº 67/98 do Conselho Estadual de Educação foi aprovado no dia 18 de março de 1998 que trata das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Em seu Título II sobre a gestão democrática e no capítulo I, fundamentam em sua esfera estadual estes preceitos:

Artigo 7º - A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias.

Artigo 8º - O processo de construção da gestão democrática (...) princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 9º (...) - I participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;

III - autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira

IV – transparência nos procedimentos pedagógicos (...)

Artigo 10 – (...) I – capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica. (São Paulo. Conselho Estadual de Educação 1998)

O reforço da participação da comunidade na gestão da escola pública que já vinha sendo implementado em outras leis, ganha “musculatura” ainda neste parecer de 1998 no seu artigo 15 em relação aos colegiados: “I – conselho de escola, constituído nos termos da legislação”. E estende-se ao definir o conselho de escola no seu artigo 16: “o conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.”. O artigo 17 lembra que é preciso que a comunidade escolar apenas decida dentro dos parâmetros legais e o que foi acordado na unidade de ensino: “O conselho de escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacionais, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.” É por isso que em seu artigo 18 “o conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuição a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.” E por fim o artigo 19 aponta a importância da estrutura (que veremos mais adiante) dos conselhos escolares: “a composição e atribuições do conselho de escola estão definidas em legislação específica” (São Paulo. Conselho Estadual de Educação 1998).

1.7 Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001

E para poder fazer com que a gestão democrática proporcione a qualidade efetiva de ensino e de integração comunitária que possa identificar o ambiente escolar, foi necessário acentuar no Plano Nacional de Educação (PNE) promulgada no dia 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, para se ter em um de seus propósitos é uma maior participação dos profissionais da educação na preparação do projeto político pedagógico e novamente é citada nesta lei a atuação da comunidade nos conselhos escolares:

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos

propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação. (BRASIL, 2001)

E na seção II –níveis de ensino sobre a educação básica tem como objetivos e metas no item 16 o Plano Nacional de Educação de (2001-2010) o qual assegura:

Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. (BRASIL, 2001)

O impedimento da concretização das metas e objetivos se esbarrou na esfera financeira e a privação de recursos para a área, vetando e deixando de destinar verbas imprescindíveis para a manutenção do Plano e assim afetando a aplicabilidade da mesma.⁸

Dessa forma como descreve Ivan Valente em seu artigo:

O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. Sintomaticamente, nenhum veto decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (VALENTE, 2002, p. 106)

1.8 Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de 2004

Na sequência do Plano Nacional de Educação, e logo após sua promulgação, houve uma nova preocupação em fazer com que a gestão democrática apareça com força de aplicabilidade nos estabelecimentos de ensino e para isso o debate institucional na esfera Federal deu lugar à Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004, que por sua vez estabeleceu o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”. Com a confecção do material didático próprio e ao incentivar à formação dos conselheiros escolares com o propósito de introduzir os Conselhos Escolares de forma com que desta se faça jus ao nome do programa. Vale lembrar que até então ainda não havia uma iniciativa como esta na história democrática brasileira.

As políticas educacionais desta Portaria pretendem realizar o seguinte:

I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II - apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares; III - instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares; IV - promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares,

⁸ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0404200110.htm>. Acesso em 05 abril 2021

utilizando inclusive metodologias de educação à distância; V- estimular a integração entre os Conselhos Escolares; VI - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. (BRASIL, 2004)

Compuseram o Programa como força tarefa das instituições e seus executivos para a efetivação dos trabalhos de sua implementação os seguintes responsáveis: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Secretaria de Educação Básica (SEB);

Como podemos notar esta equipe de organização mostrou-se interessada no processo de aprofundamento introdutório para a equiparação de falhas e lacunas que havia (e que permanecem e daí a necessidade de novas leis após este Programa) no meio administrativo das escolas do Brasil.

Figura 1 Material Didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares





Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12619-publicacoes-dos-conselhos-escolares?Itemid=859> Acesso em: 1 set 2021

Todo este material colabora com a intenção e aspiração a uma sociedade livre do autoritarismo voltada ao que é verdadeiramente democrático, por meio de se buscar impulsionar as apresentações de conteúdos pertinentes aos profissionais da educação e a comunidade escolar que a integra.

1.9 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007

Posteriormente à criação do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o governo federal vem implantando algumas reformas educacionais. Assim foi também para atender aos acordos tratados nas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário (como no caso da Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, já mencionado nesta pesquisa).

A ideia é incentivar o país a voltar sua atenção a fim de vencer os obstáculos e dificuldades que o mesmo atravessa em relação à educação de qualidade para que tenha como intuito alçar a nação à patamares maiores de desenvolvimento econômico. Do mesmo modo este também é o propósito da criação do Projeto de Aceleração Econômica (PAC), ou seja, um pacote de medidas para direcionar o Estado brasileiro em direção à uma economia forte, estável e progressista. Lembremos que é também neste contexto que o Governo Federal apresenta a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e em seguida o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, tendo em vista a melhora dos índices educacionais cuja finalidade é a de igualar às nações compromissadas com a qualidade educacional. Ao mesmo tempo foi criado o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), para dar respaldo e auxílio na organização e tática das unidades de ensino que mostrarem rendimento insuficiente no IDEB. O que nos interessará é fazermos o recorte que tem como foco o que o Plano muda em relação à gestão democrática no ambiente escolar:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (...) Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (...) Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: (...) XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso. (BRASIL, 2007, s.p.)

E é neste sentido que as leis anteriores como, Estatuto do magistério Paulista, a LDB, o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e a própria Constituição Federal de 1988 deram o suporte necessário antecedendo e promovendo esta que então foi uma nova formatação de um Plano que demonstrava esperança para um possível aumento na qualidade educacional, dentre outras ações, também, visando a uma maior participação da família na gestão e nas decisões coletivas no interior das escolas.

1.10 Plano Nacional de Educação (PNE)⁹

Com a promulgação e sanção do atual PNE (2014-2024) em 25 de dezembro de 2014, Lei nº 13.005 é imprescindível fazer uma análise histórica do processo de sua construção e aqui destacamos a influência e atuação da sociedade civil organizada, dos fóruns nacionais, estaduais e municipais de educação que encamparam a bandeira pela educação pública de qualidade, sendo assim os (as) grandes motivadoras (es) e precursoras (es) destas conquistas na forma de lei.

Este projeto de lei passou por análise e aprovação do Congresso Nacional, quando ocorreram intensos embates devido a interesses externos em relação aos repasses de recursos à iniciativa privada.

Quando o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação, foi sancionado pela Presidenta da República Dilma Rousseff. Com esta lei aprovada, a validade estabelecida é de 10 anos (2014 a 2024). Para a sua organização foi definido uma forma de fazer com que as

⁹ Fonte: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em: 18 abril 2021

metas e as estratégias sejam realizadas de modo que justifique o empenho deste PNE. Proporcionado pelo Governo Federal terá que haver ao menos duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE)¹⁰, dentro do decênio afirmado e posteriormente precisará acontecer estes encontros nas esferas estaduais, municipais e distritais.

Portanto, tal tarefa que será estruturada pelo Fórum Nacional de Educação¹¹, como apresentado no artigo 6 da lei da PNE e sua prerrogativa confirmada terá estas aplicações:

- I – acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;
 - II – promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.
- § 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente. (BRASIL, 2014).

Figura 2 CONAE 2014



Fonte: <https://anped.org.br/news/ii-conae-celebra-participacao-social-na-politica-educacional-e-aprofunda-debate-sobre> Acesso em: 20 abril 2021

O CONAE de 2014 teve como tema “*O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.*”na qual foram entregues cerca de 30.000 propostas das entidades participantes das 27 conferências estaduais, distritais, municipais e todas estas movimentaram por volta de 3,6 milhões de indivíduos interessados no meio educacional do país e de sua região. (BRASIL, 2014 p. 9).

Ficou estabelecido no artigo 12 do PNE possibilitar ao chegar ao ano 9 do decênio “o poder executivo encaminhará ao Congresso Nacional,” o seguinte “projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico,

¹⁰ Fonte: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1751.html> Acesso em: 18 abril 2021

¹¹ Fonte: <http://fne.mec.gov.br>. Acesso em: 18 abril 2021

diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.” (BRASIL, 2014). Esperamos que até lá ao menos possamos atingir uma parte mínima dos propósitos deste planejamento em dez anos.

Em relação aos fóruns de educação, detinham autonomia estabelecido em lei para elaborar, presenciar e supervisionar as conferências municipais, regionais, estaduais. Dispondo de subsídios e apoio do governo federal (2010-2014), entretanto, perderam parte de sua autonomia,

Após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, há apenas dois anos da aprovação do PNE, durante governo de Michel Temer, algumas das leis aprovadas pelo Congresso Nacional podem inviabilizar a concretização e efetivação de algumas metas do PNE, PEE, PME das quais destacamos a PEC 95¹², promulgada no dia 15 de dezembro de 2016, conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, a qual se refere à aplicabilidade de congelamento das despesas do Governo Federal por até 20 anos, (nos campos a seguir: educação, saúde, segurança, previdência social, e assistência), gerando uma austeridade econômica que por sua vez limita e fragiliza investimentos em políticas sociais deixando o sistema de proteção social debilitado.

Os movimentos sindicais e sociais da Educação notando como estavam tocando as questões as quais houve tamanho trabalho para ser realizar, deram início a um estado de alerta, e que inclusive foi realizada a CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação)¹³ em Belo Horizonte no ano de 2018, paralelamente ao CONAE também ocorrido em 2018¹⁴.

1.11 Plano Estadual de Educação¹⁵ e a Meta 19

O Plano Estadual de Educação (PEE) “Projeto de Lei 1.083/2015¹⁶, de autoria do Executivo. O PEE foi elaborado em consonância com as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação. O plano tem o prazo de vigência de 10 anos, a contar da data de publicação desta lei, podendo, excepcionalmente, ser acrescido de um ano. Ao todo são nove diretrizes e 23 metas com estratégias correspondentes a serem implementadas, seguindo os eixos norteadores do PNE.

¹² Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos> Acesso em: 18 abril 2021

¹³ Fonte: <https://fnpe.com.br/conape2018/> .Acesso em: 19 abril 2021

¹⁴ Fonte: <http://fne.mec.gov.br/documentos/97-documentos-conae-2018> Acesso em: 19 abril 2021.

¹⁵ Fonte: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=324> Acesso em: 19 abril 2021.

¹⁶ Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=372413> Acesso em: 19 abril 2021.

Meta 19 – Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (SÃO PAULO 2016).

O monitoramento do cumprimento das metas, da Lei 16.279, de 08 de julho de 2016 (2016-2026)¹⁷ por meio de avaliações periódicas, deverá ser realizado mediante a Secretaria Estadual da Educação, pela Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, por intermédio do Conselho Estadual da Educação, com o auxílio do Fórum Estadual de Educação e com a assistência da União Nacional dos Dirigentes Municipais.

Este monitoramento é realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que é o “responsável pelos estudos que subsidiam o cumprimento dos objetivos estabelecidos no PNE. A Autarquia é encarregada da publicação de relatórios bienais,” a qual se encarrega da verificação deste relatório e os índices nesta seção. O instituto se propõe também a “dar transparência ao processo de evolução do plano, por meio do Painel de Monitoramento. O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE foi publicado em julho de 2020.”¹⁸

Destacamos que a gestão democrática é definida como um dos fundamentos cujo dever de servir de base para uma melhor qualidade de ensino no Brasil, assim como já vimos acima aos princípios dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal e o artigo 14 elencados da LDB, já mencionado.

Consideramos que o PEE, por meio da Meta 19 (gestão democrática) apresenta um avanço para a educação pública paulista conquistado por meios de muito debate, conferências, votações etc. E é isso que será analisado e que está em consonância com a Meta 19 da PNE de 2014 e que também obriga a Estados e Municípios a elaborarem seus respectivos planos de educação ou a se apropriem da lei estabelecida.

Portanto selecionamos alguns indicadores neste último biênio do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020¹⁹, através dos quais iremos apontar os números do Estado de São Paulo como foco de nosso objeto de pesquisa.

¹⁷ Fonte: disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> Acesso em: 21 nov. 2019.

¹⁸ Fonte: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-atualiza-dados-do-painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 31 ago. 2021

¹⁹ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 31 ago. 2021

Determinamos ao menos três indicadores delineados pelo relatório para verificarmos como estão sendo cumpridas as metas.

Indicador 19A: Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar.

Indicador 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas brasileiras.

Indicador 19C: Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho

Estadual de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e Fórum Permanente de Educação) nas unidades federativas.

Indicador 19D: Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar pelas unidades federativas. (BRASIL, 2020, p. 379)

O Censo da Educação Básica de 2019 da Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadec, 2018) divulgado em 2020, segundo os dados de São Paulo, visando sempre a esfera Estadual, revelam que para o processo seletivo qualificado e eleição o índice é de 1,52%, para apenas as eleições de gestores escolares está em 0,46%, no quesito concurso público verificamos que chega a 61,52% das ocupações, por indicação 30,57%, no somente processo seletivo qualificado encontramos 4,73%. Os dados nos mostram que o percentual tanto para os cargos por concurso público quanto para indicação está ligeiramente alto quando comparamos com a região Sudeste por exemplo: 31,24% e 17,48% respectivamente. Vale ressaltar que a meta neste quesito é a de chegarmos a 100% das escolas com o processo seletivo qualificado (por critérios técnicos dos méritos e do desempenho) e eleição que visem à participação comunitária²⁰, sendo que no Estado de São Paulo o mesmo encontra-se bem abaixo da média nacional deste índice que é de 12,95%.

O “indicador do 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares” (BRASIL, 2020, p. 382), no Estado de São Paulo está em 93,71%, índice posicionado acima da média nacional (55,19) referente a rede estaduais e acima da região Sudeste que é de 65,86%, o que demonstra positivamente neste quadro o avanço de São Paulo neste indicador.

Sobre o Indicador 19C e 19D os Fóruns Permanentes de Educação que são os conselhos citados neste indicativo, ficou com seus números alcançáveis, como diz a nota:

Com relação à existência de colegiados extraescolares, constatou-se a presença em todas as unidades federativas de Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos

²⁰ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 31 ago. 2021

Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar. (BRASIL, 2020, p. 384)

Estes índices evidenciam que a existência dos Fóruns está de acordo com as metas estabelecidas, portanto no quesito estrutura e em termos da formação dos conselheiros o Estado de São Paulo fica com 60,59% abaixo da média nacional que é de 79,01%.

O **problema de pesquisa** foca a investigação sobre: a) as condições criadas pela gestão pública educacional paulista (Secretaria Estadual de Educação/Diretoria Regional de Educação e Escolas) para a execução das estratégias estabelecidas à Meta 19 do PEE. b) diante dos índices apresentados dispomos de um parâmetro para assim por meio da pesquisa feita por entrevistas, nos propomos a analisar o cumprimento da Meta 19 de forma micro tendo em vista o seu desenvolvimento regional.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS TEÓRICOS

Este capítulo discutirá os termos e conceitos principais que serão aplicados durante este trabalho. Buscaremos expor nesta parte as teorias e conceitos trabalhados no referencial teórico metodológico, o que abordaremos nesta pesquisa. Incluiremos autores que nos permitirão dispor de uma visão ampla sobre os aspectos relacionados à gestão democrática. Tais pensadores contribuirão com esta pesquisa para nos fornecer e propiciar o apoio e o significado da aproximação da resposta que procuramos para a pergunta já apresentada na Introdução: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências? Desde a aprovação do PEE, quais avanços poderiam ser constatados na implementação da Meta 19 e suas estratégias na visão desses atores?

Compreender as etimologias e os sentidos dos principais termos/conceitos que cercam a ideia de *gestão escolar* nos fornecerá uma base para reflexão sobre esse tema. Lembrando que o nosso objetivo geral é investigar a atuação da meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo relativa à gestão democrática em uma escola representativa da estrutura escolar da rede estadual paulista no município selecionado. Dessa forma para atender aos objetivos específicos deste estudo já mencionados em nossa Introdução e reforçados nesta seção devemos: a) Compreender a gestão democrática da escola à luz dos aspectos históricos e conceituais das políticas educacionais; b) Investigar a forma como os atores escolares concebem, interpretam e operam a gestão democrática na escola.

Pretendemos contribuir para que cheguemos a uma gestão de escola mais democrática, participativa e com isso maior qualidade pedagógica e de ensino. Para tanto, iremos apresentar os seguintes termos/conceitos-chave para o entendimento da Gestão Escolar, explicitando suas relações: Oprimido; Participação; Burocracia; Dialogicidade.

2.1 Oprimido

A possível existência da gestão antidemocrática das escolas estaduais, ou seja, a gestão autoritária à qual todos os recursos extras, as tomadas de decisões são definidos unicamente pela equipe gestora, ou mesmo que as ordens cheguem de cima da hierarquia desta pasta, esta gestão resulta do agravamento opressor àqueles que desejam ter voz e participar com novas ideias, projetos e simplesmente poder decidir os rumos tanto pedagógicos como financeiros (por meio dos conselhos escolares ou mesmo pelo Projeto Político Pedagógico – PPP) do estabelecimento de ensino a qual este sujeito pertença. A injustiça de tolher perspectivas, ideias,

e visões de mundo e ao mesmo tempo impor condições, despachos, deliberações provenientes de um único indivíduo ou mesmo, muitas vezes, de uma pequena equipe (diretor e vice-diretor), sem ao menos consultar ou debater as possibilidades alternativas, esta direção escolar está ancorando em torno de si o vício da opressão em sua forma micro político/social, na qual a Meta 19 do PEE foi criada para combater. Portanto, é preciso buscar esse olhar que nos possibilitará observar por meio dos olhos de quem sofre as amarras condicionantes de uma gestão impositora e que para isso foi fundamental definirmos o conceito conduzido pelo grande educador Paulo Freire (1987) ao que denominou de: Oprimido.

Paulo Freire (1987) é estimado internacionalmente pela aplicação de suas teorias na prática educativa e suas obras já passaram por muitos países, inclusive este autor é identificado como Patrono da Educação Brasileira, devido a importância de seus diversos livros. Natural de Pernambuco na capital de Recife, nato no ano de 1921, Freire (1987) apresenta seu método de alfabetização que conseguia trazer para o mundo das letras, formando sujeitos alfabetizados pela educação libertadora cujo objetivo é a conscientização política em pouco tempo, levando esta fórmula a ser empregada por educadores, instrutores populares, sociólogos etc.²¹

Paulo Freire (1987) durante cinco anos fez intervenções educacionais tanto em seu exílio²² quanto no Brasil na sua volta ao país natal, participava e dava cursos de alfabetização usando seu próprio método, não raro diante de suas observações em sua rotina diária percebeu ao se deparar com os cursistas que frequentavam suas atividades demonstraram o que ele chama de “medo de liberdade”, pois eles mesmos denotavam o “perigo de conscientização”, porque sentiam a consciência política como uma forma de se opor à ordem vigente, entretanto há os que diziam que tinham medo de serem livres, mas hoje não mais. Por conta de:

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à fanatismos destrutivos. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (FREIRE, 1987. p. 12)

A sectarização é o que leva o sujeito ao fanatismo, misticismo e à alienação e em oposição, há a radicalização que tem como base a habilidade de ser crítico e seus instrumentos.

²¹ Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 29 ago 2021.

²² Paulo Freire é exilado em 1964 devido à tomada de poder dos militares por meios do golpe de Estado que ocorrera, passando de regime democrático a um modo de governança autoritário e ditatorial, que resultou na ida para o exterior dos muitos que foram atingidos como alvo de perseguição política iniciada após este golpe. Freire durante o exílio trabalha no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária no Chile, e também esteve no EUA, Suíça e África. Somente retorna ao Brasil após 16 anos com o começo da retomada democrática no país.

Criador e libertador, defende com insistência que os homens devem transformar a realidade a partir de suas vontades, pois a sectarização independentemente de sua originalidade é o que detêm a “emancipação dos homens”, e o que Freire (1987) afirma que ainda que o mesmo o revolucionário possa ser sectário e ter acesso ao conhecimento em virtude do tempo que lhe sobra se sente dono destas informações e como radical que é fica quieto e despreocupado diante de uma injustiça, enquanto permanece em sua marcha para a libertação. A condição do oprimido se define justamente pelo fato de os opressores desumanizarem seres humanos da classe dos despossuídos da matéria-prima e dos meios de produção, sentindo esta opressão como consequência da luta pela retomada de sua humanidade tanto de si mesmos, enquanto oprimidos, como dos que oprimem.

No momento em que Freire (1987) adverte para a existência do “hospedeiro” que é uma espécie de opressor enraizado no homem que está condicionado em seu estado de oprimido, é nesta ocasião que repousa a dificuldade em descobrir e identificar o opressor por conta de ainda não estarem conscientes de si mesmos levando a ações “fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão”. Isso faz com que:

Quase sempre este fatalismo está, referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 1987, p. 27)

A religião por ser uma das instituições a favor do uso do opressor para manter o status quo do oprimido serve para manter uma “ordem” que ao atacarem seus próprios semelhantes enquanto oprimidos o fazem na defesa deste sistema. É nesta altura que o hospedeiro do opressor se manifesta no oprimido buscando atingir também o opressor e seu reflexo, passando o opressor a ser o alvo disfarçado.

Outra forma do homem que se encontra em estado oprimido em se manter nesta condição é o fato de sentirem seduzidos pelo comportamento do opressor e seu modelo existencial do ponto de vista de almejam e perseguir o status social do opressor mergulhado na sua alienação. Neste sentido desejam esta vida de elegância e graça e na tentativa de aspirar, procuram de todas as formas ficar no “andar de cima”. É o que cogita a classe média, estarem no patamar desta elite que frequenta o topo da pirâmide social no aspecto econômico.

Todavia a condição de oprimido é tamanha que acaba por se comparar aos animais, no que podemos notar nas experiências do autor em seus cursos educativos. Além disso por onde

passou, relata em sua obra: “muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. “É mais livre do que nós”, dizem”. (FREIRE, 1987, p. 28). Em uma evidente demonstração de desamparo, e de autodesvalorização. Percebendo que esta circunstância refletir-se-á junto aos oprimidos formas de poder a fim de flagrar os instantes das amostras de fraqueza e instabilidade do opressor, mantendo a convicção libertadora do estado de oprimido. “Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados”. E quando os oprimidos pretendem se igualar ao opressor “num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais”. (FREIRE, 1987, p. 29). Assim como o autor traz exemplos no próprio livro sobre estas dependências emocionais, como quando o trabalhador chega à casa cansado e estressado acaba brigando e maltratando, “desabafando” com a família, toda opressão sentida em seu âmago de oprimido, preservando o chefe, aquele que paga o seu salário, aliviando o peso emocional de estar na condição de oprimido.

É nesta condição que o agente membro de uma determinada comunidade que está inserido em uma unidade escolar, necessita passar por formação e atentar para sua real situação, nos casos onde houver a limitação dos conselhos escolares restringindo e cerceando o direito ao voto e a fala dos membros desta comunidade, estes agentes estarão inseridos na definição do que Freire (1987) chama de oprimido, pois com os direitos à informação e às escolhas de seus interesses eliminados, há grande probabilidade de que este quadro gere cada vez mais atribulações e obstáculos ao avanço tanto pedagógico, democrático quanto econômico para toda sociedade, uma vez que a mesma faz parte do Estado e estão interligados numa rede em cadeia. No entanto seguimos a celebre frase do pensador: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1987, p. 29)

2.2 Participação

Para responder às perguntas que estão elaboradas na Introdução deste trabalho, foi necessário nos aprofundarmos nos estudos de Vitor Paro (1992) que descreve a participação da comunidade escolar no que concerne o Conselho de Escola. Para tanto, procuramos entender o do que leva, motiva e impede a participação popular nas decisões do interior das instituições de ensino. Além disso, com as contribuições dos dados da pesquisa que o autor disponibiliza em seus livros e artigos, pudemos refletir sobre o termômetro das inclinações participativas da comunidade, fazendo com que nos auxilie na compreensão analítica dos entrevistados que

contribuíram com este trabalho a fim de desenvolvermos o que interessa nosso objetivo: o modo como a escola (usada como exemplo estruturante da educação estadual) vem implantando a gestão democrática como pede a Meta 19 do PEE. Por isso, hipoteticamente perguntamos: será que há uma mínima participação nas decisões nuclear do Conselho Escolar por todos(as) que fazem parte da mesma?

O estudioso da gestão democrática Vitor Paro (1992), atual Professor Titular da Faculdade de Educação da USP, (Universidade de São Paulo), coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae). Sua atuação como professor e pesquisador fazem dele um especialista na investigação sobre a participação popular nas decisões colegiadas e executórias das unidades escolares, e o mesmo “entendida como partilha de poder” Em outras palavras, atuação plena que é estar assiduamente presente em todos e quaisquer ação interna da escola. E para obter dados nos quais baseou sua pesquisa relacionada ao assunto faz um estudo etnográfico e entrevistas semiestruturadas para chegar às suas conclusões.

Para o autor há 4 tipos de condicionantes a saber: os determinantes internos decorrentes e iminentes de participação: “materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos”. Os condicionantes relacionados aos materiais se traduzem na questão de que a “ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças”, (PARO, 1992, p. 260) naquilo que podemos checar para uma escola direcionada ao padrão democrático o qual insistimos em enfatizar.

Neste sentido o que este estudioso constatou foi que o propósito de a escola perder suas capacidades de operacionalidades devido à escassez de todo tipo de meios que fazem funcionar uma instituição, uma vez que os instrumentos materiais são insuficientes para a atuação tanto pedagógica quanto administrativa, ele se deu conta de que, para lidarmos com o tema da gestão democrática também precisamos encarar o fato de que sem os materiais adequados, uma gestão democrática assertiva perde força (mas não cessa) com o sucateamento agravado por meio da política do Estado mínimo adotado pelos governos eleitos subsequentes na administração estatal.

Os recursos ausentes vão desde os materiais didáticos até a carência de funcionários como professores e agentes de organização escolar e espaços de interatividade impróprios. Por outro lado, mesmo com esse agravamento é preciso não se desviar do foco por conta destas imperfeições e construir hábito democrático no interior de cada unidade de ensino. É relevante dizer que este problema pode também fazer com que a participação seja aumentada por força da sensação de saber que a pessoa não tem mais nada a perder mesmo havendo, segundo o

autor, nenhuma “tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação” (PARO, 1992, p. 261).

As condicionantes institucionais que obstaculizam a participação interna têm a ver com a hierarquização e o poder centralizados nas mãos da direção, alinhados quase sempre com a supervisão, e esta condição se agrava com a própria forma dos diretores serem contratados pelo Estado mediante sua efetivação prestando concurso e ocupando o cargo sem ao menos ter respaldo e consentimento do coletivo da escola, passando a ser a maior autoridade por representar o responsável pela operacionalidade da unidade escolar que assume.

Paro (1992) vê esta contratação “técnica” como uma forma de camuflar o caráter político do agente contratado devendo ao mesmo aparentar “neutralidade” perante as tomadas de decisões orquestradas pelo mesmo. O pesquisador continua em suas observações classificando as instituições internas como os Conselhos de Escola a partir de uma mera figuração em virtude da burocratização existente na realidade cotidiana no perímetro educacional.

Já os condicionantes político-sociais que se definem pelos interesses dos grupos que fazem parte da comunidade a qual participa internamente das questões da escola, e que incluem grupos dos pais, dos alunos (as), funcionários (as), professores e equipe gestora. Por mais que estejam todos (as) inseridos em uma classe social econômica que os distingue de outras classes por serem trabalhadores assalariados e no mais com rendas semelhante, mantêm um nível de separação por motivos de interesses aproximados e eminentes de cada grupo. É importante dizer que se desdobram muitas vezes em conflito por terem seus objetivos diferenciados. E os acirramentos são muitos, nas seguintes ocasiões, por exemplo: “reunião do Conselho de Escola, em reuniões de pais, no comportamento diante da greve dos professores, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula”. (Paro, 1992, p. 263).

Para a participação efetiva dos grupos nas legítimas conclusões discutidas e debatidas em torno de algum tema e sua vindoura tomada de decisões em colegiado, é preciso que tenhamos consciência destes conflitos, os motivos de tais embates, bem como as consequências destes confrontos. Partindo desta premissa teremos mais facilidades em promover o debate assertivamente e melhor coordenado para que desencadeie o progresso de todos os objetivos traçados e se houver Projeto Político Pedagógico (PPP) que o mesmo seja desenvolvido entre e pela comunidade escolar no começo de cada ano letivo, e também visando ao alcance das metas estabelecidas pela escola e sua rede estadual.

O último condicionante interno para se chegar a uma participação maior das pessoas na gestão da escola de forma democrática é a barreira ideológica, pois necessitamos compreender

a lógica dominante nas unidades de ensino a questão das “crenças sedimentadas historicamente na personalidade” (Paro, 1992, p. 264). O autor ao coletar de depoimentos e entrevistas relata em seu artigo “Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade”, como a comunidade que circunda a escola é vista negativamente aos olhos daqueles que trabalham internamente na unidade. E isso porque as descrições destes funcionários públicos é a de que as famílias possuem “diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar”. E que, portanto, “são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e bagunceiros” (Paro, 1992, p. 264).

Esta constatação leva estes funcionários a intervir e a obstaculizar a participação comunitária na escola chegando mesmo a dizer que estão “aturando as pessoas” no trato com eles. Ademais, observa-se ainda esta tendência em sala de aula como nesta condição: “a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize” (Paro, 1992, p. 265). Tal força tendenciosa e preconceituosa presente na cultura escolar pode levar ao autoritarismo no ritmo das condutas diárias dentro das unidades. Nota-se esta evidência nos depoimentos colhidos pelo pesquisador dando conta de condutas durante reunião de pais ou em outros eventos que eram momentos de “malhação” de seus filhos e seus comportamentos na maioria das vezes negativos, sentindo na pele o teor de preconceito que fica no ar, rebaixando a autoestima de pais e responsáveis, ações que por conseguinte e naturalmente acabam por afastar a comunidade dos desejos de um dia poder fazer parte de qualquer comissão ou conselho que exista.

Uma segunda força de impedimento da participação do ponto de vista interno da instituição escolar segue está na reflexão sobre o modo de conceber a participação, pois até mesmo nas normas, nos regimentos ou em qualquer programa oficial, não há nenhuma menção ou aparato que incentive uma mínima participação.

Além disso, o que mais aparece nos depoimentos é o desejo da participação da comunidade no que concerne às questões das festas e eventos culturais, chegando a ser cogitada ainda a confecção de convites para estas iniciativas, de forma sem entusiasmo, pois a permissão para que se desenvolva algo deste tipo na escola deve partir também da direção que por sua vez poderia iniciar e dar vazão a projetos e programas relacionados a estes fins que permitam um melhor desenvolvimento do nível pedagógico escolar.

Porém, a direção acaba postergando ações como estas por pensar que devam ser os professores a se motivarem e se interessarem pelos eventos diferenciados que ajudam e auxiliam na socialização e no engajamento dos alunos com as disciplinas, e mesmo este

comportamento de passar uma tarefa para outro o que não se passa é a “partilha nas decisões”. Aqui é possível saber quem ficaria com a incumbência de levar o evento organizadamente sem deixar a escola sair do controle, que é a preocupação máxima da direção.

No momento em que Paro (1992) questiona sobre a participação dos pais e comunidade nas decisões internas da unidade para além da mera participação na organização de eventos e similares para ações mais importantes como deliberar atribuições sobre verbas extras da escola, a direção se posta a indicar a limitação da comunidade apenas no que toca à execução de uma decisão e não à construção do debate e da edificação de projetos coletivos, como neste caso: “Outra coisa: atividade com a comunidade; o que eles gostariam que fosse feito: Festas? Bazares? O que mais? Competições aqui dentro, jogos? Se reunir aqui? Fazer encontros? Discutir filmes? Não sei.” (Paro, 1992, p. 267). Confirma-se então o que aparentemente é o desejo da direção: uma participação meramente executória.

Para evitar que a comunidade participe das decisões mais importantes, também se impede qualquer ajuda para as mães de alunos (que são na maior parte das vezes mais assíduas e com tempo para se dedicar à escola) possam se voluntariar para somar com os esforços de manutenção, limpeza organização etc., da unidade. Essa recusa que a escola faz com as mães, indica que é justamente para impedir sua participação nos anseios de onde destinar por meio dos votos, as verbas que chegam ordinariamente e as extraordinárias.

Isso pode apontar a ânsia nas pessoas que desejam participar como é o que observamos no depoimento de Dona Marta realizado pelo pesquisador: “Eu acho que, pra eu ser do Conselho de Escola, eu tenho que fazer alguma coisa (...) Lá só me chamam se tem uma reuniãozinha”. Talvez Dona Marta perceba que é na realização de serviços na escola que ela tem maiores chances de interferir em seu funcionamento” (PARO, 1992, p. 269).

A contradição que se percebe decorre em relação aos argumentos das pessoas que trabalham internamente na unidade, qual seja, julgar os pais por possuírem uma cultura inferior devido à sua posição de classe trabalhadora assalariada e muitas vezes carente e que não devem participar de análises sobre decisões acerca dos rumos da escola. A isso se estende a contradição argumentativa, pois os mesmos ao proferirem este julgamento “moral”, “exigem que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos)”. Isso dá entender que, depois destes depoimentos colhidos pelo pesquisador, é possível notarmos que a maior preocupação da direção é entender que a comunidade não tem aferimento com o trato técnico da gestão, o equívoco se dá em torno de que a “contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola”. (PARO, 1992, p. 269

- 270). E isso quer dizer união das forças juntamente ao Estado para o mesmo validar e conceder as “condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade”. (PARO, 1992, p. 270) Todos estes impedimentos internos somam-se à ideia de participação somente voltada para um enredo de execução de uma plena coesão para formação de um Conselho Escolar sólido e constante, a “instituição escolar não possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam a um processo de participação” (PARO, 1992, p. 270).

No que respeita aos determinantes que engessam a participação comunitária e coletiva nas decisões da escola, podemos elencar as que externamente conduzem para a indesejada proteção antidemocrática existente no cotidiano das instituições de ensino. São três condicionantes impetuosos: o primeiro refere-se ao “econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar”. As quais são objetivamente as situações de miserabilidade de vida das classes sociais abastadas e subalternas (PARO, 1992, p. 271).

A segunda condicionante externa são os “condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar” (PARO, 1992, p. 271). E que por sua vez é parecido com a condicionante ideológico, mas diferencia-se em alguns aspectos, como no depoimento colhido pelo pesquisador, de um professor que profere uma ideia de que o popular está imerso em resolver suas tarefas no seu dia a dia e não lhe sobrando tempo para pensar em cooperar e com os desígnios de outra esfera se não só em sua própria casa.

Ao analisar o depoimento de uma mãe de aluno inserida na comunidade escolar, a qual relata muitas vezes se sente usada pela escola para realizar tarefas internas, coisa que no descrever de suas palavras é algo negativo do seu ponto de vista, pelo motivo de que para participar de algo verdadeiramente importante (Conselho de Escola) teria de fato de realizar tarefas voluntárias na escola ou seria papel do Estado este procedimento? Na reflexão dela, é a escola mais uma vez obstaculizando a participação.

No que toca à percepção da preocupação dos pais em relação à qualidade de ensino, isso é visto equivocadamente pelos funcionários da escola ao opinar que os pais não se interessam por este quesito. Contudo, pelo contrário no depoimento de uma mãe, a preocupação em relação ao que os filhos estudam e exercem enquanto alunos, o que nem por isso também não é um fator que as fazem (comunidade) participar de uma gestão democrática proporcional.

O pesquisador nota que em toda sua busca recolhe dados que demonstram a inércia dos trabalhadores da escola em apresentar às instâncias internas motivação para debater os rumos educacionais, pois o que aparece mais é “a nossa tradição autoritária que, ao se fecharem todas

as oportunidades de participação da vida da sociedade, em particular na escola pública, as pessoas são induzidas a nem sequer imaginarem tal possibilidade”. (PARO, 1992. p. 275)

Estas adversidades têm a ver com as condições externas à escola e faz sentido quando ampliamos a visão para além do ambiente escolar, se introduzirmos um panorama no cenário contextual e sistêmico de nossa sociedade contemporânea teremos que:

o ensino passa a ser percebido como mais uma mercadoria a ser adquirida de uma “unidade de produção” que é a escola. Como outra qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo. (PARO, 1992. p. 275)

Esta produção de educação se, por um lado dificulta o seu processo avaliativo, pois que o pesquisador demonstra em seus trabalhos anteriores e o que se reflete neste é que o lado de fora da escola funciona como uma extensão de seu produto final: o aluno educado, e este resultado é o impedimento de uma avaliação plena da formação efetiva do aluno. E é por isso que é imprescindível a participação da comunidade (pais de alunos) no transcorrer diário e reuniões do Conselho de Escola.

O terceiro e último condicionante externo à escola se mostra nas questões “institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa” (PARO, 1992, p. 271).

Os centros comunitários e associações de bairro, no caso específico das escolas estudadas e certamente também vale como exemplo de pesquisa ao identificar o conceito sob o qual estamos debruçados. O que foi levantado pelo pesquisador e o que interessa à nossa pesquisa é procurar entender os objetivos dos centros comunitários e associações de bairro. Constata-se então que com a existência destas instituições de movimento bairrista alguns interesses são atendidos como a construção e operacionalização de creches e Posto de Assistência Médica Municipal (PAM).

E não podemos deixar de notar a Comissão de Educação inserida nestas comissões que lutam e defendem bandeiras voltadas para uma convivência harmônica digna e cidadã na região onde moram todos que de lá fazem parte, ou seja, visando uma maior participação social tendo em vista a conscientização das necessidades básicas que o bairro apure como importante.

À época desta pesquisa o Partido dos Trabalhadores (PT) era o que daria sustentação e o que mais se identificava com as ideias e manifestos da comunidade. Sentindo entre a

comunidade que a luta popular em volta dos Centros Comunitário passava, por exemplo, por poderem usufruir dos serviços coletivos irrecusáveis para subsistirem.

Enquanto há luta por uma sociedade digna para serem incluído na plena cidadania, é durante estas intermitências que as pessoas começam a ter experiências cada vez mais arrojadas em relação aos conflitos internos do próprio movimento, (pois há certos enfrentamentos identificados entre moradores e lojistas por exemplo) e com isso a diferença tende a desaparecer de acordo com a intensidade da participação na gestão democrática da escola se desenvolva e “orienta-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade de ensino” (PARO, 1992, p. 284), sem que outras reivindicações não sejam tanto mais necessárias e urgentes como a participação nas decisões interessadas à educação.

2.3 Burocracia

Será que um dos problemas agravantes da gestão democrática nas escolas públicas pode passar pelos obstáculos (que também necessários) procedimento que precise por exemplo de uma assinatura, aceitação ou encaminhamentos a sujeitos (algumas vezes fora do perímetro da comunidade escolar) e que estão lotados em instâncias superiores da hierarquia institucional, procedimentos estes com intuito da tentativa de avançar nos projetos, ideias e atividades que possam ser desenvolvidas na prática escolar com fim pedagógico, sofreria desgaste ou mesmo sua completa eliminação durante e após os trâmites percorridos nestas ‘camadas’ superiores? Além disso será que há outros impedimentos como o preenchimento de formulários e relatórios para a realização de algo na escola possa inviabilizar um projeto que por qualquer que seja a qualidade do seu conteúdo esteja incumbido ao esquecimento? Portanto nesta seção iremos discutir e definir neste nosso tempo (2021) o conceito em que o clássico da sociologia Max Weber nos permitiu refletir: a importância da existência (em que contribui ou obstaculiza uma gestão democrática nos moldes da Meta 19 da PEE) da administração *burocrática*,

Max Weber (2015) em sua obra *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, destaca “três tipos puros de dominação legítima: ” a de caráter tradicional, carismático e a racional (dominação legal), esta última será a que nos interessará, para ampliarmos nossa visão conceitual sobre a burocracia, pois ela é “baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação” (WEBER, 2015 p. 141). Esta dominação legalizada apoia-se na permanência dos ideais “que todo direito é, segundo sua essência, um cosmos de regras abstratas, normalmente estatuída com determinadas intenções”, seguindo estas matrizes

a quem está inserido dentro de um contexto institucional, temos “que – como se costuma expressá-lo – quem obedece só o faz como membro da associação e só obedece ao direito”, como também no caso para quem faz parte da instituição associativa “ao obedecerem ao senhor, não o fazem à pessoa deste mas, sim, àquelas ordens impessoais e que, por isso só estão obrigados à obediência dentro da competência objetiva, racionalmente limitada” (WEBER, 2015 p. 142). Ou seja, todos são tratados igualmente perante o Estado, em relação ao que é exigido de todos os cidadãos que estão inseridos no contexto social, sem que um ou outro seja privilegiado em qualquer que seja a instituição de que o cidadão precise acessar.

Weber (2015) detalha em seu conceito de dominação racional a questão da hierarquização oficial de uma instituição do Estado, “isto é, de organização de instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional, com direito de apelação ou reclamação dos subordinados às superiores”. É interessante notarmos este recorte no que hoje podemos chamar de ouvidoria do Estado, como no decreto nº 9.492, de 5 de setembro de 2018 do então presidente da república Michel Temer²³, e esta forma hierárquica possibilita as instâncias superiores de uma determinada organização poder legitimar suas ações uma vez que tenha em seu sistema a possibilidade desta apelação (WEBER, 2015, p.143).

O pensador revela as regras que regula uma instituição de Estado que são as regras técnicas e as normas, e neste sentido refere-se ao emprego destas prescrições, que na tentativa para alcançar a “racionalidade plena, é necessária, em ambos os casos, uma qualificação profissional. Normalmente, portanto, só qualificados à participação no quadro administrativo de uma associação os que podem comprovar uma especialização profissional, e só estes podem ser aceitos como funcionários”. É por meio desta definição que podemos certificar a forma de participação oficial dentro de uma instituição.

No que podemos incitar sobre a dominação legal e seu modelo mais puro é o que segundo o autor desempenha por intermédio de “um quadro administrativo burocrático”. Somente o dirigente da associação possui sua posição de senhor, em virtude ou de apropriação ou de eleição ou de designação da sucessão. Mas suas competências senhoriais são também competências legais”. Para se chegar a estes quadros administrativos burocráticos Weber listou alguns itens e o que mais nos interessa a saber são por exemplo a questão da “qualificação profissional – no caso mais racional: qualificação verificada mediante prova e certificação por diploma”. Outros exemplos temos os que “estão submetidos a um sistema rigoroso e

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9492.htm Acesso em 30/03/2021

homogêneo de disciplina e controle do serviço” e para os que “têm a perspectiva de uma carreira: progressão por tempo de serviço ou eficiência, ou ambas as coisas, dependendo do critério dos superiores”. São tipos que circunscrevem a burocracia de dentro da instituição, e seguindo esta lógica comparando as organizações público e a privado, Max (2015) enaltece por exemplo as competências religiosas dizendo que “são fenômenos tipicamente burocráticos” relacionando também a operação das “grandes empresas capitalistas” e por sua vez “ao moderno exército burocrático, liderado por funcionários militares de tipo especial, chamados oficiais” (WEBER, 2015, p. 144).

No centro da dominação burocrática conceito objeto em que o autor desenvolve para explicar a dominação racional, discute a realização de “sua forma mais pura onde rege, de modo mais puro, o princípio da nomeação dos funcionários. Não existe” da mesma forma de quando se nomeia funcionário, “uma hierarquia de funcionários eleitos, já que a própria disciplina nunca pode alcançar o mesmo grau de rigor quando o funcionário subordinado pode prevalecer de sua eleição” (WEBER, 2015 p.145). E ao mesmo tempo os seus superiores não se sujeitam ao arbítrio dos eleitos. Em outras palavras, na eleição de cargos aos que ganham a eleição faz ter em suas funções uma certa autonomia maior daqueles que são apenas nomeados

A burocracia moderna tem como um dos fundamentos a nomeação por contrato. Porém, Weber chama de ‘burocracia patrimonial’ aquela que possui como “funcionários não-livres (escravos, ministeriais) dentro de estruturas hierárquicas, com competências objetivas, portanto, de modo burocrático formal” (WEBER, 2015 p.145). O autor procura distinguir a diferença destes dois sistemas burocráticos expostos.

Ao analisar a questão dos funcionários públicos como ministros e presidente de Estado moderno, Weber (2015) demonstra que a aptidão de profissões aumenta constantemente na burocracia. Mas não no caso destes cargos citados acima, pois são “os únicos funcionários dos quais não se exige qualificação profissional alguma demonstra que eles são funcionários apenas no sentido formal da palavra, não material, do mesmo modo que o diretor de uma grande sociedade anônima privada”. O que o autor aponta e o que se nota é o fato de que no cume da dominação burocrática não encontramos um dos aspectos marcados na condição “puramente burocrático”, que é a capacitação no aspecto profissional para a ocupação destes cargos. Pois “representa apenas uma categoria de dominação mediante um quadro administrativo especial” (WEBER, 2015, p. 145).

O pensador indica que a separação dos meios administrativos é exercida da mesma lógica das “burocracias público e privada”, assim como nas grandes firmas particulares. Essa separação da conta de que os “servidores patrimoniais separados dos meios administrativos, e

os empresários capitalistas de exército foram, assim como, frequentemente, os empresários capitalistas privados, percussores da burocracia moderna. “ou seja, é levado a experiência do exército para as empresas privadas no que diz respeito à impessoalidade, hierarquia e autoridade. Isso tem sentido quando afirmamos que os oficiais modernos que são nomeados e que estão inseridos em um nível de estamento (segundo o autor) específico, permitem este movimento, pois que no sentido contrário dos que são eleitos, estes oficiais capitalistas, e também os que compram cargos oficiais, fazem as alternâncias destes cargos ocupados por meio deste “estamento” especial, se fazem recorrentes neste aspecto da burocracia moderna, por isso podemos concordar com o autor no pioneirismo deste tipo de relação dos nomeados em seus cargos de alto escalão e de prestígio (WEBER, 2015, p. 145).

Weber (2015) define a administração burocrática-monocrática (que são o contrário à gestão colegiada e sim com direção efetiva de um presidente monocrático) como administração puramente burocrática, que utiliza a documentação, para se firmar como “a forma mais racional de exercício de dominação, porque nele se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão”. E como precisão podemos entender tudo que alcance um ritmo de funcionamento racional e eficiente das engrenagens de um Estado que acolhe os princípios da burocracia-monocrática, para a justa formalidade dos processos a tudo que cabe como objetivo do Estado.

Ao analisar o progresso das “associações modernas” também é visto esse mesmo progresso sucessivo da “administração burocrática: o desenvolvimento desta constitui, por exemplo, a célula germinativa do moderno Estado ocidental”. Sabendo que este é o núcleo da questão administrativa burocrática o pensador discorre em direção ao modo de como é disposto as formas racionais das funções profissionais dentro deste sistema e sua importância central para a manutenção desta burocracia:

A administração burocrática é por toda parte (...) a mais racional do ponto de vista técnico-formal, ela é pura e simplesmente inevitável para as necessidades da administração de massas (de pessoas ou objetos). (...). O grande instrumento de superioridade da administração é o conhecimento profissional, cuja indispensabilidade absoluta está condicionada pela moderna técnica e economia da produção de bens (WEBER, 2015, p. 146).

A relevância da especialização profissional de alguém que assumi um cargo nos limites de uma instituição é o compromisso burocrático que o Estado assume justamente para manter a ordem estabelecida por este sistema ao dar importância a fluidez das tarefas que o Estado

precisa realizar para continuar mexendo as peças da engrenagem Estatal (para dar suporte a manutenção da organização do Estado) rumo aos seus objetivos enquanto nação.

2.4 Dialogicidade

O que Paulo Freire (1987) chama de Educação como Prática da Liberdade, é o esforço da superação de uma educação bancária²⁴, elevando ao patamar de uma educação na busca de diminuir e eliminar a contradição existente no sistema que gera a manutenção de uma educação autoritária e dominadora, onde o professor se encontra como em um estado de domador, portanto o dever do educador é o de estar aprendendo e dispondo novas experiências junto aos discentes.

A palavra para Freire (1987) é mais que um meio de comunicação já que é também a procura por “seus elementos constitutivos” para formar a base do diálogo entre educador e educando, e que, portanto, o “alvo” dialógico são dois aspectos circunstanciais: a “ação e reflexão”. A interação entre as pessoas perde eficácia quando falha uma ou outro destes aspectos, pois a reflexão é o que impulsiona a ação transformadora e que neste sentido a palavra não pode estar vazia de reflexão. Dessa maneira “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. (FREIRE, 1987, p. 44).

Ao interpretar a palavra Freire (1987) relaciona-a o modo da natureza existencial do ser humano, ao fato de o ser humano “pronunciar o mundo” com o propósito de transmutar a relação homem/mundo e homem/homem. A inação é condenada pelo autor, pois o fazer se encontra na labuta diária e na “ação-reflexão”. E por isso que ao expressar o que se fala aos oprimidos, a palavra precisa ser dita em conjunto, em comunhão e por isso não se pode “dizê-la para os outros”, e sim com os outros. (FREIRE, 1987, p. 44).

No ambiente escolar na formação do Conselho de Escola, a pronúncia de algo a ser formulado, deliberado e decidido necessita deste debate coletivo e a voz de todos ter um peso da validade institucional. Freire (1987) considera com acerto que se deve extrapolar o diálogo entre os pares (apenas entre os injustiçados), é negada a voz dos “que querem a pronúncia no mundo” pelos que impedem a sua propagação, e por isso não há diálogo entre estes, fazendo

²⁴ Como dizia Freire: “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...]” o autor sugere a superação desta concepção arcaica em seu ponto de vista, revelando a diferença entre o que é percebido em sala de aula e o que ele propõe: “O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.” (FREIRE, 1987, p. 39)

com que os primeiros persistam até reverem o a liberdade de poder pronunciarem-se para mudanças no âmbito regional e dentro dos estabelecimentos de ensino.

A falta de diálogo tanto em ambiente institucional como fora dele foge de uma “exigência existencial”, visto que a reflexão e a ação a contar de todos os homens se tornam imperativas para a transformação e humanização. A pronúncia segundo Freire (1987) “é um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos.” É a forma que quando inserido no princípio do diálogo possa haver uma conquista democraticamente estabelecida, fazendo da conquista um dos elementos dialógicos e com isso a “conquista do mundo para a libertação dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 45)

Freire (1987) ensina que a razão do diálogo é o amor, pois por meio dele há a explanação das ideias, a explicação de fatos e proposições, a justificativa dos acontecimentos, a motivação dos debates para se chegar à um fim, os esclarecimentos de atos desconhecidos por alguns, a elucidação de deliberações, a consideração das decisões em coletivo, a causa das ações e seus efeitos.

Também ao diálogo faz-se necessário a humildade, uma vez que o desconhecimento de que somos todos atingidos faça-se valer no momento do diálogo, trazendo à consciência de modo o saber das nossas limitações enquanto sujeitos em formação. Freire (1987) denota a fragilidade quando se pensa acima dos outros em um viés arrogante em que se presta a enxergar os que não participam do seu círculo de amigos como “essa gente” ou apontando para os outros, nas palavras do autor, como “nativos inferiores”. E o que pode levar a estes pensamentos e em consequência é o medo de perder seus argumentos para fatos comprovadamente opostos ao que o sujeito vinha defendendo, o medo de estar ultrapassado nas suas reflexões atingindo e ferindo o seu orgulho de achar que estava certo. (FREIRE, 1987, p. 46).

Estes que mantêm o pensamento único, fiel às ideias arcaicas tomam distância do diálogo, do coletivo e do companheirismo daqueles que leem e debatem as coisas do mundo. Não obstante é preciso para a prática do diálogo a fé nos homens: “fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. Esta fé no homem é primária pois é o requisito básico para se ter um diálogo, ou seja, é a fé em saber que é o homem o construtor do mundo e que poderá diminuir sua potencialidade quando o impedem de fazer eventos verdadeiramente grandiosos, permanecendo em um estado de abstração que tem a ver com a inconsciência da sua fase oprimida, perdendo força em sua capacidade de transformação, e que, no entanto, a fé no homem o sujeito “está convencido de que este poder de fazer e transformar”, embora haja toda

sorte de infortúnios e impedimentos relativo à vida do sujeito, “pode renascer. Pode reconstruir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver”.

Como um filósofo o autor que dialoga com os maiores pensadores que já passaram pela Terra e que também tem a capacidade de dialogar com o oprimido, com o sem-terra, o sem-teto, nos faz compreender o poder da comunicação quando se tem fé no homem e em sua capacidade motivadora de construção e reconstrução do mundo concretizado. Em suas palavras: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1987, p. 46).

Ao apresentar o quarto elemento (confiança) Freire (1987) neste momento nos conduz à fórmula do diálogo: amor mais humildade, mais fé nos homens, mais a confiança é igual à dialogicidade. Este último elemento que compõem o diálogo faz dos sujeitos cada vez mais unidos na “pronúncia do mundo”, tornando-se um incremento fundamental na lógica da dialogicidade. No conceito dialógico o autor sinaliza que é preciso termos esperança para a prática desta concepção funcionar harmonicamente e que para isso não é apenas parar e esperar, como se estivesse em uma torcida, mas sim: “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança” (FREIRE, 1987, p. 46 - 47).

O autor entende que é preciso que nos motivemos com base no sentimento de esperança para com isto poder chegar ao objetivo coletivo de forma satisfatória e eficaz no sentido civilizatório de entendimento filosófico que o escritor chama de “Ser Mais” que é ser melhor, mais humano, mais solidário, valorizar o coletivo em detrimento do individualismo, estar mais próximos dos princípios que rege as relações entre os homens de forma saudável e na confiança. Se tivermos estes valores como fonte de conhecimento a gestão democrática nas escolas poderá vir a funcionar de maneira que todos da comunidade possam ter sua voz ouvida, aceita debatida e deliberada, e veremos nas análises dos dados colhidos por esta pesquisa se há algum indício destes princípios.

Ao diferenciar educação dialógica da educação antidialógica, o mesmo que educação bancária (educação na qual o professor apenas deposita informação e transmite conhecimento aos alunos) ante educação libertadora (educação feita com o diálogo entre docente e discente, entre eles e o mundo), Freire (1983) elucida esta definição ajustando os seus entornos para melhor compreendermos:

O eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto” O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.” (FREIRE, 1987, p. 96).

Os efeitos da dialogicidade entre os seres humanos pode exprimir na realidade o intuito pelo qual o pensador se baseia: a transição de uma sociedade oprimida para uma sociedade libertada, que enfim caminhe livre, dispondo de um desfecho em que as contradições entre classes sociais minimize, diminua ou deixe de existir, esperançoso ao entrever essa sociedade que o autor almejou, havendo solidariedade entre os sujeitos, onde a educação libertadora faça-se presente como a construção de oportunidade para articular a própria forma de se chegar, capturar, manter e expandir o conhecimento entre e com os discentes, docentes e comunidade escolar. A radicalidade da dialogicidade nos leva à radicalização da democracia e com ela contexto desta esteira libertadora: uma gestão democrática das escolas que desenvolva a participação efetiva de toda a comunidade escolar, decidindo em conjunto os mais elementares temas que possam fazer parte das pautas ordinárias no decorrer das necessárias reuniões do Conselho Escolar.

2.5 Gestão Democrática Escolar: Paulo Freire (1996) e Victor Paro (1987, 2011)

De início abordamos a obra de dois importantes autores de referência dos quais começamos por Paulo Freire (1996) cuja obra escolhida é *Pedagogia da Autonomia* que aprofundamos sobre a relação professor, aluno, equipe gestora e a cultura escolar, num segundo momento trataremos sobre Vítor Paro (1987, 2011) que relata sobre a equipe gestora, pois a entendemos como um ponto a ser discutido para a concretização da meta 19 do PEE.

Compreendemos ser necessário encontrarmos o caminho para contribuir que se concretize o sonho por meio da luta de muitos atores a dispormos de uma escola democrática, autônoma educadora emancipadora e libertadora. Neste sentido destacamos:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender, aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é

possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios (FREIRE, 1996, p.43 - 44)

Freire (1996) nos estimula à reflexão para uma escola enquanto organismo vivo que necessita buscar o meio para chegar de fato à Meta 19 em sua prática.

Passa despercebido que os alunos fazem parte do mundo, eles têm uma leitura de mundo e muitas vezes enquanto professores e equipe gestora é descartado o conhecimento de leitura de mundo dos estudantes e não há uma reflexão com eles para se implantar uma gestão democrática e com autonomia.

Assim no processo de construção da gestão democrática da educação, a prática da autonomia, as representatividades sociais são imprescindíveis para a formação da cidadania. A gestão democrática não se constitui em si mesma, mas em uma estratégia de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais.

Quando realizamos o ato de lecionar, acreditamos que “pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.” (FREIRE, 1996, p.49).

Enquanto professor percebemos no cotidiano, que o sistema de ensino nos faz aplicar conteúdos limitados em sala de aula e nos ATPCs, realçando que na Pedagogia da Autonomia há este legado para contribuição ao debate:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.45).

Uma interrogação que precisa ser feita com vistas a uma reflexão enquanto comunidade escolar, é qual é o modelo de escola que queremos? Uma escola de gestão autoritária, e conteudista, estabelecida por modelos implantados pelo Governo do Estado de São Paulo antes

do PEE (2016)? Ou uma gestão democrática com autonomia, conforme o que está garantido pelo próprio PEE.

Introduzimos Victor Paro²⁵ (1997,2013) e sua visão sobre a gestão escolar e sua importância no processo e construção da gestão democrática. Ele nos faz atentar às questões sobre a administração escolar e nos leva a verificar os equívocos no trato deste tema que passa por entender a diretoria da escola e a secretaria como únicos órgãos administrativos da unidade escolar, ou seja, sempre alguém manda ou é mandado. Neste sentido é preciso entender a atividade fim (processo pedagógico) como o esforço humano de todos para alcançar seus objetivos. “Qualquer administração só é bem-sucedida quando atinge seu fim”, para isso é preciso estar articulado com o processo pedagógico.

O termo administração ou gestão significa mediação. O autor divide em dois grandes campos a administração: 1 - a racionalização do trabalho (tudo que são os recursos objetivos do trabalho). 2 - Coordenação do esforço humano coletivo, ao se deparar com este campo logo se pensa alguém coordenando pessoas, dentro de uma lógica social de dominação do ponto de vista capitalista, onde quem domina se sobrepõe ao trabalho alheio.

O que se propõe é se perguntar: qual o objetivo da educação? Pois a escola não é uma empresa, e mesmo assim as políticas educacionais parecem adquirir a lógica das empresas e implementar nas escolas, tentando uma adaptação. Porém se o princípio básico da administração é entender a administração como mediação para que os meios estejam adequados ao objetivo, que no caso das empresas é o lucro, chega-se a uma outra pergunta: é possível usar a lógica de dominação no ambiente escolar que tem como objetivo a educação? Paulo Freire (1996) também em *Pedagogia da Autonomia* tece críticas ao neoliberalismo e à educação bancária.

Paro (1987) nos revela que nem em condições políticas (éticas) e nem técnicas (vimos que na tentativa não há resultados positivos), pois a eficiência vai depender do que nós queremos produzir de fato dentro da escola, nota-se o que podíamos copiar da empresa, que é a eficiência de articular meios e fins, a escola não faz isso por esquecer sua finalidade que é formar a pessoa em sua plenitude e não limitadamente como já o faz, ou seja, o ser humano nas palavras de autor é aquele que pela vontade busca objetivos por meio do trabalho para conseguir o que quer.

O ser humano como ontológico, um ser que produz a si mesmo, deixando de se igualar aos animais a partir de sua produção histórica, e todo o acúmulo de conhecimento adquirido

²⁵ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&t=115s> Acesso em: 21 abril 2021

pelo ser humano é chamado de cultura, por meio do qual as próximas gerações as absorvem para que não tenham que refazer tudo do começo, e a este movimento chamamos de cultura, a qual, por sua vez é traduzida como educação, considerando-se o aspecto mais completo da palavra, que aborda tudo que possa prover de sentido o ser humano, como a música, arte, filosofia, política, cidadania etc. construindo o humano integral, realizando a transcendência da natureza, articulando a educação e se transformando.

Contando com tudo isso e tendo em mente que o estudante precisa querer aprender, quer dizer, é necessário propiciar condições para que o sujeito queira estar ali o protagonizando e isso para não cair na ilusão da transferência de conhecimento muito criticada por Paulo Freire. (1996, 1987) A diferença da educação de transmissão como bancária e a educação da cultura democrática é que neste último o educando passa a incorporar um determinado conhecimento transformando assim a personalidade humano-histórico.

Com tudo o que foi relatado até aqui ressaltamos a importância de se pensar na cultura escolar, envolver a todos, para que não esperemos que o governo estadual nos dê essa conquista, e sim que tenhamos ciência dela e praticamos a gestão democrática no dia a dia no chão da escola.

Paro (1987) nos diz que na política no sentido mais amplo do termo há duas formas de conviver com o outro, uma pela dominação, e outra pelo diálogo ou convencimento como única forma de conviver e de se fazer a pedagogia, ou seja, neste sentido democrático da persuasão é preciso correr o risco de não convencer e ao mesmo tempo de não ser convencido do contrário, a sedução como principal arma dos docentes em relação a todo sistema, ao invés de usar mecanismos autoritários que certamente não funcionam devido à falha desde a sua gênese.

Paro (2013) demonstra que no lugar de gestor como figura burocrática, é preciso de alguém que lidere e coordene o trabalho democrático, e que podia haver uma direção coletiva com 2 ou 3 coordenadores.

O valor insere-se no campo da ética, e há que se diferenciar sua relação histórica e do movimento dialógico, com a ideia de naturalizar, pois o que é ético ou deixa de ser depende “do ponto de vista do alcance que nós historicamente alcançamos em termos de valor” por exemplo, as expressões “é bom traficar drogas” ou “é bom a escola se manter neste status quo do gerenciamento de viés neoliberal”, ou mesmo achar que a pessoa de pigmentação de cor negra na pele seria inferior ao que tem a pigmentação clara, e foi preciso vencer isso historicamente para chegarmos ao ponto atual de criminalizar estes preconceito, pois estão no domínio do valor ético.

Levando esta lógica para a administração escolar, evidencia-se que a filosofia e a política estão acima, pois é na política que define o que é ético e o que não é. No entanto, se a administração eficientemente encarar o objeto do seu fim, que é fazer o seu produto se autoproduzir, se autotransformar (estudantes), uma vez que são seres humanos históricos culturais é preciso lidar com valores, tendo como princípios a democracia.

Para alcançar a finalidade desta administração é preciso que ela passe a entender que o trabalhador de uma fábrica é essencialmente diferente daquele que trabalha na educação, e passa fundamentalmente pela questão salarial, pois, no primeiro caso mesmo se preocupando com o salário, entre outros, poderá haver mesmo assim efetividade produtiva, em relação ao segundo caso não, porque o trabalhador da educação não pode se preocupar com seus rendimentos a ponto de lhe sobrar tempo para estar sempre se atualizando, estudando, progredindo em sua tarefa de estabelecer os meios que tornem possível a autotransformação do seu objeto. Em outras palavras, o trabalhador da educação precisa ser livre, autônomo para ser competente e se condicionar a fazer do sujeito livre e autônomo.

Os diretores das escolas públicas precisam de fato fazer curso de administração escolar sem levar em conta sua função política? Paro (2013) conclui que uma equipe de coordenadores eleita pela própria comunidade escolar, e que estejam naturalmente de acordo com seus eleitores que é a totalidade dos envolvidos em uma determinada unidade escolar, isso pode ajudar a resolver e dar respostas aos problemas e desafios que a educação tanto carece sendo dirigida pelos escolhidos que proponham o melhor caminho para a superação dos entraves e alcance dos objetivos. Paro (2013) aponta, no cotidiano escolar, o risco de a equipe gestora acabar se tornando repassadora de tarefas impostas pelo sistema de ensino, sem debater democraticamente com os pares da comunidade.

Paro (2013) identifica que na educação é preciso de menos procurar soluções e muito mais encontrar qual seria o problema intrínseco, que é formar seres humanos históricos, e se apropriar da cultura como um todo, em outras palavras, na educação primeiro se inventa a ferramenta para depois achar sua utilização, explica metaforicamente a escola, pois há um conhecimento enorme na área e que a vontade e o querer é falho na sua aplicabilidade, devido a toda essa fragilidade de uma gestão gerencial e privatizante, que serve unicamente para fazer o estudante ter boas notas nas avaliações externas e mesmo assim obter resultados inferiores ao desejado.

Acreditamos que este trabalho de pesquisa nos auxiliará a uma compreensão científica no ambiente escolar. Por isso junto a estes autores e com base em seus referenciais teóricos buscaremos para a nossa questão principal.

3 A METODOLOGIA: PESQUISA DE CAMPO, INSTRUMENTOS DE ANÁLISE, PRODUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA E AS ENTREVISTAS

Para atender aos objetivos específicos que são investigar a forma como os atores escolares concebem, interpretam e operam a gestão democrática na escola, trabalhamos com os pressupostos teóricos e metodológico de produção de dados formulados por Laurence Bardin (1977). E será com base neste autor que iremos elaborar a análise de conteúdo e divisões em categorias e subcategorias para desenvolver posteriormente a análise de dados a partir dos referenciais discutidos nesta seção.

Este capítulo apresentará o percurso realizado na pesquisa de campo, cujo intuito é o de compreender a forma como os atores escolares (professores, alunos, familiares e gestores) interpretam, compreendem e desenvolvem a gestão democrática na escola. Nessa direção, as questões que guiaram essa investigação foram: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências? Desde a aprovação do PEE, quais avanços poderiam ser constatados na implementação da Meta 19 e suas estratégias na visão desses atores?

Para a realização da pesquisa de campo houve a seleção de uma escola pública estadual, localizada em um bairro próximo ao centro de um município do interior de São Paulo, utilizando-se como critério o fato de a mesma possuir Conselho Escolar e Grêmio Estudantil em atividade, além do aceite da direção da escola. A justificativa para esses critérios de seleção está relacionada às possibilidades de se encontrar em uma escola, práticas organizadas de participação da comunidade, como o Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Com o auxílio de um questionário foi possível a realização da obtenção destes dados.

A escola eleita para este estudo foi inaugurada há trinta e três anos e está sob a supervisão administrativa da Diretoria Estadual de Ensino de um município localizado no interior de São Paulo. A instituição de ensino localiza-se na zona sul da cidade, com rede de transporte regular; o bairro possui praça, quadra, centro comunitário, amparando o cidadão em questões de áreas de lazer na qual a região oferece.

A seguir, iremos abordar as características da escola com a descrição das suas instalações físicas e quadro de profissionais que lá atuam, além da população de estudantes atendida. As acomodações estão em ordem alfabética para facilitar a amostragem. Os dados de infraestrutura da escola estão inseridos no quadro 1:

Quadro 1 Estrutura predial

Infraestrutura	Número
Almoxarifado	2
Auditório	0
Banheiro masculino	4
Banheiro feminino	4
Banheiro para deficiente	2
Biblioteca	1
Camarim	0
Campo de futebol	1
Computador para uso dos alunos	14
Computador para uso administrativo	3
Copa	1
Cozinha	2
Depósito de Educação física	2
Depósito de limpeza	1
Depósito e merenda	1
Diretoria	1
Estacionamento	1
Laboratório de Ciência	1
Laboratório de Informática	1
Piscina	0
Quadra coberta	1
Refeitório	1
Reservatório de água	2
Sala de Coordenação	1
Sala de Dança	0
Sala de Enfermaria	0
Sala de Espera	1
Sala de Leitura	1
Sala de Música	0
Sala de Dentista	0
Sala de Professores	1
Sala de Projeção	1
Sala de Reunião	1
Salas de Aula	15 sendo 2 salas de recursos
Secretaria	1
Telefonia	0
Vestiário	0
Videoteca	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Informações pertinentes à escola, obtidos pelo acesso informatizado ao censo escolar.

- A escola possui acessibilidade aos portadores de deficiência,
- Há sanitários respeitando a acessibilidade das pessoas com deficiência

- Há sala de atendimento especial
- A escola dispõe de organização por ciclos
- A escola conta com alimentação distribuída aos estudantes
- A escola contém água filtrada para consumo
- A escola possui, aparelho de DVD, impressora, copiadora, televisão, internet, banda larga, esgoto, destino para o lixo.

Nos quadros 2 e 3 trazemos os dados relativos à quantidade de profissionais pertencentes à escola estudada, a designação de cada um o tempo de trabalho, e no caso do professor a disciplina referente a cada educador, suas horas de trabalho e quantos há em cada componente:

Quadro 2 Funcionários da escola

Ocupação	Quantidade de horas	Quantidade de profissional
Agente de organização escolar	Período todo	4
Guarda	0	0
Auxiliar de secretaria	0	0
Secretário (Goe)	8 horas	1
Coordenadores pedagógicos	8 horas de trabalho	1
Vice –diretor	8 horas de trabalho	1
Diretor	8 horas de trabalho	1
TOTAL		8

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 Professores da escola

Ocupação	Disciplina	Quantidade de horas	Quantidade de profissional
Professor Ensino Fundamental I	Readaptado	9 horas	1
Professor Ensino Fundamental II	Projeto de vida	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	História	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	Inglês	9 horas	1
Professor Ensino Fundamental II	Tecnologia	9 horas	2
Professor Ensino Fundamental II	Educação Física	9 horas	1
Professor Ensino Fundamental II	Geografia	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	Matemática	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	Ciências	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	Readaptado	0	0
Professor Ensino Fundamental II	Português	9 horas	3
Professor Ensino Fundamental II	Educação Artista	9 horas	2
Professor Ensino Fundamental II	Eletivas	9 horas	21

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir destes dados, referentes aos quadros 2 e 3, pode-se notar que o corpo docente e funcional da instituição, e procuraremos entender por meios das entrevistas, se há escassez de funcionários para complementar o nivelamento qualitativo mínimo que uma escola precisa manter para poder atingir objetivos das metas da PNE, especialmente no que se refere a meta 19 subscrevendo o modo de atendimento necessário à comunidade e a abertura de espaço à participação dela na gestão desta escola pública. O conhecimento do número destes servidores nos proporcionará uma compreensão maior dos possíveis favorecimentos ou não de uma gestão democrática autônoma sem que seja preciso sobrecarregar um ou outro servidor para que a democracia no ambiente escolar caminhe sem dificuldades ou impedimentos que possam existir no que concerne aos prejuízos à inclusão cidadã da comunidade, por conta de não haver tempo para o chamamento de reuniões devido ao trabalho excessivo por falta de trabalhadores.

O número de alunos da escola está no quadro 4:

Quadro 4 Quantidade de alunos (as) da escola

Fase do ensino	Quantidade de alunos(as)
Fundamental I regular	0
Fundamental II regular	526 alunos
TOTAL	526

Fonte: Elaborado pelo autor

A quantidade de estudantes (quadro 4) e outros pormenores como o ambiente escolar nos ajuda a elucidar a caracterização da escola estudada para podermos ter uma noção de onde está inserido nosso objeto de pesquisa e assim podermos verificar o que pode influenciar a instituição tanto por dentro, como por fora, por meio da comunidade e sociedade que a circunscreve.

3.1 Produção e organização dos dados de pesquisa: as entrevistas

Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIMEP nos liberando para a fase da coleta de dados, que em nosso caso foi entrevistar professores, funcionários (as), mãe e pai de aluno(a), aluno(a), ou seja uma amostra da comunidade escolar, iniciamos o contato com os possíveis candidatos a sujeitos da investigação.

Foram previstas e realizadas entrevistas semiestruturadas com um membro da equipe diretiva, professores, alunos e pais de alunos, iniciando-se pela identificação dos sujeitos e relação com a escola, seguida por questões relativas ao funcionamento do Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, atividades realizadas e sua contribuição para a gestão democrática no que se refere à participação nas decisões e, finalmente, uma reflexão sobre a Meta 19 do PEE. O

tamanho da amostra consistiu em 1 (um) sujeito da equipe diretiva; 3 (três) professores/as; 1 (um) funcionário/a; 1 (um) aluno/a; 2 (dois) pais de alunos/as, totalizando 8 (oito) sujeitos. Entretanto, houve necessidade de adequação desse número de participantes. Em virtude da pandemia Covid -19, as entrevistas foram realizadas remotamente através de recursos digitais. Fizemos 8 entrevistas.

Para tanto, apresentamos as perguntas que iremos realizar nas entrevistas semiestruturadas: Na sua visão quais são os mecanismos, instrumentos da gestão democrática da escola? Você se reconhece como um agente ativo e participante da gestão democrática dessa escola? Quais exemplos poderiam ser mencionados? A escola possui Conselho Escolar? Qual a sua função e as atividades desenvolvidas? Você já participou de formações sobre Conselho Escolar? Como você vê a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola? A escola possui Grêmios Estudantis? Qual a sua função e atividades desenvolvidas? Como está estruturado o Grêmios Estudantis? Como os estudantes participam do Grêmios Estudantis?

Foi feito um levantamento da composição da área física, quantidades e cargos dos funcionários (as), número de alunos (as) e quantidades por componente curricular dos professores para se estabelecer e descrever a instituição escolar.

3.2 Caracterização dos entrevistados e seu vínculo com a escola

Iniciamos a entrevista tratando da necessidade de estabelecer uma obtenção prévia das informações básicas dos entrevistados a fim de que fosse garantida para termos um alcance da precisão de situarmos cada pessoa de acordo com seu sexo, idade, posição no estabelecimento de ensino. Neste sentido foi elaborado um pequeno quadro para uma melhor visualização, pois facilitam a compreensão dos critérios de seleção dos entrevistados para o acolhimento dos dados por meio das entrevistas de forma que sustente a posterior análise.

A ordem disposta no quadro está de acordo com a idade de forma crescente, e as posições diante da instituição a que pertence o entrevistado e revela o esgotamento do tamanho da amostra devido à dificuldade para a obtenção dos dados, uma vez que estávamos afetados pela pandemia, mesmo as entrevistas sendo realizadas a distância por meio de plataformas digitais, e o receio do público alvo em se voluntariar ao se expressar livremente, mesmo sabendo que o sigilo da fonte da instituição foi devidamente aplicado. E também relatos de falta de tempo para dar o depoimento devido à carga horária exaustiva nitidamente percebida nas falas dos funcionários e professores ao serem abordados algumas vezes no fim de seus expedientes, somando-se a isso as questões já citadas. O agravante da situação atual do país,

com campanhas na mídia e proposituras de políticos que tentam passar projetos como “Escola sem Partido”, fazendo com que o professor ou funcionário de escola tenha receio em opinar sobre qualquer que seja a situação. E os pais, que mesmo o pesquisador explicando os motivos para a coleta de dados, afirma que as reações foram as mais diversas e relata que eles não conheciam o tema e que não sabiam como responder por não ter informações suficientes para contribuir, e que por muitas vezes como não me conheciam desconfiavam da veracidade da pesquisa mesmo eu mostrando os documentos. No quadro 5 designamos os entrevistados que participaram da pesquisa, identificando-os (as) como comunidade não remunerada e funcionários para posterior divisão das categorias e subcategorias.

Quadro 5 Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Posição na instituição
S1	Masculino	12	Aluno (comunidade não remunerada)
S2	Feminino	32	Funcionária e mãe de aluno (funcionária)
S3	Feminino	33	Professora e coordenadora (funcionária)
S4	Feminino	36	Mãe de aluno (comunidade não remunerada)
S5	Masculino	43	Padrasto de aluno (comunidade não remunerada)
S6	Masculino	50	Professor (funcionário)
S7	Masculino	50	Professor (funcionário)
S8	Feminino	58	Diretora (funcionária)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao considerar o quadro 5, que reflete o perfil dos sujeitos entrevistados (as) podemos notar que as entrevistas foram realizadas com 4 sujeitos do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

A idade possibilita nos informar a experiência de cada membro da comunidade escolar, porém não dependendo deste critério ao corresponder cada um, representados nas entrevistas, ao nos proporcionar a análise de questões como criticidade e não-criticidade em relação ao trato

com a gestão da escola e com possibilidades de uma visão das escolas pelas quais se passou esse sujeito e sua participação ou não nas decisões importantes tomadas pela instituição à que este esteve vinculado.

O quadro demonstra o loteamento e a posição frente à comunidade escolar, na qual entrevistamos três professores, a diretora, um pai de aluno, uma mãe de aluno, uma funcionária e um aluno.

3.3 Pré-análise – Análise de Conteúdo em Laurence Bardin (1977)

Para organizar e elucidar o trabalho dos resultados das entrevistas realizadas e em posse delas e para dispor esta fase de ordenação e distribuição destes dados em quadros, a pré-análise (para posterior análise visando o nosso referencial teórico e metodológico) em Laurence Bardin (1977), que desenvolve os princípios da *Análise do Conteúdo*, é o que iremos colocar em operação neste primeiro contato com os dados, já que o mesmo expõe o seguinte:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

No momento em que obtivemos os dados das entrevistas procuramos evitar os riscos de estarmos caminhando por um terreno onde a apuração dos fatos da realidade não acabe em uma “evidência do saber *subjectivo*” e que incline a pesquisa a uma “tentaçãõ da sociologia *ingénua*, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais”. Portanto, para a pesquisa seguir no caminho rigoroso da ciência será preciso uma “vigilância crítica”. (BARDIN, 1977, p. 28)

Na pré-análise dos nossos dados seguimos as regras conforme a autora orienta para esta rigorosidade metódica, após fazermos “a escolha dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 96), no nosso caso o conteúdo das entrevistas.

Foi elaborado o quadro 6 para integra as ferramentas do nosso corpus de investigação.

Quadro 6 Ferramentas trabalhadas

Ferramentas	Sigla	Definição
Anotação por questionário	S (sujeito)	O questionário foi utilizado para colher os dados pessoais

		e informações básicas do entrevistado
Transcrição de entrevista	S (sujeito)	Entrevistas preparadas e aplicada aos participantes da amostragem da pesquisa, cada colaborador (a) ganhou uma sigla com a inicial S de sujeito numerada.

Fonte: elaborado pelo autor

Após a apresentação das ferramentas utilizadas como visto no quadro 6, nos sustentamos na explicação de Bardin (1977, p. 105) segundo a qual a separação por tema foi essencial para o desenvolvimento e organização da pré-análise: “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”. Neste sentido o quadro 7 procura colocar em prática o que a pensadora discorre nesta passagem:

Quadro 7 Conjunto das entrevistas com referência à base teórica

<p>I. Identificação: Nome: Idade: Gênero: Vínculo com a escola (docente, discente, funcional, parental): Tempo do vínculo com escola: Relação profissional ou familiar com a escola (familiares que tenham estudado nesta escola) Motivo de escolha ou designação profissional para esta escola:</p>
--

Referencial teórico metodológico	Questões da investigação
Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (FREIRE, 2013, p. 112)	Na sua visão quais são os mecanismos, instrumentos da gestão democrática da escola?
Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em 4 tipos de condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. (PARO, 1992, p. 260)	Você se reconhece como um agente ativo e participante da gestão democrática dessa escola? Quais exemplos poderiam ser mencionados?
–	A escola possui Conselho Escolar? Qual a sua função e atividades desenvolvidas? Você já participou de formações sobre Conselho Escolar? Como você vê a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola?
	A escola possui Grêmios Estudantis? Qual a sua função e atividades desenvolvidas? Como está

–	estruturado o Grêmio Estudantil? Como os estudantes participam do Grêmio Estudantil?
A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. (...). Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 43)	Você sente que há uma participação sua efetiva nos debates das reuniões de conselhos escolares ou mesmo em reuniões como conselho de sala, ATPC, ou reuniões de emergências, formando diálogo que possa chegar a objetivos concretos?

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 A divisão dos dados em categorias e subcategorias

Para organizar todos os nossos dados produzidos pelas entrevistas, em consonância com o nosso referencial teórico, foi preciso estabelecer uma divisão destes materiais em categorias levando-se em conta nosso objetivo. E é neste sentido que espelhamos os 5 princípios de Bardin (1977, p. 120) em nosso trabalho: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e produtividade.

A “exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão”. Conforme este princípio estabelecemos uma divisão categorial que nos permitisse visualizar a separação entre tipos de visões sobre o nosso objeto de pesquisa.

O segundo princípio a “homogeneidade: O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização”, esta regra nos levou a agrupar em uma mesma categoria os elementos homogêneos significando que as categorias foram separadas delimitando nos temas e nas inclinações dos participantes de acordo com o nosso objetivo.

O terceiro princípio da “pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”. Aqui ficamos atentos à separação em categoria fazendo elo com nosso referencial teórico e metodológico, esta ligação se situa na qualidade de percepção dos participantes em relação ao nosso objeto: a gestão democrática na escola.

O quarto princípio está na “objetividade e a fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”. Nosso quadro categorial foi construído pensando neste formato, em outras palavras, projetamos as categorias para, a partir das análises frente ao viés do referencial teórico selecionado delineou-se minuciosamente a revisão de literatura a comparação de dados, resultados e considerações de trabalhos semelhantes para

ampliar o debate e o conhecimento em torno da aplicabilidade da política pública que é a democracia no ambiente educacional.

O quinto princípio se fundamenta na “produtividade” que por sua vez se define como “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis” que o autor designa “hipóteses novas” (BARDIN, 1977, p. 120 - 121). A fim de podermos contribuir para o desenvolvimento do debate já que este trabalho tem como propósito avançar em busca destes resultados férteis com novas possibilidades de pesquisas, práticas e reflexões na área da aplicação das políticas públicas educacionais.

A transformação das entrevistas em referências categoriais (quadro 8), fez nos levar a dividir em duas categorias principais e quatro subcategorias, o que possibilitou uma análise que nos permitiu contribuir para uma aproximação da resposta à nossa pergunta inicial do trabalho qual seja: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências?

Quadro 8 Categorias e subcategorias

Categoria	subcategoria
Os sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática	Funcionário (S3 e S7)
	Comunidade não remunerada (S1 e S5)
Os sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE	Funcionários (S8, S2 e S6)
	Comunidade não remunerada (S4)

Fonte: Elaborado pelo autor

Esta divisão (quadro 8) entre sujeitos com ponto de vista da “consciência do inacabado”²⁶ (FREIRE, 1996, p. 22) e/ou “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 28) os sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE nos possibilitou identificar e separar a abordagem que cada sujeito se reveste em sua visão em relação à gestão e à tomada de decisões daquele determinado estabelecimento de ensino, sendo que ao lado dos que seguem um modelo de aprovação estão aqueles que defendem a ideia de acordo com a qual a gestão democrática da escola está em plena vigência, e os com ponto

²⁶ Ao inacabamento Freire se posiciona da seguinte forma: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (FREIRE, 1996, p. 30)

de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática fazem parte do grupo que pensa na gestão democrática da escola em seu aspecto estrutural tanto do aspecto macro quanto na micro política, (dependendo do sujeito entrevistado, uns mais incisivos outros menos) relatando os defeitos e falhas a serem discutidos neste trabalho e em âmbitos governamentais que merecem uma atenção significativa, fazendo com que possamos discorrer sobre estas categorias, trazendo algumas falas para esclarecer esta separação, manifestando as posições dos sujeitos pesquisados ao estabelecerem suas visões e convicções a respeito do objeto em questão.

a. Categoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE

Esta categoria está representada pelos servidores e a comunidade não remunerada da educação estatal, que clamam por uma narrativa na qual a situação atual está em ótimo funcionamento, ou seja, está em plena vigência a tão sonhada implementação da Meta 19 do PNE e do PEE de 2014 e 2016 respectivamente. Tal categoria analisada e refletida nos sujeitos que para eles o sistema vigora de forma a contemplar e satisfazer os seus anseios tanto quanto cidadãos, usuários e encarregados da prestação do serviço à comunidade escolar, são subdivididos em mais duas subcategorias que são: 1º - os funcionários da rede de educação do Estado de São Paulo e; 2º - comunidade não remunerada e que no caso: pais, alunos, responsáveis etc.

b. 1ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE: os funcionários da rede de educação do Estado de São Paulo

Após a observação das entrevistas dos funcionários, o que se nota entre todos e todas foram destacados ao menos três (S8, S2 e S6 - referente ao quadro 5) que seguem uma linha otimista e do acabamento desta política pública estar sendo percebido com bons olhos e que no caso da diretora (S8) considerando a escola em ótimo funcionamento democrático, nos leva a entender melhor como podemos analisar a gestão democrática do ambiente educacional com maior precisão, visto por meio de sua opinião os instrumentos usados para uma gestão democrática em funcionamento adequado ao nosso tempo, segue o que ela menciona ao ser perguntada sobre mecanismos e ferramentas para a gestão democrática estar em operação:

“Os instrumentos de gestão democrática da escola: APM – associação de pais e mestres, conselho de escola, grêmio estudantil. Com esses instrumentos podemos reunir com pais, professores e alunos e deliberar democraticamente as ações.” (S8)

Quando a pergunta é sobre se a escola possui Conselho e a função de suas atividades desenvolvidas, se já participou de formação sobre o Conselho Escolar e no que tange à influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola, a resposta vem em seguida:

“A escola possui Conselho Escolar, sua função é deliberar ações realizadas na escola como atividades na escola como atividades festivas, utilização das verbas vindas do governo federal e estadual para benfeitorias na escola, deliberar sobre alunos. A influência do Conselho Escolar é de suma importância e primordial nas decisões tomadas pela escola. Eu participei da formação Escolar que é realizada em todo início do ano letivo, participam pais, professores, equipe gestora e alunos.” (S8)

Para a funcionária (S2) da escola que trabalha na secretaria também é mãe de aluno que frequenta a mesma escola, pois ao ser perguntada sobre se ela se considera uma agente ativa e participante da gestão democrática da escola, ela pondera: “Sim, a direção sempre atua com a gestão democrática”. Mesmo tendo perguntado sobre se havia exemplos, não pudemos obter resposta. No entanto a resposta enxuta declara sua posição no sentido de enxergar a escola otimizada e adentrando ao sentimento de acabamento, no que podemos considerar a gestão democrática aplicada. Assim como ao recebermos a resposta na sequência da pergunta sobre se a escola possui Conselho Escolar, sua função enquanto conselheira e atividades desenvolvidas e a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola. Sua resposta foi: “Sim, faço parte do conselho como mãe de aluno, ajudo junto com a comunidade a escolher as melhores coisas para a escola. O conselho ajuda nas decisões num todo, sempre ouvindo a todos os membros.” (S2).

Para o professor que leciona na escola, no qual se inscreve nesta subcategoria, pode ser demonstrada quando a pergunta é se na visão dele quais são os mecanismos, instrumentos da gestão democrática da escola, a resposta verificada é assim: “A gestão sempre nos consulta, sobre tomadas de decisões importantes” (S6). E quando a questão se passa no sentido de saber se ele se auto reconhece como agente ativo e participante da gestão democrática da escola que ele leciona e se há Conselho Escolar, qual a função do professor, se já participou de formações sobre o CE e qual a influência do CE nas decisões tomadas pela escola na opinião dele, ao que profere desta maneira:

“Sim reconheço, todas as decisões são consultadas e decididas em conjunto. (...). Sim, a escola possui Conselho Escolar. Minha função atual é de professor de história e geografia, não participo do conselho, o conselho é bem ativo na escola inclusive os pais de alunos.” (S6)

Revelando desta forma sua convicção ao aderir à interpretação da gestão democrática como algo que está em seu caminho assertivo e acabado até o momento.

c. 2ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista de aprovação e sentimento de acabamento da Meta 19 do PEE: comunidade não remunerada

Esta subcategoria contempla aqueles que estão no entorno da escola e fazem parte do que é considerado como a comunidade escolar não vinculada ao quadro funcional da instituição. Seguindo o procedimento de perguntas nas entrevistas ao sujeito S4 foi perguntado qual sua relação profissional ou familiar com a escola como por exemplo, familiares que tenham estudado na escola, a participante da comunidade que no caso é mãe de aluno responde da seguinte forma: “é bem familiar mesmo né, aonde ele, aonde é... foi meu marido estudou nesta escola, que meu marido é o S9 e o colégio é o X”. Em seguida é perguntando sobre como é a gestão democrática da escola a resposta é expressa desta forma:

“Temos é, muitas atração, atividades né, aonde fazem com que os pais participe, estejam por dentro de todas as informações do que é passado, tem muito é... Muito conteúdo a escola né, onde eles fazem feira de ciências, aonde tem a parte esportiva, a parte onde eles entram também com... com teatros e etc. então é uma escola bem desenvolvida e bem democrática também, aonde a gente pode ter a... as nossas sugestões, então é isso tá? Obrigado e até.” (S4)

Isso demonstra por parte da participante da comunidade não remunerada como a aprovação positiva do acabamento da gestão democrática praticada em seu estabelecimento de ensino. Lembrando que as perguntas foram as mesmas para esta mãe de aluno e para o restante dos entrevistados, e o resultado foi essa breve e sintética resposta.

d. Categoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática

Esta categoria relaciona-se com os que mostraram nas entrevistas certa inquietação, ou seja, aqueles que por algum motivo refletem sobre a prática educativa e possuem alguma consciência do inacabamento frente à gestão da escola pública pela qual estes fazem parte, demonstrando em muitas ocasiões que as falhas do sistema no que respeita à democracia em solo educacional está no patamar da macro política, ambiente no qual o debate sobre o tema

inclina-se relacionando os problemas enfrentados no cotidiano com parâmetros estruturantes, lugar onde encontra-se questões relacionada às leis e sua aplicabilidade.

e. 1ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática: comunidade não remunerada

Esta subcategoria representada por aqueles que se localizam em torno da escola e que por sua vez estão inseridos na esfera da comunidade escolar e que não fazem parte do quadro funcional, subscrevem-se nesta subcategoria (que estão um aluno e um padrasto de outro aluno) o caso do padrasto (S5) e responsável pelo aluno que estuda na escola pesquisada e que compartilhou conosco seu ponto de vista, pois ele ao procurar informações na Secretaria no começo do ano eu o encontrei no guichê da Secretaria da escola e aceitou a nos dar uma entrevista colaborando com este comentário ao ser perguntado sobre se se auto-reconhece como agente ativo e participante da gestão democrática da escola em que o seu enteado estuda: “Sim, procura participar das reuniões.” (S5), observando-se que foi perguntado a ele as mesmas questões para os demais e, sendo assim, após o momento da pergunta se a escola possui Conselho Escolar ele diz: “Acredito que sim” (S5), e na sequência foi perguntado: qual seria a função e atividades desenvolvidas por este Conselho? E ele: “Planejamento do ano letivo e atividades extracurriculares”. A próxima questão foi sobre se ele já participou de formações sobre o Conselho Escolar e então ele diz que não. A seguir lhe foi indagado sobre como ele vê a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola que ele integra e sua resposta foi que ele acha estas influências importantes.

Ao final da entrevista depois das perguntas o entrevistado revela o que ele pensa e sente:

Tudo no papel é muito bonito, mas para dar certo precisa de: Vontade política; Participação de todas as partes envolvidas no processo; verba garantida para o programa independente de qual partido venha a ganhar as próximas eleições, seja qual for a corrente partidária. (S5)

Este comentário traz à tona a inclinação à alguma consciência do inacabado do sujeito S5 em relação ao que vive em seu cotidiano como membro da comunidade escolar. Sua visão em pensar que as influências do conselho escolar são importantes e definir que tudo no papel, ou seja nas leis, nos planejamentos etc., o que é aplicável facilmente, mas na prática segundo ele não é simples assim.

O outro sujeito que se molda na classificação dos sujeitos com reflexão crítica sobre a prática, porém reivindicatória, é o aluno (S1) da escola entrevistado por mim, e após as mesmas perguntas elaboradas para todos, ele declara sua visão, relacionando as perguntas sobre o Grêmio em um depoimento instigador:

“E agora vou começar a fazer o Grêmio Estudantil, o Grêmio Estudantil, é... É assim, é futebol, é tem artes, feira de ciências e etc. ele serve como pra você aprender mais as coisas e aprender o Grêmio Estudantil, foi isso que eu aprendi na escola do Grêmio Estudantil, brigado. De melhoria eu queria que o governo daria verba para ter, melhorar os nossos objetos tipo: é bola nova, redinha nova, é nova mesa de pingue pong, é programa de computador, materiais para artes, e aí ficaria bem legal, e é isso.” (S1)

Este jovem aluno de 12 anos nos apresenta sua posição em torno das questões sobre o grêmio e sobre uma eventual participação em possíveis momentos, na qual se ele pudesse ter voz ativa, recomendaria neste comentário como uma formatação de distribuição equitativa de verbas ao dizer que precisaria de equipamentos para educação física, material para educação artísticas, sala de informática adequada, o depoimento continua. No entanto o aluno que faz parte da comunidade não remunerada da educação, se inclui no rol da categoria sobre a percepção do inacabado, devido a identificação do sujeito com o levantamento de questões relativas à ausência de políticas públicas, notadas por ele e que poderia elevar o nível da qualidade educacional, se no caso houvesse o tratamento sério dos políticos eleitos responsáveis com objetivo de executar a melhora da educação estadual vivenciado por este aluno.

f. 2ª subcategoria dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática: funcionários

Ao professor S7 ser perguntado sobre na visão dele quais seriam os mecanismos e instrumentos da gestão democrática da escola pesquisada, a resposta foi assim:

Os instrumentos aí, da gestão democrática, acho que são os Conselhos né de Escola, acho que a flexibilização aí, da direção né que nem sempre acontece, é..., maioria das vezes são... são todos os diretores autoritários, acho que é isso aí. (S7)

Foi perguntado se ele se considera um agente ativo e participante da gestão democrática da escola em questão, e ele: “Sobre se eu me reconheço como agente ativo: não, não sou agente ativo” (S7). Entretanto após todas as perguntas, o professor afirma o seguinte:

“Essa meta 19 aí principalmente esse negócio de diretora aí por... por merecimento acho que tem os dois lados aí né, se o diretor tem... tem moral lá na diretoria de ensino com algum supervisor, com algum... ele pode ser, ele pode ser indicado né, por um merecimento sem ter, agora tem um monte de diretor aí que não, né se for feito um, uma coisa bem, bem certinha tem muito diretor que nem é pra tá né na escola, daí teria esse lado bom se a coisa fosse feita, é... se a coisa fosse feita certa né, mas a gente sabe que, que geralmente isso aí não acontece né.” (S7)

Mesmo não citando toda a fala do professor que proferiu estas últimas sentenças, podemos notar o teor de oposição aos entrevistados das categorias (representados pelas letras b e c) em relação ao quadro 8, o que indica em conduzir o seu discurso em direção à sua inquietação, pois por mais que haja órgãos que possa acolher suas frustrações perante toda a instituição de ensino na busca de fazer diminuir ou mesmo extinguir as falhas, erros e ausências de políticas públicas notadas por ele, o alcance de uma possível tentativa de ser ouvido para estabelecer o diálogo sem sucesso, o faz adequar à subcategoria dos que pensam com consciência do inacabado.

Acompanhando esta subcategoria da consciência do inacabado, encontramos a professora S3, que há um mês na coordenação de outra escola estadual, no entanto, sua declaração foi por sua experiência de 11 anos como professora, (20 dias como professora na escola estudada) na qual demonstra claramente sua posição, combinando com a inclinação à reflexão crítica sobre a prática que a faz estacionar nesta ordem de agrupamento, pois a seguir podemos observar sua tendência, uma vez que a mesma detecta imprecisões e defeitos no sistema que a educação e seus estabelecimentos de ensino as mantem, contando com as brechas de ausência de políticas públicas, dado que na segunda pergunta realizada que é sobre se ela se reconhece como agente ativo e participante da gestão democrática da escola, a resposta foi esta:

Então eu não me sentia participativa até eu ser colocada no conselho de escola e também agora que eu entrei na coordenação esse último mês né foi no final de junho eu comecei, eu tenho, eu tenho uma visão como professora que os professores nem sempre são ouvidos né. É um grupo muito grande não tem como você ouvir todo mundo, então eu comecei usar o ATPCs quando eu vou passar alguns comunicados, é... para ouvir os professores, não chegar com uma coisa pronta: “olha nós vamos utilizar tal instrumento”, comecei a ouvir, é... tipo, esta semana eu ouço todo mundo, na semana que vem a gente faz uma definição (S3).

O fato de a professora/coordenadora S3 constatar a partir de sua experiência que os professores nem sempre são ouvidos, porém ela indica que não são ouvidos também por que o grupo era grande demais para ouvir a todos, neste sentido porém estas são decisões pequenas que estão no âmbito do ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) as quais são reuniões semanais onde professores são informados sobre as novidades da rede pelo Professor Coordenador, discutem e decidem aplicações básicas em questões pedagógicas e de ensino/aprendizagem. Aqui, não são decididas proposituras mais importantes ou projetos de interesse geral em vista da melhoria das condições de vida da comunidade escolar quanto às decisões no interior do estabelecimento de ensino. E mesmo nos ATPC as decisões em relação ao ensino/aprendizagem referente a equiparação das notas de aluno por exemplo, a professora S3 em seu momento de reflexão reconhece a falta de participação efetiva de todos em decisões necessárias no cotidiano, assim como quando foi perguntado sobre como ela vê a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola, e então S3 afirma:

Então eu acho que o conselho ele é soberano, e eu acho que o diretor ele tem, ele acaba convidando professores que ele tem mais afinidade, então eu acho que o conselho quando ele não é bem definido ele pode manipular as decisões da escola também né, no caso da minha escola é... o que aconteceu, é que o conselho foi formado no planejamento lá no começo do ano [...] , nosso conselho também tinha professores que eram contra o que o diretor colocava né, que são aqueles professores que já participam do conselho há anos [...] Eles estão acostumados, que eles estavam na escola tipo há 15 anos eles já trabalham lá e o conselheiro é sempre o mesmo, era um grupo de professores que determinava tudo que acontecia na escola [...] eles são resistentes às mudanças, porque eles também acham que a escola tem que ser do jeito que eles querem, que: “ai eu trabalho na escola há 22 anos” então ele acha que a palavra dele vale mais do que do grupo (S3).

O pensamento da professora S3 indica que mesmo o conselho funcionando com professores, funcionários e comunidade, se houver um conselho homogêneo como no relato da docente, a eficácia de progredir ideias, proposituras e ações novas para a escola é muitas vezes interrompida pelo fato destes mesmos sujeitos que compõem o conselho há muito tempo terem posições, inclinações e comportamento conservadores, pois a professora S3 ainda continua: “então eu percebi que o conselho de escola ele é muito bom quando ele é formado com heteroge... quando ele é heterogêneo”. (S3) notificando sua postura de reflexão sobre a prática.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira categoria a ser discutida neste item de análise dos dados é referente ao grupo de entrevistados que foi incluído no rol dos sujeitos com ponto de vista da consciência do inacabado e ou reflexão crítica sobre a prática, em que estão agrupados os colaboradores desta pesquisa: os atores S5, S1, S7 e S3.

Diante da subcategoria (representado pela letra e) que entre eles estão S5 (padrasto do aluno) e S1 (aluno) a perspectiva Freiriana de oprimido e dialogicidade será diagnosticada e discutido neste item.

Ao examinarmos o padrasto (S5) do aluno pela qual a entrevista foi uma das mais rápidas, pois ao se reconhecer como um agente ativo da gestão democrática e diz que como procura participar das reuniões que a escola oferece, pergunto se a escola possui Conselho Escolar e se ele já participou de formações sobre a mesma. Sua resposta foi que ele acredita que possa haver Conselho Escolar e que não participou de formações e/ou integrou o Conselho, em seguida a pergunta foi como ele vê a influência do conselho Escolar nas decisões tomada pela escola e a resposta foi um breve: “importantes”. Ao discursar no final da entrevista e nos trazer a seguinte formação opinativa discorre o seguinte: “Tudo no papel é bonito, mas para dar certo, precisa de vontade política, participação de todas as partes envolvidas no processo; verba garantida para o programa independente de qual partido venha a ganhar as próximas eleições”. Estas revelações demonstram um certo reflexo de medo de liberdade como Freire (1987) expõe em *Pedagogia do Oprimido*, pois quando o padrasto (S5) nos informa que é importante a influência do CE, e que ele procura participar de reuniões de escola como as de pais e professores (sendo reuniões de base informativo para saber a vida escolar dos estudantes)

Mas, mesmo assim S5 nunca participou do CE e acrescenta ser importante a influência do CE nos perímetros da escola. O fato de poder ter disponibilidade de participar apenas das reuniões informativas da vida escolar de quem ele se responsabiliza e não querer ou poder participar dos encontros das CEs e pela qualidade do conteúdo reduzido desta entrevista, e que por mais que o entrevistado tenha dito que para dar certo depende da vontade política e da participação de todas as partes envolvidas, querendo dizer que é preciso que os políticos façam algo envolvendo as pessoas interessadas diretas, há neste olhar certo desejo de que as coisas saiam do papel para uma melhora na educação. Portanto, a impressão que se nota é a de que o medo de falar mais ou opinar sobre temas que estão diretamente ligados a ele por exemplo na CE, é demonstrado na teoria de Freire como sendo um perigo de conscientização, medo pelo qual possa sofrer revés talvez de algum modo se sua provável opinião possa revelar contradição

aos interesses dos membros que fazem parte do núcleo dos que decidem os rumos das políticas educacionais da escola.

A entrevista com o estudante S1²⁷ na qual ele traz para nossa discussão após lhes fazer as perguntas que fiz a todos(as), incluo-o na subcategoria dos que acham que ainda faltam muitas ações, tanto do governo como de todos(as), pois vejo que seja imprescindível analisar com a ótica freiriana, considerando que seu depoimento foi o seguinte: “uma sugestão, que as tias são, conversasse com os pais e os alunos a ter mais conteúdo a escola” (S1), eu pergunto sobre o que ele quis dizer com mais conteúdo pra escola? E ele responde: “a ser dado deveria ter um resumo a cada atividade, assim ficaria melhor. Conteúdo ao esporte, deveria ser dado um campeonato interno assim motivaria os alunos a praticar mais esportes.”

Nesta postura de caráter reivindicatório se percebe que os anseios do estudante almejam para o que gostariam de ver em seu ambiente educacional, porque ao ser perguntado sobre se ele sabe se alguém já pediu aos órgãos competentes seja no Conselho de Escola ou em outra instância, o pai intervém e responde no lugar dele impedindo-o de saber pelo S1 acerca desta questão.

As falas do estudante (S1) e do padrasto (S5) mostram-se tomados pela falta de conhecimento das atribuições dos órgãos competentes para debater as possíveis maneiras que atinja suas vontades de utilizar as verbas que chegam à escola para este fim, no entanto esta falta de conhecimento sobre o CE é reforçada pela reflexão freiriana que cabe: “Melhor será, que a situação concreta de injustiça não se constitua num “percebido” claro para a consciência dos que a sofrem” (FREIRE, 1987, p. 12) expressão pelo qual Freire discorria sobre como o pensamento de um operário que fazia parte dos cursos que o autor proferia, a situação deste operário em concluir que é a consciência de perceber os entraves e como agir sobre eles pode ser perigoso para a sua classe, uma vez que poderá sofrer perseguições de toda ordem. E isso vale para a percepção que analisamos para o aluno (S1) e o padrasto (S5).

Nestas circunstâncias a dialogicidade - tanto dos sujeitos analisados aqui quanto dos que iremos abordar mais adiante e dos que detém o domínio das informações circunscritos nos ‘andares de cima’ da hierarquia institucional - de estabelecer pontes estáveis de ligação do que esta comunidade deseja (do ponto de vista micro) para a sua realização, se torna a fissura que impede qualquer avanço das demandas que possam ser levantadas pela própria comunidade, ou seja, se a dificuldade de se estabelecer um diálogo fiel aos requisitos necessários ao

²⁷ Por mais que o estudante e o padrasto estejam na mesma categoria, ambos não são parentes e não se conhecem, deixando claro que um não tem nenhuma relação com o outro, se porventura possa parecer que tenham algum laço familiar

desenvolvimento pedagógico, se mantiver, o prejuízo educacional fica incalculável, pois se nenhuma das partes interessar-se pelo dialogismo a estagnação do resultado das avaliações ,tanto externas quanto internas, continuarão nos constantes baixos índices, entre outros

Para entendermos o que estou discutindo é preciso vislumbrar em Freire sua observação: “Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 46). Assim sendo entendemos que a ausência do diálogo é prejudicial para toda a comunidade escolar e para toda a sociedade, pois não avança os requisitos básicos de qualquer que seja a demanda. Então: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 1987, p. 46).

Em outras palavras, toda e qualquer ideia, propositura, projeto, plano, resolução de problemas, é bem-vindo para discussão e como colocá-lo em prática nas reuniões de uma CE. Pois não há quem sabe tudo ou quem sabe nada e sim a somatória dos saberes que evidencia resultados otimizados.

O outro bloco de sujeitos que iremos discutir esta inserido na subcategoria dos sujeitos com ponto de vista da aprovação e do sentimento de acabamento sobre a Meta 19 do PEE no caso os funcionários (representados pela letra b) que estão a Diretora (S8) a funcionária da secretaria (S2) e o professor (S6).

A entrevista semiestruturada com a S8 nos levou a algumas reflexões, para isso trazemos a resposta quando a pergunta foi se a escola possui Grêmio Estudantil, qual a sua função e atividades desenvolvidas, como está estruturado o Grêmio e como os estudantes participam do deste Grêmio Estudantil:

A escola possui Grêmio Estudantil. Sua função é atuar em atividades pedagógicas realizadas pela escola como reuniões do conselho de classe e série, projetos diversos. O Grêmio de nossa escola está estruturada com alunos de todas as séries, sendo escolhido as chapas para eleição e os alunos formam estas chapas escolhendo um aluno por série. Depois ocorre a eleição entre todos os alunos. A chapa mais votada ganha a eleição. (S8)

Esta respost é corroborada com a fala da secretaria/funcionária e ao mesmo tempo mãe de aluno da escola ao ser feita a mesma pergunta, que parte assim: “Sim, não exerço função ativa, quero dizer não tenho um cargo. O grêmio é bem estruturado, com a montagem das chapas e depois com a votação para escolher o grêmio. Os estudantes são ativos, ajudando e criando novas ações para melhorar” (S2).

Estas respostas procuram dar sentido ao bom funcionamento de uma gestão democrática sem obstáculos de funcionamento fluindo de forma que alcance um aproveitamento da gestão

por toda comunidade. No entanto ao analisarmos as falas dos sujeitos inseridos na subcategoria representado pela letra f, poderemos fazer um diagnóstico reflexivo mais aprofundado.

No momento buscamos na fala do professor (S6) a versão pela qual segue a linha dos sujeitos que discutimos nesta subcategoria, pois quando perguntado se na visão dele quais seriam os mecanismos, instrumentos da gestão democrática da escola. Então ele retribui assim: “A gestão sempre nós consulta, sobre tomadas de decisões importante.” E quando perguntado sobre se a escola possui Grêmios Estudantis e qual a função e atividades desenvolvida, como está estruturado e como os estudantes participam do Grêmios a resposta foi o que segue: “Atualmente, o grêmios está no estágio de formação, mas temos o clube juvenil.”²⁸ (S6). O que o professor quis dizer é que a próxima chapa do Grêmios a ser eleita está em fase de preparação para a próxima equipe de alunos.

Entretanto, quando pergunto se ele já participou do conselho, S6 diz: “não participo do conselho” prosseguindo perguntando como ele via a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola, e na sequência relata que: “o conselho é bem ativo na escola inclusive os pais de alunos. Também sempre somos consultados pelo conselho nos diversos assuntos a serem resolvidos” (S6). Um ponto que precisamos refletir é: ele disse que não participava do conselho e na outra resposta ele diz que sempre era consultado, ou seja, sua participação não era estável e sim podia ser sempre consultado em algumas decisões, porém não todas por ele dizer que não participava. Entretanto soou como que por algum motivo suas ações não significavam uma efetiva participação nas tomadas de decisões plenas.

Este é o momento para introduzirmos a mãe (S4) de aluno que está na subcategoria do sujeito na perspectiva da aprovação e do aperfeiçoamento da gestão democrática, fazendo parte da comunidade não remunerada, (representada pela letra c nas divisões de categorias). As perguntas para S4 foram as mesmas feitas para os outros. Contudo, ela dá esse pequeno depoimento: “Temos é, muitas atrações, atividades né, aonde fazem com que os pais participe, estejam por dentro de todas as informações do que é passado, (...) então é uma escola bem desenvolvida e bem democrática também, aonde a gente pode ter a... as nossas sugestões, então é isso tá?”. Um ponto que procuramos nos debruçar é que se a escola é bem democrática, como é dito por S4 e que os pais participam das atividades, parece não corroborar com o que discorre S1 (discutido na subcategoria representada pela letra e), na qual neste caso a relação familiar

²⁸ Foi perguntado o que era este clube juvenil, e neste momento ele responde assim: “o clube juvenil são atividades que os alunos se identifica. Ex. Clube de leitura, de dança, de teatro e assim por diante.” (S6)

entre os dois é de mãe e filho, pois o aluno entrevistado faz uma série de reivindicações básicas²⁹ para o desenvolvimento da prática pedagógica ao benefício do estudante, professor e toda a comunidade. Estabelecendo esta ponte para o discurso dos dois podemos notar a flagrante falta de recursos, pois materiais básicos são negados em prejuízo do estudante e em consequência à comunidade, e por outro lado ao que parece a mãe do estudante (S4) afirma que a participação dos alunos em atividades corriqueiras é suficiente para perceber a escola como naturalmente propícia à abertura ao debate democrático. Não seria tanto assim se o estudante S1 não houvesse acrescentado elementos básicos à sua reivindicação.

Notamos certa semelhança nas falas da mãe do estudante ao compará-la com a do próprio estudante (S1), pois o mesmo faz revelações reivindicatórias básicas fazendo-se notar a precária falta de estrutura mínima e a fala da mãe que diz que a escola é bem desenvolvida e também nas falas do professor S6 o qual diz que não participa do Conselho de Escola, mas que é consultado nos assuntos a serem resolvido. A semelhança entre eles acreditamos que esteja em uma dialogicidade falha onde o ponto central da gestão democrática estruturante da instituição de ensino, revela-se nas falas destes sujeitos ao notarmos que há um vácuo de ligação de uma fala com a outra. Então indagamos aonde podemos localizar estas falhas de comunicação que encontramos nos discursos?

Quando pensamos em dialogicidade nos inspiramos em Freire(1987) o que podia resultar em uma resposta adequada às motivações que levaram os sujeitos a fazerem suas reflexões, notando uma sentença analítica freiriana por meio da qual, é possível dizer que: “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. (FREIRE, 1987, p. 47). Esta solidariedade, que é gerada pelo diálogo, somado ao pensar crítico, é capaz de fazer com que tudo que esteja em volta de questões muitas vezes nebulosa ou de pouco entendimento possa levar-nos a descomplicar e evitar obstacularização presentes naquilo que está entre o que precisamos, desejamos e vislumbramos; em outras palavras, aquilo que mediatiza tudo o que objetivamos. E é o diálogo o motor desta transformação, o diálogo construtivo, neste entremeio, sem o qual, nas palavras de Freire: “Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.” (FREIRE, 1987, p. 47).

²⁹ Como as que faço a citação nas análises das divisões de categorias inserido na subcategoria b, na qual o estudante explora as faltas de material escolar, como bola, materiais para arte, redinha nova etc.

Ou seja, o objeto cognoscível é o que media os interesses dos sujeitos, e que, assim Freire (1987) descreve o diálogo como sendo em um contexto gnosiológico, o qual propicia para que os sujeitos procurem identificar soluções desde os problemas mais simples aos mais complexos, em um espiral crescente de desenvolvimento emancipador e assim superar os vícios da hierarquia gestão-educador-educando-comunidade. A dialogicidade inclui todos(as) com o único objetivo: conhecer e aprender juntos.

A categoria dos sujeitos cujo ponto de vista da consciência do inacabado e/ou reflexão crítica sobre a prática, neste caso se tratando da subcategoria dos funcionários representada pela letra f, estão o professor S7. Já a professora S3, deu um depoimento mais detalhado sobre suas vivências profissionais no ambiente escolar.

O professor S7 após todas as perguntas serem feitas relata o seguinte:

Então é a mesma coisa vale na participação né, pra formulação aí de, de regras, de leis aí pra escola né, dos pais de alunos aí, a maioria (...) não sabe nem o português direito, não sabem interpretar, não sabe escrever então eu acho meio perigoso isso aí né.

É resumindo aí o que eu penso, eu acho que assim, a ideia é boa entendeu? A ideia é boa, mas a ideia é boa com país de primeiro mundo, aonde a população é bem-educada, a população tem, tem consciência das coisas, do que é certo do que é errado, e acho que aqui no Brasil não vejo muito com, com bons olhos isso aí não. (S7)

Ao notarmos a maneira pela qual o sujeito S7 encara a gestão democrática como sendo algo ‘meio perigoso’ por conta de os pais de alunos não terem instrução em relação a serem letrados e poderem não entender de interpretação (de acordo com o a percepção de S7) soa como uma preocupação visível em seu discurso³⁰. Por mais que ele entenda como boa a iniciativa e resultado de lutas exaustiva para concretizar a gestão democrática visto na trajetória das leis desde a Constituição Federal até o PEE e sua Meta 19, construído neste trabalho, o professor S7 de alguma forma revela-se com um certo receio de dar voz à comunidade por considerá-la de difícil compreensão sobre o que possa se passar tanto em uma sala de aula quanto em seu entorno. Além das passagens que contemplam o que pensa, Freire ao discutir o caso do padrasto (S5). É necessário debatermos ainda este ponto, cabendo ressaltar a teoria de Oprimido este estudioso assevera: “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de

³⁰ Precisando deixar notado que ao falar, está se dirigindo a sua experiência profissional, pois mesmo trabalhando na escola estudada, o deixei livre para se manifestar de acordo com sua vivência enquanto professor durante sua trajetória docente e assim poder colher mais detalhes de sua impressão.

seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais.” (FREIRE, 1987, p. 16). Esta indignação ao relatar problemas com os pais de alunos o professor S7 em seu depoimento, de acordo com situação dramática presente em seu cotidiano o leva a concluir de uma forma equivocada, que o problema pode estar presente na própria liberdade em dar voz à comunidade como uma forma de colaborar para uma gestão participativa e democrática, ao dizer que no Brasil a gestão democrática nas escolas públicas pode ser dificultada por conta de o povo ter baixa escolaridade. E é exatamente por isso que uma gestão democrática tende a contribuir para combater: o analfabetismo funcional, a falta de recursos etc.

Ainda conforme Freire, o saber pouco de si e em relação ao epicentro da ausência desta política pública, revela neste momento a definição desta passagem e o levantamento destes dissabores do ofício deste profissional, além de ser a razão de sua autorreflexão para que, mesmo impreciso e vago procura encontrar um culpado em seu atônito comentário.

Freire (1987) vê estas situações, onde a inversão dos fatores que leva os sujeitos a permanecerem imersos em conclusões incertas fruto de um olhar enviesado sobre a verdadeira luta de toda categoria da educação, como uma percepção da generosidade oferecida na forma de favor e uma ajuda para aparentar alguma melhora:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 17)

O relato do professor S7 carrega este ideal, pois ao fazer sua reflexão - mesmo estando inserido nesta categoria por meios de sua percepção crítica sobre a prática manifestada em citação no item de divisão das categorias representada pela letra f deste trabalho – encerra por deixar-se levar à esta interpretação em considerar a gestão democrática elencada na Meta 19 do PEE como uma mera generosidade governamental, percebida de forma que pareça um tipo de bônus aos educandos, educadores e comunidade. E a evidência da percepção de generosidade fica evidente nesta ocasião.

Destacamos a resposta da professora S3 incluída nesta subcategoria, sobre a terceira pergunta referente à se a escola que ela trabalha possui Conselho Escolar, qual a função desenvolvida e se ela já teria participado de alguma formação sobre este órgão e como ela vê a influência do mesmo nas decisões tomadas pela escola. Estes questionamentos a levaram a esta reflexão:

Sim, eu nunca participei de formações, na verdade eu nunca quis saber do conselho, sempre fugi dele e este ano o diretor que está na escola, ele é super

legal e a gente se deu bem e ele me convidou pra participar do conselho, que acho que muitos professores não gosta de participar né, que as vezes você tem que ficar fora do seu horário participando de reunião e tal, então ninguém quer, mas eu falei: ahh vou participar né, ai comecei, mas só participei de uma reunião até hoje também, foi da PEI, nunca participei de mais nada, nunca ganhei papel pra assinar, nem nada, e a minha função é acho que é de que todo mundo é igual né... (S3)

Lembrando que S3 quando fala da PEI é sobre a escola que estudamos, já que foi nesta na qual trabalhou como professora e também sua experiência como Professora Coordenadora se deu em outra escola.

Esta bagagem profissional pelo que S3 nos proporciona é interessante porque podemos ter uma dimensão da forma como ela alega a não participação nas reuniões de Conselho de Escola dizendo que ao estar fora do seu horário de trabalho, soaria como um voluntarismo, devido à exaustiva programação entre aulas e sua preparação que a jornada docente lhe impõe. Neste momento é importante dar continuidade à fala da professora, e ela prossegue:

ahh a função do conselho é tomar algumas decisões é da escola, tipo de mudanças mais sérias assim né, tipo precisa de uma soberania, precisou ouvir é... todo, toda comunidade escolar né, todos participantes da escola né, não é, tem decisões que cabem só o diretor tomar né, coisas mais simples, mas algumas co... , no caso da PEI né, você precisa ouvir a comunidade então você tem que chamar todos os indivíduos que trabalham ali na escola né, em diferentes funções e também os pais de alunos né, que não trabalham mas participam muito. (S3)

Ao demonstrar a função do Conselho de Escola percebida por S3 e ter descrito a falta de motivação dela própria e de outros professores em se inteirar e participar das reuniões do Conselho Escolar o próximo destaque da entrevista é a continuidade da resposta já exposta aqui na discussão no item acerca da divisão de categorias onde a pergunta foi no que diz respeito à como ela vê a influência deste órgão nas decisões tomadas pela escola. E naquela ocasião ela falava de que modo em sua perspectiva deveria ser a composição dos Conselho Escolar eu a interrompo e pergunto se há pessoas com mais ou menos experiência. Então ela prossegue:

E tipo assim eu acho que tem que ter o efetivo, tem que ter o categoria ó, tem que ter o professor de humanas, tem que ter o professor de exatas, entendeu? E ali na escola só participavam antes os professores antigos, então as decisões todas da escola estavam fechadas nas mãos deles, então eles estão acostumados que eles determinam as coisas da escola, sabe quando o conselho vai se reunir pra reprovar um aluno por exemplo, ou tipo pra expulsar né, um aluno da escola, então eles já estavam acostumado com isso, que eram eles que decidiam, é... ai tem aquele grupo de professores, eu falo “você tá no meu grupo maligno dos professores”, ai eu falo “não Felipe aquele aluno fez isso,

isso na minha aula, a gente vai pro conselho e a gente vai decidir que ele vai ser expulso da escola, então eles tinham essa coisa né, de um grupo fechado, então não, eu acho que isso não era legal porque não era algo democrático e este ano que o grupo está heterogêneo, que tem várias pessoas diferentes novas, categoria ó, que o diretor é novo, é... tem pessoas que são resistentes, e daí a gente vê a importância do conselho ser bem formado. (S3)

A postura da professora S3 ao postular uma formação equivocada no Conselho Escolar pelo fato destas reuniões serem compostas por um grupo de sujeitos homogêneos que controla as decisões e discussões e, ademais, raramente discordam, indica um modelo estruturante nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Porém, para podermos compreender tais fatos um dos caminhos foi analisá-los baseado na teoria freiriana antidialógica.

O autor parte do princípio de que “os animais não admiram o mundo. Imergem nele”.[...] Os homens, pelo contrário como seres do quefazer, emergem dele”, E completa: “Os animais que não trabalham, vivem do seu suporte” e [...] “estes ‘suportes’ sejam comunicáveis entre si” (FREIRE, 1987, p.70). O que este estudioso afirma é que a definição dos homens se passa pelo quê fazer o que é voltado às atividades da ação e reflexão, e por isso ao parafrasear Lênin, Freire traz esta passagem: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” e é aqui que Freire explica: “não há revolução com *verbalismo*, nem tampouco com *ateísmo*, mas com a *práxis*, portanto, com *reflexão* e ação” (FREIRE, 1987, p.70).

O autor nos conduz ao entendimento de que somente a práxis fará a transformação no mundo e em si mesmo que é inerente ao homem o que denomina como sua essência. Esse fundamento precisa estar sendo sempre praticado para que casos como os que S3 descreve, isto é, o domínio de um grupo sobre as tomadas de decisões no Conselho Escolar sejam extintos. Se ainda isso continua nesta inércia terminará com os “homens reduzidos ao puro *fazer*” (FREIRE, 1987, p.70). Ou seja, é o fazer alienado, o fazer sem questionamentos ou tentativas de novos arranjos e alternativas para o alcance dos objetivos pedagógicos, entre outros. O pensador explica que as práticas de transformação necessitam de uma união entre os sujeitos onde a liderança não os veja como peça de sua propriedade (no entanto, mantendo os compromissos de líder) para que: “[...] não sejam possíveis a manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução, a prescrição”. E neste cenário se esta liderança não inspira ou promove as mudanças necessárias se a mesma se “mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si” (FREIRE, 1987, p.71). impregnada dos vícios da estagnação conduzidos pelo hábito das relações baseadas no depósito de informações, decisões e ações tomada pelas reuniões do Conselho Escolar.

Freire (1987) entende que o fato de os opressores ao se introduzirem no ambiente dos explorados, geram um fenômeno de hospedagem dos ideais dominantes no comportamento, ações e pensamentos do sujeito dominado. E que neste sentido os que desejam realmente a transformação emancipadora na localidade onde se inserem, “não podem tentar “hospedar-se” neles. Pelo contrário, ao buscarem, com estes, o “desejo” daqueles, devem fazê-lo para *conviver*, para com eles estar”. Ou seja, esta passagem Freire (1987) faz um alerta aos que desejam (os(as) que se inquietam diante de qualquer ação antidialógica) por uma mudança real para a progressiva condução à democracia plena no ato de notar vícios em torno das decisões tomadas pelos Conselhos Escolares sem a devida abrangência dos debates e quando se aborda temas importantes em pauta.

No momento em que o sujeito estiver nele hospedado os ideais do opressor e neste contexto, o mesmo assume algum posto de poder, o sujeito oprimido chega nesta posição com o intuito de manter o *status quo* do impedimento ao avanço democrático e por isso o autor nos auxilia nesta reflexão:

A sua dualidade existencial pode, inclusive, proporcionar o surgimento de um clima sectário – ou ajudá-lo – que conduz facilmente à constituição de “burocracias” que corroem a revolução. Ao não conscientizarem, no decorrer do processo, esta ambiguidade, podem aceitar sua “participação” nele com um espírito mais revanchista que revolucionário. (FREIRE, 1987, p.71).

O que o estudioso nos faz considerar é passarmos a notar, como o “hospedeiro” se introduz nos sujeitos e ao assumirem um cargo mais alto na hierarquia institucional, passa a ter um comportamento revanchista e não se inclina às transformações necessárias no ambiente escolar. Tal comportamento é imperativo e empregado no cargo, seja qual for da hierarquia, para resolver problemas pessoais e tem como uma das motivações o peso da opressão durante anos em cima dos sujeitos. impedindo a dialogicidade e com o predomínio de condutas antidialógicas.

E para o contorno destes emaranhados de ideias hospedeiras nos sujeitos que compõem a instituição pública da qual faz parte a comunidade que poderia participar de maneira efetiva nas decisões e entre outros entraves na implementação da gestão democrática nas escolas, foi preciso buscar em Stephen Ball (2006) em seus 3 (três) contextos que é apresentado como uma abordagem do ciclo de política de 1992 os 3 contextos: o contexto da influência, da produção de texto, e da prática. Em 1994 Ball cria dois novos contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, como nós vimos no item 1: A Política Educacional no Brasil e a Gestão Democrática deste trabalho.

Como podemos perceber o contexto de influência para a formalização da política pública que resultou no PEE do Estado de São Paulo, começou na Constituição Federal de 1988, onde houve tendências de vários interesses em movimento. A Conferência Mundial de Educação para Todos, evento realizado na Tailândia, sendo o Brasil signatário, foi outro evento em que neste contexto de influência a discussão pela melhoria da qualidade de educação dos países participantes colocou-se em pauta, fazendo-se o momento na qual a atuação de cada país na pasta da educação que estaria em avaliação sofrendo pressão para a devida elevação qualitativa neste segmento.

O contexto da produção de texto inclui toda a força que há nos debates para a construção dos textos que influenciaram tanto os setores institucionais quanto dos movimentos da sociedade civil organizada e das informais, nas audiências públicas, nos momentos de convencimentos da população sobre o texto/projeto construído e aprovado pelos órgãos competentes oficiais dos poderes da República. Neste cenário, tomamos como exemplo as leis construídas e promulgadas tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei do Estatuto do Magistério Estadual Paulista de 1985 e restaurada em 1997 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, redigido e publicado pela equipe do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

No contexto da prática por sua vez chama a atenção a questão de como estas tentativas de atuação³¹ (de como as políticas são executadas nas conjunturas de cenários educacionais), das leis formuladas e promulgadas antes são vistas de modo à sua aplicação em realização de seus exercícios pré-estabelecidos nas leis. Ao que tudo indica o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de 2004 foi resultado desta verificação nos interiores das escolas de forma que estes órgãos até então com poucas formações e informações sobre o seu emprego efetivo, precisaria de uma massificação afim de empreender e fazer os CEs se ativarem como estabelece este Programa. Outro exemplo para que o contexto da prática estivesse de acordo com as leis anteriormente citadas neste trabalho e sendo aplicadas em suas realidades foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007 apresentada no item 1.9 desta pesquisa, revelando que foi preciso a construção deste Plano e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como forma de verificar o andamento prático das leis já anunciadas.

Para contextualizar na prática e os governos estabelecerem estes Programas e Planos, e para fazermos o trabalho de investigação que estamos desenvolvendo, é preciso referir-se

³¹ Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dsGegscfoA4> Acesso em: 22 out 2022

também às características das escolas, sua estrutura, onde está situada, sua organização, os contextos profissionais da escola, a formação dos professores e neste caso, na pesquisa de campo no item 3 deste trabalho foram levantadas algumas informações a esse respeito, para alinharmos estes procedimentos ao notar o perfil da escola e dos funcionários. Para darmos continuidade nesta análise, e encontrarmos nela certa singularidade, sabendo que escolas nesta mesma região da cidade são muito parecidas, pois as escolas diferenciam-se mais por regiões com maiores distancias como de cidade em cidade, no quesito quadro profissional, de estrutura etc. Por isso é preciso conhecer as similaridades de escolas dentro de um espectro limite e no caso a escola em estudo, para termos o conhecimento da infraestrutura estar adequada à uma gestão democrática eficiente.

No contexto dos resultados (efeitos), como todas estas leis, programas, planos, aplicações, incentivos para fomentar a melhor forma de se fazer as escolas e os CEs exemplos de demonstrações democráticas com reuniões transparentes onde todos(as) têm voz e possam decidir livremente, não teve bons alcances e êxitos em suas atuações na prática. Em consequência foi preciso obter resultados com vistas à melhoria qualitativa do que já foi proposto e, por isso, que em 2014 foi promulgou-se o Plano Nacional de Educação com as 20 Metas e a 19ª aborda a gestão democrática, e na sequência, passados dois anos o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE), com 21 Metas, dispondo da Meta 19 o nosso objeto de estudo desta pesquisa.

Como podemos notar os resultados das tentativas anteriores levou as sociedades civis organizada a se unirem na formulação de uma nova iniciativa, desta vez com os objetivos, metas e estratégias claras, definidas e com o prazo determinado, que contempla nosso objeto de pesquisa.

Para verificarmos o contexto dos resultados (efeitos) é notório analisarmos como a comunidade tem sentido a Meta 19 e como descreve suas experiências em plena vigência e atuação do PEE.

No momento que faço a pergunta ao professor S7, sobre se a escola possui Grêmios Estudantil, qual a função e atividades desenvolvidas e como os estudantes participam do Grêmios, ele responde desta forma:

Escola possui grêmios sim, mas eu não vejo muita efetividade aí, no... nas atividades aí, na... na participação do grêmios aí, na... na vida escolar, eles gostam é de... de sair né, pra... pra... pra fazer votação, sair da aula, mas eu não, não vejo efetividade nenhuma nos grêmios não (...). grêmios lá na escola lá funciona quando tem eleição que todo mundo quer se candidatar pra ficar saindo da sala de aula pra ir falar nas outras salas né,

depois disso aí eu não vejo mais efetividade nenhuma é aí é... some o Grêmio só fica no papel só. (S7)

É interessante examinar a visão que S7 tem do Grêmio Estudantil e sua atuação como também da professora S3 que nos disponibiliza, quando a pergunta é a mesma:

Então o grêmio está sendo formado já faz alguns anos, é... eu sei que ele existe, mas eu não participo do... como fala? Como eu entrei na coordenação agora, esse ano eu estava com aula no ensino fundamental, fundamental não tem tanta influência no grêmio, fica mais, eu tenho aula no sexto ano, eu tinha né, aula no sexto ano e o grêmio é mais para os alunos do oitavo, nono, primeiro e segundo né, e agora que eu fui pra coordenação eu ainda não é... tô participando do grêmio que é muita coisa nova sabe, então o diretor está me passando algumas coisas aos poucos, mas eu sei que o grêmio existe, o grêmio faz campanha na escola, o grêmio participa de reuniões, é... como a gente está neste ensino híbrido o diretor da escola tem um grupo do WhatsApp com o grêmio, e é...as... como tem coisas novas na escola eles chamam o grêmio pra participar comunica algumas coisas pelo grupo, entra em contato com o pessoal do grêmio, eles participam do conselho do final do bimestre, mas assim eu acho que ainda é bem pouco sabe, porque não é um grêmio fortalecido, ainda mais com a pandemia o grêmio se dissolveu né, porque vai enfraquecendo de longe né, eu acho que como eles são muito novos, pra fazer essa coisa ter força precisa estar ali na escola, conversando, construindo isso diariamente e com o ensino híbrido o grêmio está bem fraco, mas ele existe, ele existe. (S3)

É preciso notar que a professora S3 no começo de sua explanação, ela fala da escola que é o objeto de estudo deste trabalho, e logo que a mesma cita o diretor já está mencionando a escola que ela coordena, mas que é proveitoso para a comparação e semelhança na qual ela esta como professora.

No que podemos entender na relação da percepção dos dois professores quando expõem sobre o Grêmio e a atuação da mesma, verificamos pontos negativos, enquanto S7 diz que os estudantes gostam de se candidatar para ficar saindo da sala de aula e para votação, depois disso não há mais efetividade ou atuação. É semelhante o que a professora S3 responde, demonstrando que como o Grêmio estava em formação ainda permanecia inativo, argumentando também que seus alunos(as) como estão no 6º ano não fomentava ou incentivaria, por entende que ainda não havia formação suficiente para discutir as atribuições do Grêmio neste ciclo, enquanto em sua experiência de coordenadoria ela relata que o Grêmio fez um grupo num aplicativo na internet, e por conta da pandemia a relação é de forma remota. Além disso, o grupo foi útil em alguns pontos como participar do Conselho de Sala (que é o Conselho em que os professores decidem as notas dos alunos de maneira coletiva, visando a nota de cada um), mas insuficiente para uma atuação mais efetiva e presente por estarem

experimentando esta nova modalidade de ensino híbrido (uma parte dos(as) alunos(as) participava de forma presencial em revezamento e o restante de forma remota).

O que possamos entender nestes relatos são que no contexto dos resultados (efeitos) a atuação do PEE na fomentação de fazer CEs atuantes com toda a comunidade e com a participação dos representantes dos(as) alunos(as) é incipiente, visto que nos relatos as ações do Grêmio, na qual se reflete nas falas dos entrevistados S3 e S7, está aparente e inexpressivo.

Após as explanações da professora S3, observo que ela deseja fazer novos apontamentos sobre o objeto desta pesquisa, então pergunto se ela sentiu que há uma participação dela efetiva nos debates das reuniões de CEs ou mesmo em reuniões como Conselho de Sala, ATPC, ou reuniões de emergência, formando diálogos que possa chegar a objetivos concretos, e ela responde assim:³²

não, eu acho que as escolas é... não, você pode até falar, tudo, mas eu acho que nenhuma escola está disposta a mudar é... a fazer, nem que seja tipo, aí vai ser um negócio que vai ser melhor, que vai ter resultado, as pessoas não estão dispostas a fazer diferente, não estão dispostas a arriscar, então você pode falar, todo mundo pode até falar né: “nossa legal, bacana, parabéns, que ideia, acabou ali, isso é uma coisa que não vai caminhar, e a gente pode ver que as escolas continuam iguais né, ninguém muda, tipo talvez as escolas mudem a forma de tirar foto, de escrever o resultado do projeto lá no papel, mas na pratica a gente vê que não acontece, a gente vê que o ensino que é o principal da escola não tem qualidade entendeu, é... que eu acho que o pessoal do X vai te responder: “ahh a escola tá linda, ta maravilhosa, a gente ta fazendo projeto, os alunos tão participando, tem o grupo do Rotary, tem doação de agasalho, ta lindo e maravilhoso, e? O que que eles aprenderam? Além da hora que você foi tirar foto, quando eles fizeram doação, eles aprenderam o sentido da solidariedade? Ta, legal, mas é... você falou pra ele que eles precisam de políticas públicas além de doar... doar agasalho, que doar agasalho não resolveu o problema, que você só fez o que o governo quer, não e... ah e daí a gente ta fazendo um projetinho de reciclagem, a gente pegou a tampinha da garrafa de coca e fez um jogo de dama, ta, legal, mas se reciclou? Você fez a tampinha da garrafa virar o que depois que jogou dama? Lixo de novo, entendeu? É... você fez um projeto de reciclagem, seus alunos aprenderam, é... alguma coisa, é... química, alguma coisa pra consumir aquele plástico e transformar em outra coisa? Não, entendeu, é... você pra eles o que que é importante, você fez um laboratório com eles sobre reciclagem de papel? Não. Não fez, você falou de reutilizar lixo reciclável, cortar garrafa pet fazer um vaso sabe, tipo são coisas muito superficiais que as pessoas é... pensam por cima não levam a fundo, então eu acho que os resultados são bonitos na foto, um monte de trabalho colorido, crianças sorrindo, mas o resultado mesmo não existe, que a gente vê que no ensino não acontece, estou falando isso do X, que a gente conversa com uma pessoa... aquele aluno que não sabia ler e escrever no 6º ano, ele aprendeu a ler e escrever? Ou ele só foi tirando foto segurando uma blusa pra doação? Cê entendeu? (S3)

³² Importante notar que o X é a escola que realizamos a pesquisa.

A percepção que a professora S3 quanto aos projetos elaborados e colocados em prática pela escola, como nos exemplos que ela detalha na citação acima, por ser aparentemente projetos realizados sem muita participação de toda a comunidade escolar, nos levam a pensar que são ações superficiais com resultados ineficazes por também não haver a cultura de participação tanto dos professores, quanto dos pais, alunos e funcionários. É importante que se destaque no começo de sua fala, S3 onde revela que não há uma participação dela efetiva nos debates para elaboração destes projetos, ao dizer que as pessoas não querem fazer diferente por mais que ela queira dialogar. Analisaremos mais adiante, pois logo que ela faz estas declarações pergunto-a se há mais exemplos sobre diálogo e participação e porque ela acha que não tem participação e diálogo:

(...) a gente ia começar o ano só trabalhando as habilidades essenciais, porque ia ter uma prova do governo, e a gente... e a gente não né, a escola queriam resultado, queriam um resultado bom na prova, então a gente ia trabalhar estas habilidades, se eu estou trabalhando muito as habilidades eu vou maquiagem o resultado da prova, eu não vou saber como o aluno chegou, se eu fico duas semanas insistindo naquela habilidade o aluno vai aprender, vai chegar na prova ele vai ter um resultado bom, então eu não tô sabendo o real do aluno, eu já tô trabalhando a habilidade, e daí na hora de tirar foto dos projetos é tudo lindo, maravilhoso, a escola faz projeto, mas na pratica não está sendo isso, na pratica eles ficam sufocando o professor, fazendo uma tortura com o professor de que ele tem que trabalhar aquelas habilidades, que o aluno tem que aprender aquelas habilidades, que a gente tem que ter um resultado, que né, este ano vai ter SARESP e a gente tem que ter o índice adequado, então aquelas fotos são só pra rede social (...) porque na prática é uma tortura para os professores de língua portuguesa e matemática principalmente que tem que trabalhar isso. (S3)

Para aprofundarmos sobre o debate de participação nas tomadas de decisões é conveniente voltarmos às respostas do professor S7, assim sendo ao discorrer sobre os questionamentos ele diz:

Falo de novo entendeu, escola possui sim conselho e eu não tenho função, é nunca quis participar dessas coisas ai de APM, porque o pessoal chama a gente pra trabalhar em, em período contrário né, ao período que você dá aula, então eu nunca quis participar disso aí não, ah conselho de escola eu vi tem influência um, uma ou duas vezes, mas era, e ainda era o mesmo caso né de, de dois alunos que teriam que ter a transferência compulsória né, os caras aprontaram lá, não pode expulsar, aí tem que, tem que mandar pra outra escola, as únicas duas vezes que eu vi o conselho reunido foi pra tratar caso de indisciplina. (S7)

Neste momento intervenho e pergunto se há alguma dificuldade ou facilidade, não só em propor, mas em realizar, passar pelo Conselho ou pela direção para validar. O que é preciso para que estes projetos se tornem real, para que ele consiga realizar o projeto, então ele responde:

Sim!!! É o que falei pro cê, se eu tiver que propor, eu não tenho dificuldade, nenhuma não, entendeu? é... só que eu nem participo dessas coisas de conselho de escola aí, né?

Sim! Isso aí nunca, nunca, nunca tentei fazer, entendeu? Então, num sei se, se, se, se se vai ter a facilidade, se vai ter a dificuldade de em relação há equipe gestora, acho que foi isso que cê pergunto, entendeu? Então, num sei, eu nunca tentei fazer isso aí, eu acredito que aí num sei, eu acho que eles são meios reticentes lá, né? (...) tô desanimado e quanto menos tiver que fazer e participar, eu prefiro, entendeu? Eu não tenho ânimo. (S7).

Pergunto a ele se nos ATPCs que ele participa pode haver alguma mudança com diálogo por exemplo, ele diz assim: “Mai dá recado do que, do que outra coisa, né?” E continua: “Mas eu, acho que num, num, o que chega ali no, no ATPC, tudo meio pronto já, eu acho que, cê pode ali é... contestar, fazer alguma coisa, eu acho que, o que chega ali já está meio pronto, não adianta muito não.” (S7)

Esta insuficiência de participação na tomada de decisões tanto em CEs por onde seria a estância para estes fins, quanto em ATPCs e em outras situações, será preciso recorrermos à pesquisa de Vitor Paro (1992) sobre a participação da comunidade nas deliberações e definições que é feita na e pela escola. Paro (1992) descreve os 4 condicionantes internos que impedem as participações. A primeira que se remete aos condicionantes materiais como foi apresentado e discutido no item 2.2 deste estudo e podemos identificá-la se na fala da professora S3 quando ela se pergunta se houve a situação de ensino/aprendizagem ao proporem o tema da reciclagem e se a escola possuísse condições para o uso de laboratório com fins pedagógicos, o que depende da infraestrutura da escola.

No entanto a professora S3 se mostra inconformada pelo fato de não a usarem (não sabemos se há condições materiais). Estes projetos, elaborados e aplicados pela escola fez com S3 ao citá-los nos revela sua preocupação ao dizer que há dificuldade em participar da construção e execução destes planejamentos pedagógicos. Ela diz na citação acima que não é ouvida, pois quando menciona ou propõe alguma ideia nova não consegue o porquê de as pessoas não quererem se “arriscar” ou fazer “diferente” e mantém a mesma atitude desde que começou no magistério. Paro (1992) atribui ao aspecto institucional como a segunda condicionante do impedimento de uma atuação participante da comunidade nas decisões da escola, pois como diz o autor, muitas vezes as definições destes programas e projetos de nível

escolar se concentram em poucas mãos ou para ser mais preciso na visão de mundo da equipe gestora que é composta pela coordenação, vice direção e direção (algumas vezes apenas com a direção). Paro (1992) nos faz lembrar que não há eleição para o cargo de direção, já que para isso é preciso prestar concurso público.

Na verdade, o responsável último pelos resultados negativos e/ou positivos recaem sempre nas mãos da direção, mas esta forma de contratação pode burocratizar e hierarquizar dificultando as decisões propostas pela comunidade.

Fica evidente quando da citação que S3 ao discorrer sobre o procedimento de efetuar as habilidades necessárias para o aprendizado dos(as) estudantes e ter como resultado o alcance da meta nas provas externas às quais a escola é submetida, a entrevistada se inquieta em enquanto a trabalhar estas habilidades, sem que haja tempo suficiente para outras aplicações pedagógicas como a elaboração de projetos de ensino/aprendizagem que tem a ver com o local e a regionalidade, o ambiente em que se situa a escola, comprometendo o espaço nas agendas curriculares onde se podia desenvolver em coletivo propostas valiosas de projetos que aprimorem metodologias para o alcance de competências e habilidades voltada àquele público.

Levando-se em conta que o foco central das habilidades postuladas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é, segundo S3, obstaculizado, estes são alguns resultados das tentativas de estratégias da atuação da Meta 19 nesta escola estudada. O terceiro condicionante interno que Paro (1992) anuncia é o político-sociais em que parte dos grupos identificados pelas suas afinidades e área que se inserem de dentro da comunidade escolar, decorrendo daí as divisões de interesse entre estes grupos.

Analisando a fala da professora S3, evidencia-se a formação de grupos políticos e sociais tanto na instituição escolar quanto às manobras e ‘sugestões’ de habilidades, aparentemente impostas pela equipe da Secretaria da Educação do Estado. Neste sentido de acordo com a fala da professora, estas são aplicações incômodas, pressionando e diminuindo o tempo necessário durante o qual, os professores e comunidade poderiam atuar em projetos com base em motivações culturais e regionais típicos daquela cidade ou bairro.

No momento em que S3 revela que há na escola e mais especificamente nas reuniões do Conselho de Escola grupos ou grupo de professores que ela constata como antigos no estabelecimento de ensino, remonta aquele propósito que Paro (1992) classifica como a condicionante político-sociais, neste ponto a análise se volta a questionarmos esta condição que impede e ‘engessa’ a participação dos demais membros da comunidade escolar, uma vez que ao formar o grupo que já está há algum tempo vinculado à escola passa a ser dominante, a partir da exploração da vantagem deste tempo de exercício, e por esta razão os grupos que se formam

de acordo com esta condicionante, seja de pais, estudantes, funcionários e diante disto, também em virtude de esta divisão, os conflitos de interesses por mais aparente que se constituam é encoberto por este domínio em uma visão de dentro do Conselho de Escola.

A professora S3 assegura que como este ano há professores novos(as) , como contratado (caso de professor(a) que se insere em uma categoria denominada de O), entre outros, poderá haver maior diversidade e assim mais democracia nas reuniões do Conselho de Escola, mesmo isso sendo importante, não há nenhuma garantia de novas formações de grupo dominante e mais divisões que impeçam o fluxo democrático na gestão coletiva dos Conselho de Escola como afirma Paro (1992) a respeito do gerador condicionante de grupos político e sociais que atrapalham e dificultam o andamento democrático das decisões em comum. Estas condições podem comprometer o resultado do que se espera para desenvolver as estratégias de atuação razoáveis conforme está impresso na Meta 19 do PEE.

O quarto condicionante interno é o ideológico. Ainda segundo Paro (1992) como já foi discutido neste estudo, em que o autor diagnostica mediante a coleta de seus dados, entrevistas e diálogos com toda a comunidade, há ai aspectos de exclusão de parte da comunidade nas ações da equipe gestora, docentes e outros servidores. Aparentemente tais conotações ideológicas levam à exclusão por parte da equipe gestora, bem como dos docentes, como consta nas respostas do Professor S7, quando diz que há reticência na sua relação com a administração e quando reflete sobre seu desânimo e, desta forma e prefere participar com menos frequência, dando a entender que os empecilhos criados, devido às reuniões fora do horário do trabalho (como também se verifica em um dos relatos da professora S3), entre outros condicionantes que acarretem ao impedimento de participação. As únicas reuniões do Conselho, conforme S7 foi transferir alunos desajustados em relação ao regulamento escolar. Mesmo nos ATPCs diz S7 que as informações e avisos que chegam da Secretaria, servem apenas para refletir sobre as pautas, fazer algo e nada mais, como de fato é mais ou menos a função destas aulas de trabalhos pedagógicos, pois não é a instância indicada para debater mudanças internas da unidade de ensino, e sim em uma reunião de CE, por mais que possa haver iniciativas de debates com temáticas diversas nos ATPCs, e nas CEs onde as deliberações são decididas e discutidas formalmente.

A ideologia como condicionante de participação reflete significativamente na fala de S7, tanto em sua resposta discutida mais acima, quanto nesta que se destaca:

ali o pessoal ali é meio sem, sem noção, não admite erro do filho, então eu acho meio perigoso gestão democrática pra mim acho que funcionaria numa

escola que tivesse aí os pais dos alunos com um pouco mais de instrução né, agora em periferia assim eu acho meio complicado. (S7)

Esta conformação ideológica que distingue a comunidade com a visão distante pela qual S7 aborda o assunto sem ao menos pensar em propor alguma aproximação com a comunidade, mas o contrário para ele quanto mais distante a comunidade em torno da escola e estiver fora das decisões dos CEs, melhor. O que demonstra certa aversão à comunidade indicando desta forma ao mesmo tempo em que S7 é sacrificado por ter seu ânimo em querer participar e ter voz nos CEs diminuído mediante os condicionantes que impedem que o mesmo tenha algum resquício de iniciativa no que remete-se a somar com as proposições e deliberações da escola.

Desse modo, S7 como percebemos em seu discurso, opina em direção a um certo temor da participação da comunidade nos círculos decisórios dos CEs, por entender que esta comunidade não remunerada pode atrapalhar ou prejudicar o andamento normativo e regular do cotidiano escolar, justamente por julgá-la incapaz de tomar decisões pelo enquadramento em que S7 os coloca, por não serem instruídos de forma a nivelar discussões pertinentes às questões importantes às quais a escola está atrelada. Podemos perceber o comportamento ideológico do professor ao dizer sobre sua percepção.

Notamos neste estudo no item 1.11 quando trazemos os índices do alcance da Meta 19, levantada pelo Censo da Educação Básica de 2019, a porcentagem ainda se encontra muito aquém do esperado para o ano pois o índice 19A que se refere às eleições está em 0,46, por exemplo (desde este levantamento ainda faltava 5 anos para o fim do PNE) entre outros índices. O que podemos deduzir é esta lentidão em atingir as metas estabelecidas mediante o uso das estratégias necessárias, vem perdendo força e que supostamente pode haver cada vez mais sugestões e opiniões como a de S7 na qual sua aversão à comunidade não remunerada é gerada por outros condicionantes levando S7 condição de vítima desta inação por parte da Secretaria da Educação, por não ter voz nas instâncias de sua unidade de ensino, nem tampouco um possível agente de impedimento para que mais sujeitos da comunidade faça sua parte em decidir propostas dos mais variados temas.

O contexto destes resultados faz sentido quando também verificamos o cenário atual ao qual estamos submetidos tanto na esfera federal quanto estadual. O neoliberalismo e sua prática de Estado mínimo, voltado para privatizações e desvalorização do setor público, gera impactos de efeitos negativos na vida prática dos servidores e de toda a comunidade escolar, contando com poucos recursos e investimento. A PEC 95, ou seja, a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, é só um exemplo da contenção de recursos que precisaria para alavancar os índices que refletiriam na melhora da qualidade do ensino público, emancipando a educação a

fim de diminuir o desgaste das ausências da comunidade escolar nas discussões e deliberações no interior das CEs.

No contexto da estratégia política neste momento devemos voltar a nossa atenção aos índices divulgados pelo INEP, o Painel de Monitoramento e para as estratégias da Meta 19. Olhando para estes índices e nos relatos dos sujeitos da escola pesquisada mais especificamente dos(as) professores(as), constatamos que suas respostas fizeram acender o alarme amarelo (aquele que exige muita atenção), Estes índices como já mencionado, situa-se muito abaixo para o ano em que foi realizado o Monitoramento. No entanto, o que mais constatamos foram indícios de desconexão referentes às estratégias estabelecidas da Meta 19. Como por exemplo na estratégia 19.5 e 19.6 que é a construção coletiva e participativa do projeto-político-pedagógico (PPP), ou seja, a formulação e identificação de objetivos pedagógicos voltado para a regionalização e os melhores meios para exercer a educação adequada àquela localidade, e que são alguns dos mecanismos e instrumentos para uma gestão democrática bem-sucedida. Houve relatos de alguns sujeitos da unidade escolar ao dizerem que o caminhar da participação comunitária está indo da melhor forma, no entanto o que se verifica é a pouca participação ou quase nula o que se depreende das falas de alguns professores comprometendo os instrumentos de participação que no caso um deles é o PPP.

Os sujeitos que de alguma forma veem uma boa participação de professores e comunidade de maneira positiva, talvez não tenham o olhar deste outro lado: da distância das estratégias da Meta 19 e a realidade percebida por outros membros da comunidade, caso de alguns professores, bem como de alunos que fizeram parte das entrevistas. Assim como verificado na estratégia 19.7 que é relacionada aos Grêmios Estudantis também e que se nota, por intermédio das respostas de alguns sujeitos como vimos nesta pesquisa o Grêmios não está corretamente estimulado como previsto nesta estratégia, seja pelo fato de a escola encontrar-se no momento com atividades remotas devido a pandemia, e/ou por motivos que pela análise das falas dos professores, como o Grêmios estar em formação, ou a percepção de formação de chapa só pra sair da sala de aula, ou pela formação de Clubes Juvenis sem que aconteça o devido estímulo de participação nos CEs. Ou seja, ainda que exista no papel, o Grêmios Estudantil com uma chapa eleita na escola estudada, a percepção destes funcionários que estão na subcategoria dos que realizam uma reflexão crítica sobre a prática denotam a fragilidade da manutenção qualitativa destas estratégias que pretendem assegurar estes colegiados intraescolares da forma como está estabelecido no PEE.

As estratégias 19.8, 19.9 relacionam-se com a atuação dos Conselhos Escolares e uma relação voltada à participação representativa da comunidade nestas instâncias de tomadas de decisões formais.

Os professores da subcategoria dos que refletiram criticamente sobre a prática nos mostraram que a não participação nas reuniões das CEs seja por motivo de não haver estímulo algum, ou por desânimo de saber que nada podem mudar, pois há grupos já formados que impedem e condicionam a participação de alguns, ou por terem que se voluntariar e trabalhar a mais, já que a carga horária é exaustiva quando comparada com outras carreiras educacionais como a do ensino superior.

Em outras palavras, por não terem acesso a formações para que saibam conduzir as reuniões de DEs com democracia e desenvoltura, ou pela somatória destas e de todas as condicionantes já discutidas nesta seção.

Podemos inferir que estas estratégias concebidas no PEE não equivalem às tentativas de melhorar a qualidade da participação da comunidade posta em prática, uma vez que na análise dos dados já poderia e deveria estar em curso minimamente a cultura de participação escolar dos sujeitos que fazem parte da instituição. Vale lembrar que já passaram 6 anos após a entrada em vigor da aprovação do PNE e 4 anos após as condições estabelecidas pela Meta 19 do PEE.

Percebemos que o ciclo de política de Ball (1992) assim como a de Mainardes (2006) não é uma linha contínua, em outras palavras, assim como contexto da prática e o contexto dos resultados estão relacionados, visto que a tentativa de melhorar o ambiente escolar no caso deste estudo a gestão democrática foi de acordo com que a prática e os resultados se mostraram por meio dos índices e de outros mecanismos de coleta de dados oficiais. O mesmo pode acontecer com o contexto da estratégia política a ser adotada, pois ao discutirmos os problemas e impedimentos da gestão democrática nas escolas, também contribuiremos com o contexto da influência, ao adequarmos a contribuição do debate destes estudos ao esforço coletivo de reformular políticas públicas nas instâncias correspondentes, uma vez que ao mesmo tempo em que pensamos nas estratégias estamos pensando na influência que poderá haver em nossos estudos e debates.

Ao depararmos com todo este conjunto de condicionantes de dentro de um ciclo de políticas da educação, verificamos que há muito a ser feito para equalizar e otimizar formas de alavancar meios que incentivem cada vez mais o interesse de participar e decidir os melhores caminhos tanto para recursos disponibilizados quanto para projetos intraescolares. Para isso acredito que para que haja mudança real nestes cenários e o cumprimento de perto, ou mesmo completar 100% das metas e estratégias estabelecidas, como por exemplo fazer com que seja

eleita o gestor(a) da escola que é uma das estratégias que poderá transformar o ambiente escolar rumo a democracia e para além de formação em relação a atuação dos CEs daqueles que compõem a comunidade. Há ainda que se considerar novas propostas e ideias como a possibilidade de haver agentes do Estado capacitados e incumbidos especificamente de visitar as escolas colhendo informações junto à comunidade, acompanhando as reuniões dos CEs, para por fim, estimular e facilitar a comunicação entre grupos de interesses diversos, montar esforços para agregar estes interesses, fomentar e fortalecer de forma imparcial se concentrando em encorajar cada representante da comunidade escolar à participar, motivando para que se manifestem e apresentem suas ideias e propostas, assim ‘fertilizando’ o ambiente escolar com novas iniciativas, novas formas de olhar o social, novas intervenções sobre a prática pedagógica. A dialogicidade em um ambiente que valorize a diversidade e a pluralidade de ideias de sujeitos diferentes, estudantes que buscam no futuro as mais diversas profissões e sua inserção na cidadania da vida adulta, este convívio civilizatório e democrático só irá beneficiar tanto pais de alunos(as), funcionários, equipe gestora, professores, comunidade e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desta pesquisa nos asseguraram a importância de elaboração, definição e construção das leis que ao longo das últimas três décadas se aperfeiçoaram em relação à gestão democrática até chegar ao PEE. Isso nos levou a refletir e delinear alguns caminhos para a efetivação qualitativa da democracia nas escolas, pois nosso objetivo que é compreender a gestão democrática da escola à luz dos aspectos históricos e conceituais das políticas educacionais, e também investigar a forma como os atores escolares concebem, interpretam e operam a gestão democrática na escola.

No decorrer desta investigação lançamos mão da metodologia de análise crítica, sendo o pensador Paulo Freire (1987, 1996, 2013) e seus conceitos de dialogicidade e antialogicidade, a condição do oprimido, a questão da autonomia dos membros da comunidade escolar. Por sua vez, Vitor Paro (1987, 1992, 2011, 2013) discutimos em seu referencial teórico o que significa a participação como em outras experiências que contribuíram com a reflexão, vivenciado pelo autor, funcionou como base para esta pesquisa com detalhes conceituais certos para a análise dos quatro condicionantes internos que exploramos. Ao decidir abordar estes e outros pensadores como Stephen Ball (2001, 2011) e sua teoria de ciclos de política, a pesquisa contribuiu para analisar a dialética que há entre a Secretaria de Educação, escola e sua atuação na prática e seus resultados.

A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas foi pertinente por fazer-se a singularidade deste estudo e ao mesmo tempo mostra-se como representativo de um estabelecimento de ensino do Estado de São Paulo. Este recurso metodológico contribuiu para que a discussão em torno da gestão democrática do ensino público pudesse ter a relevância de análise demonstrando os pontos de falhas e improdutivos das estratégias estabelecida pela Meta 19.

O histórico da legislação possibilitou fazer a contextualização da pesquisa, reconstruindo as progressivas composições das leis, pareceres, portarias e planos os quais foram se moldando de acordo com os contextos de influência e produções de textos nos momentos de discussões e formulação destes documentos e ainda no momento de prática e resultados. Aí são resistentes as ações aplicadas à realidade das escolas. Além disso, desenvolveram-se novas formas de fazer com que transcorra a gestão democrática em ambiente intraescolar até chegar ao objeto desta pesquisa o PEE. Os resultados e estratégias descritas nesta investigação formam uma análise que evidencia muitos impedimentos para a concretização democrática.

As análises realizadas neste percurso, organizado em categorias segundo as propostas de Bardin (1977) auxiliou na preparação e ordenação dos sujeitos que fizeram parte do quadro de entrevistados desta exploração científica. As condicionantes que se mostraram evidente nas entrevista/depoimento de alguns professores, contrapõe a partir das análises o senso comum de que a escola possa estar em pleno funcionamento no que se refere à gestão democrática, que esteja acolhendo a comunidade e que a mesma tenha parte significativa nas decisões tomada para o destino de verbas públicas e proposições de planos e projetos compartilhada como novas ideias fruto da comunidade escolar nas reuniões dos CEs. As análises contrastam com esta realidade de que tudo pode estar em perfeita ordem, sendo contatado diversos impedimentos que retardam a democracia no ato administrativo.

Ao abordar os ciclos de políticas e explorarmos os contextos onde se desenvolvem as políticas públicas de modo aparentemente sistemático, podemos notar que não é linear como aparece no texto. O ciclo de políticas assemelha-se mais à um caos na apresentação de uma política pública, pois ao surgir a necessidade da intervenção, regulação e atuação do Estado na esfera pública, é necessário que passe por distintos contextos. No entanto eles se misturam ao longo deste percurso, como o de influência, dependendo da profundidade da pesquisa e da qualidade argumentativa de sua discussão tendo em vista o que ocorre na prática e nos resultados, como, por exemplo, o valor para que inspire novos encaminhamentos de políticas públicas.

Para responder a pergunta: o que relatam os atores escolares selecionados para essa pesquisa a respeito da gestão democrática na escola a partir de suas vivências? Voltamos à consulta dos relatos a partir dos que vivenciam o cotidiano da escola estudada e que nos revelam (principalmente os que se incluem na categoria da perspectiva da consciência do inacabado) profundas inaptidões e falhas de estar em atuação e sendo aplicado as estratégias de defesa da gestão democrática que funcione e que dê sentido e sequências de fatos progressivos visando atingir as metas tanto do PNE quanto ao PEE. As evidências destes erros e defeitos dos mecanismos organizacionais em promover a gestão democrática, presentes nos relatos destes professores e da comunidade que, por meio de suas tentativas ou mesmo inativas ações de intervir para conseguir atingir algum objetivo didático ou mesmo pedagógico com seus alunos tem os seus anseios e demandas revisto, resumido e muitas vezes cortado em sua forma integral e assim não passando ideias proposituras ou projetos nas decisões de gestão e de C.E. Assim por não sentirem respaldo e amparo consistente nas leis vigentes a inadequação do desenrolar destas formas de progredir com estas demandas acontece de maneira costumeira, desanimando uns estressando outros e conformando alguns fazendo que o ciclo vicioso da falta de democracia

nas escolas sejam a regra permanecendo uma educação antidialógica baixando a qualidade e se afastando do progresso democrático.

A pergunta relacionada à: desde a aprovação do PEE, quais avanços poderiam ser constatados na implementação da Meta 19 e suas estratégias?

Como foi discutido nas análises das entrevistas, os avanços que possa ter acontecido em relação as leis, planos, estatutos, promulgações e ações governamentais anteriores ao PNE e ao PEE e durante sua vigência, descobre-se que há quase nada ou um avanço nulo em relação a gestão rumo a uma democracia plena que possa ouvir toda a comunidade e decidir em conjunto num debate saudável, organizado e dispondo do diálogo como fonte de princípios coletivos. Os avanços se houve foram muito aquém do esperado mediante os depoimentos dos atores sociais que pertencem àquela unidade de ensino e que. Portanto, um dos obstáculos que se formou para a conquista definitiva dos conceitos democráticos estarem vigente hoje, a qual podemos levar em consideração frente à conturbada crise política que vivenciamos desde a queda de uma presidente eleita destituída e impedida de forma minimamente suspeita, gerando dúvidas e incômodos em setores políticos, sociais, econômicos e educacionais, desde 2016 chegando aos dias atuais até com algumas regressões com a escalada de escolas militares surgindo como política pública e que merece também grande atenção

Há mais investigação sobre o tema da democracia nestas escolas e nas regulares, é preciso mais investigações e estudos para podermos elevar o debate democrático na sociedade brasileira.

A continuação deste trabalho é urgente e os caminhos que ela poderá seguir será em busca dos desfechos que esta pesquisa ainda não supriu, ou seja, o modo de como a comunidade escolar, a sociedade e os agentes que estão na esfera política possam contribuir para o desenvolvimento democrático nas escolas e na sociedade.

No entanto, por tudo que possa haver com todos estes condicionantes, exclusões da comunidade em decidir pautas que interessam a seus objetivos mais imediatos, e todos os problemas graves que venham a impedir a democracia, pois ao considerar mais pesquisas exploratórias sobre como está a prática dos Conselhos Escolares dos estabelecimentos de ensino, de uma forma ou de outra a atenção dos pesquisadores em torno destas pautas só aumentará a importância da urgência de vencermos os obstáculos e ampliarmos a democracia que a sociedade tanto carece.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida e CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. **Limitações e participação da Gestão “Democrática” na rede estadual paulista.** *Educ. Soc.* 2016, vol.37, n.137, pp.1143-1158.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.J. & MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas.** Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 09 abril 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95,** de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 18 abril 2021.

BRASIL. **Estatuto do Magistério.** Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de educação.** [recurso eletrônico]. – Brasília, 2020 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

BRASIL. I Conferência Nacional de Educação – I CONAE. **Documento Final.** Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf Acesso em: 18 abril 2021.

BRASIL. I Conferência Nacional de Educação – I CONAE. **Documento-Referência.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf> Acesso em 18 abril 2021

BRASIL. II Conferência Nacional de Educação – II CONAE. **Documento Final**. Brasília, DF, 2014^a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 18 abril 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 05 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 04 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano Nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 18 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Portaria Interministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004**. Cria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica – SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e dá outras providências, Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 1 – Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004b. 56p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004c. 68p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 3 – Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, 2004d. 63p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 4 - Conselho Escolar e aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2004e. 66p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 5 - Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004f. 62p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 6 - Conselho Escolar como espaço de**

formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília: MEC, SEB, 2004g. 80p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil.** Brasília: MEC, SEB, 2004h. 92p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 8 - Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação,** Brasília: MEC, SEB, 2004i. 52p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 9 – Conselho Escolar e a educação do campo,** Brasília: MEC, SEB, 2004j. 92p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 10 - Conselho Escolar e a Relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social.** Brasília: MEC, SEB, 2004k. 56p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 11 – Conselho Escolar e direitos humanos.** Brasília: MEC, SEB, 2004l. 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, **Caderno 12 – Conselho Escolar e sua organização em fórum.** Brasília: MEC, SEB, 2004m. 96p.

BRASIL. Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. **Institui o Fórum Nacional de Educação - FNE.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez., 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf Acesso em: 18 abril 2021.

CONAE 2018: Conferência Nacional de Educação: **documento – referência.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/04/docrefconae2018.pdf> Acesso em: 19 abril 2021.

FNPE. Fórum Nacional Popular de Educação. (2018). 18fls. Proposta – documento base, plano de lutas. CONAPE 2018. Belo Horizonte, maio de 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf> Acesso em: 19 abril 2021.

FRANCO, Dalva de Souza. **A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências.** Pro-Posições. 2014, vol.25, n.3, pp.103-121.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Fundamentos e Metodologia da Educação Corporativa.** Brasília, 2019. (Apostila)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.**: Saberes necessários à prática educativa 39º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.ifibe.edu.br/arq/201509141738592026759676.pdf> Acesso em: 21 abril 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s1c0sc8> Acesso em: 11 ago 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. Parecer 67: **Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de São Paulo**, 1998. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/p06798.html> Acesso em: 05 abr. 2021.

LIMA, Licínio C.. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** *Educ. rev.* 2018, vol.34, n.68, pp.15-28.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOTA, Patricia Flávia. **A gestão democrática e as práticas socioeducativas como possibilidades de ampliação da jornada**. *Rev. Cienc. Educ., Americana*, ano XX, n. 42, p. 107-128, jul./dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática – Prof Vitor Henrique Paro (Entrevista completa)**. Youtube, 22 de junho de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&t=115s> Acesso em 26 set 2021

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987

PARO, Vitor Henrique. **Escolha e formação do diretor escolar**. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública**: a Participação da Comunidade. *RBEP*, v. 73, n. 174, p.255-290, maio/ago. 1992.

PNE. 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira. **Retratos Escola Brasília**, v.8 n.15 jul/dez, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRACICABA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação**, 2016. Disponível em: <http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Clique-aqui-1.pdf> Acesso em: 17 abr. 2021

RAMOS, Daniela Karine. RIBEIRO, Fabiana Lopes. **Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos**. *Avaliação (Campinas)*. 2019, vol.24, n.3, pp.766-784. Epub Dec 09, 2019.

SÃO PAULO (Estado), CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html> Acesso em: 10 abr. 2021

SÃO PAULO. Lei n° 16.279, de 8 de julho de 2016. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2016. Seção I, p.1. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20160709&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> Acesso em: 19 abril 2021.

SCALABRIN, I. S. “**Mérito, desempenho**” e “**participação**”: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. 2018. 386 p. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo-Passo Fundo- UPF, 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar: Editora UFPR. Curitiba n° 28, p. 201-216, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. *Educ. rev.* 2009, vol.25, n.3, pp.123-140.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 abril 2021 **União. Brasília**, DF, 10 jan. 2001.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.* Vol. 23, n° 80, p. 96 – 107, set. 2002.

WEBER, Max (2004). **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 1. Vol. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial.

ANEXO

ANEXOS A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título: Gestão democrática da escola: a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade e cultura escolar

I. Identificação:

Nome:

Idade:

Gênero:

Vínculo com a escola (docente, discente, funcional, parental):

Tempo do vínculo com escola:

Relação profissional ou familiar com a escola (familiares que tenham estudado nesta escola)

Motivo de escolha ou designação profissional para esta escola:

II. Gestão Democrática da Escola

Na sua visão quais são os mecanismos, instrumentos da gestão democrática da escola?

Você se reconhece como um agente ativo e participante da gestão democrática dessa escola? Quais exemplos poderiam ser mencionados?

A escola possui Conselho Escolar? Qual a sua função e atividades desenvolvidas? Você já participou de formações sobre Conselho Escolar? Como você vê a influência do Conselho Escolar nas decisões tomadas pela escola?

A escola possui Grêmios Estudantis? Qual a sua função e atividades desenvolvidas? Como está estruturado o Grêmios Estudantis? Como os estudantes participam do Grêmios Estudantis?

ANEXO B

A Meta 19 do PEE

Meta 19 – Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União

Estratégias

- 19.1. Estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino.
- 19.2. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, por meio de legislação estadual específica.
- 19.3. Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira.
- 19.4. Fomentar a expansão da oferta dos programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, conselhos municipais e outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo apoio administrativo, técnico, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.
- 19.5. Fomentar a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.
- 19.6. Promover a participação dos profissionais da educação e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino pública.
- 19.7. Estimular, em todas as escolas, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.
- 19.8. Estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de participação na gestão democrática da educação, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada.
- 19.9. Implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos espaços democráticos de discussão.
- 19.10. Adequar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da promulgação deste PEE, a composição do Conselho Estadual de Educação, garantindo a participação dos diversos segmentos da comunidade educacional

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Estou realizando pesquisa para o mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana, cujo objetivo é pesquisar a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação – PEE referente à Gestão Democrática da Escola, examinando o desenvolvimento das estratégias relacionadas a essa meta e procurando compreender o papel do Conselho Escolar na realização da Gestão Democrática da Escola. A metodologia prevê a realização de entrevistas sobre essa temática junto aos integrantes indicados dos segmentos da comunidade escolar. Dessa forma, sua participação envolve respostas à entrevista previamente submetido ao Comitê de Ética da Universidade e à Direção da Escola.

A participação nesse estudo é voluntária, e as informações fornecidas serão utilizadas somente com o propósito exposto. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Não há riscos ao participante da pesquisa e haverá possibilidade de interromper a entrevista no caso de desconforto ou constrangimento, bem como a retirada da participação do voluntário em qualquer momento caso não se sinta à vontade para prosseguir. O respondente terá direito em buscar por indenização caso se sinta lesado.

O tempo da entrevista está previsto aproximadamente em torno de 2(duas) horas, e será realizada presencialmente dentro dos protocolos de segurança sanitária indicados por órgãos internacionais, pois é de extrema importância e crucial para a pesquisa a análise do discurso sobre gestão democrática dos diversos pontos de vista. As perguntas têm como base poder identificar as condições da gestão democrática no interior da escola modelo selecionada.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira, subsídios, recompensas ou benefícios pessoais relacionada à sua participação. Sua participação é de alta relevância nesta pesquisa, pois você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento acadêmico a respeito da gestão democrática da escola.

Esta carta será produzida em duas vias e uma delas ficará com o respondente.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Filipe Zannuzzio Blanco pelo email filipeblanco@yahoo.com.br ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Metodista de Piracicaba (CEP/Unimep) no email comitedeetica@unimep.br ou pelo telefone (19) 3124-1513.

Atenciosamente,

Depois de ler esta carta e tirar suas dúvidas, caso concorde em participar da pesquisa, assine abaixo

Ass.: _____

ANEXO D

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR E DE IDENTIDADE DE CONTEÚDO DA PESQUISA

Nome do responsável pela pesquisa:	Filipe Zanuzzio Blanco
CPF do responsável pela pesquisa:	323.653.448 - 60
Título do projeto de pesquisa:	Gestão democrática da escola: a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade e cultura escolar
Curso/Programa/Instituição ao qual o projeto está vinculado:	Mestrado em Educação/PPGE/UNIMEP
Orientador (se houver e se não for o responsável pela pesquisa):	Claudia da Silva Santana
Outros pesquisadores diretamente envolvidos na pesquisa (indicar a quantidade, caso ainda não tenham sido selecionados):	0
Agência/Programa/Fundo de Fomento (indicar também se solicitado ou já obtido):	CAPES já obtido
Nome da instituição que arquivará o material obtido com a pesquisa:	UNIMEP

Eu, responsável pela pesquisa, em conformidade com os dados acima indicados, declaro que:

- o projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-UNIMEP), possui conteúdo idêntico ao projeto de mesmo título desenvolvido junto ao curso/programa indicado;
- assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da instituição indicada acima;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- o CEP-UNIMEP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- assumo o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, dela decorrente, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.

Piracicaba, 25 de agosto de 2020.



Assinatura do Responsável pela pesquisa

Observações: Preencher, imprimir, assinar, digitalizar este documento e anexá-lo na Plataforma Brasil como "Declaração de Responsabilidade dos Pesquisadores". Alunos de graduação não podem ser pesquisadores responsáveis e devem ser indicados como "Outros pesquisadores envolvidos". Caso se trate de um TCC de especialização e o responsável pelo projeto não tenha vínculo com a UNIMEP, o coordenador do curso de especialização deve assinar em conjunto com o professor responsável.

ANEXO E



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Gestão democrática da escola: a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade e cultura escolar			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Filipe Blanco			
6. CPF: 323.653.448-60	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Dom Pedro 1, 2355 NOVA AMERICA apartamento 73 PIRACICABA SAO PAULO 13417791		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 19997596840	10. Outro Telefone:	11. Email: filipeblanco@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>24</u> / <u>08</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA		13. CNPJ: 54.409.461/0001-41	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (19) 3124-1515	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Marlene Aparecida Moreno</u>		CPF: <u>095.976.968-43</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora de Pós-Graduação e Pesquisa</u>			
Data: <u>15</u> / <u>07</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO F

Piracicaba, ____ de outubro de 2020.

Escola _____

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UNIMEP

Assunto: Declaração de autorização

Eu, _____ diretor(a) escolar, autorizo que Filipe Zanuzzio Blanco realize a pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, intitulada: *Gestão democrática da escola: a implementação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de São Paulo e suas relações com a comunidade e cultura escolar*, no âmbito desta escola.

Atenciosamente,
