



Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba  
Programa de Pós-Graduação em Educação

# ANAIIS DE COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630



1ª Edição - Sorocaba - 27 a 29 de Maio de 2020



**Apoio:**  
**Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação de Profissionais da Educação**  
**- NEFOPE -**



Programa de Pós Graduação Em  
**Educação**  
UFSCar - Sorocaba



**ProF9**  
Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação

**CCHB**  
Centro de Ciências  
Humanas e Biológicas

**DCHE**  
Dep. de Ciências  
Humanas e Educação

**CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA

## EQUIPE ADMINISTRATIVA

### Reitora

Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann

### Vice-Reitor

Prof. Dr. Walter Libardi

### Pró-Reitora de Pós-Graduação

Profa. Dra. Audrey Borghi e Silva

### Pró-Reitor Adjunto de Pós-Graduação

Prof. Dr. José Carlos Paliari

### Diretor do Campus Sorocaba

Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo

### Diretor do Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Prof. Dr. André Cordeiro Alves dos Santos

### Vice-Diretor do Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Prof. Dr. Emerson Martins Arruda

### Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

### Vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

## COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, UFSCar-Sorocaba, Brasil

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Carla Alessandra Barreto, FAESB/UFSCar-Sorocaba

Profa. Dra. Noêmia de Carvalho Garrido, (UTAD) – Portugal

Profa. Dda. Eliane P.C.B.N. de Melo, UNESP/Rio Claro-SP

Profa. Dda. Elidia V. de Jesus Ribeiro, UFSCar-Sorocaba

Profa. Dda. Jurany Leite Rueda – FEUSP

Profa. Dda. Meira Chaves Pereira, UNESP/Rio Claro-SP

Profa. Dda. Petula Ramanauskas S. e Silva, UFSCar Sorocaba

Profa. Ma. Amanda Regina Martins Dias, UFSCar-Sorocaba

Profa. Ma. Gilsemara V.R. Almenara, UFSCar-Sorocaba

Profa. Ma. Jociane M.O. Santos, UFSCar-Sorocaba

Profa. Ma. Katlin Cristina de Castilho, UFSCar-Sorocaba

Profa. Ma. Rute de C. Angelini, GEPLAGE - UFSCar-Sorocaba

Profa. Mda. Daniele X. F. Giordano, UFSCar-Sorocaba

Profa. Mda. Ione Barbosa Fonseca, UFSCar-Sorocaba

Prof. Md. Thiago de Melo Martins, UFSCar-Sorocaba

Profa. Mda. Viviane da Silva Silveira, UFSCar-Sorocaba

Prof. Israel Mascarenhas, GEPLAGE - UFSCar-Sorocaba

Prof. Lincoln Akira Nazario Kayaki, UFSCar-Sorocaba



Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## ANAI DE COLOQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674 - 8630

1ª Edição – Sorocaba – 27 a 29 de maio de 2020

Os "Colóquios de Políticas e Gestão da Educação" é um evento de periodicidade anual, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Estado, Políticas, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (GEPLAGE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus Sorocaba. O GEPLAGE tem por finalidade desenvolver estudos e pesquisas sobre a relação entre Estado, políticas públicas, planejamento, avaliação e gestão da educação com especial atenção às esferas nacional, estaduais, municipais e à interseção das políticas e gestão de redes e escolas, bem como o nível de articulação das mesmas com a universidade brasileira, seu papel no Mercosul, inferências e encaminhamentos para a universalização, democratização e humanização do acesso e qualidade de ensino e sua relação (ou não) com as políticas supranacionais.

### FICHA CATALOGRÁFICA

I Anais de Políticas e Gestão da Educação (Sorocaba/SP), Tema: "Os Conselhos Municipais de Educação e o exercício da gestão democrática" Edição n.1, 27 a 29 de maio, 2020. Realizado na UFSCar-Sorocaba/SP. ISSN: 2674-8630, xxxx. p. Disponível em: <http://web-08.ufscar.br/laplage/ojs3/index.php/CPGE/index>

1. Universidade Federal de São Carlos [UFSCar-Sorocaba]. 2. Programa de Pós-Graduação em Educação [PPGED]. 3. Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCH]. 4. Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação [GEPLAGE].

## COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima, Universidade Fed. de Uberlândia, UFU

Prof. Dr. Ari Raimann, Universidade Federal de Jataí, UFJ

Prof. Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro – (UTAD) – Portugal.

Profa. Dra. Camila A. V. de Oliveira, Universidade Federal de Jataí, UFJ

Profa. Dra. Carla Alessandra Barreto – FAESB/UFSCar-Sorocaba

Profa. Dilma Antunes, Universidade Federal de São paulo, UNIFESP

Profa. Dra. Elizabeth G. Raimann, Universidade Federal de Jataí, UFJ

Profa. Dra. Egeslaine De Nez, UFMT

Prof. Dr. Hiraldo Serra – UFGD – Dourados/MS

Prof. Dr. Jefferson C. do Carmo, Universidade de Sorocaba, UNISO.

Profa. Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira, UNIFESP

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, UFGD – Dourados/MS

Profa. Dra. Noemia de Carvalho Garrido, (UTAD) – Portugal.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, UFSCAR - Campus Sorocaba

Profa. Dra. Rita de Cássia Lana, UFSCAR - Campus Sorocaba

Profa. Dra. Rosanna Barros, Universidade do Algarve, UALg, Portugal

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques, UFSCAR - Campus Sorocaba

Profa. Dra. Vania R. Boschetti, Universidade de Sorocaba, UNISO.

Profa. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca – UFVJM – MG





## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CORONAVIRUS: DAS DEVOLUTIVAS SOCIAIS E COMPROMETIMENTO COM A VIDA  
Paulo Gomes Lima

p.1-3  
[PDF](#)

### PALESTRAS - CONVIDADOS

TESES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
Antonio Bosco de Lima

p.4-13  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL DE SOROCABA E O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA  
Alexandre da Silva Simões, Miriam Cecília Facci, Danieli Casare da Silva, Ana Cláudia Joaquim Barros

p.14-39  
[PDF](#)

A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO COM A PESQUISA  
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

p.40-47  
[PDF](#)

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (C.M.E) DE BARRA DO GARÇAS/MT: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO  
Egeslaine de Nez; José Nogueira de Moraes

p.48-60  
[PDF](#)

O PAPEL EMANCIPADOR DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
Eduardo César da Silva

PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NOS C.M.Es.  
Elizabeth Gottschalg Raimann

ORGANIZAÇÃO, REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO C.M.Es. DE GOIÁS  
Ari Raimann

### PALESTRAS - MESAS TEMÁTICAS (PAINÉIS)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE PILAR DO SUL/SP  
Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de Melo, Jociane Marthendal Oliveira Santos, Paulo Gomes Lima

p.100-159  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL ARCANJO/SP  
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, Petula Ramanauskas Santorum e Silva; Paulo Gomes Lima

p.160-204  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE ARAÇOIABA DA SERRA/SP  
Amanda Regina Martins Dias; Paulo Gomes Lima

p.205-243  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SALTO DE PIRAPORA/SP  
Noêmia de Carvalho Garrido, Izabel de C. Gonçalves Dias, Rute de C. Angelini, Viviane da Silva Silveira, Paulo Gomes Lima

p.244-281  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP  
Katlin Cristina de Castilho, Paulo Gomes Lima

p.282-317  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE TAPIRAÍ/SP  
Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara, Thiago de Melo Martins, Lincoln Akira Nazario Kayaki, Paulo Gomes Lima

p.318-348  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE IPERÓ/SP  
Jurany Leite Rueda, Jociane Marthendal Oliveira Santos, Paulo Gomes Lima

p.349-383  
[PDF](#)

O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE PIEDADE/SP  
Jociane Marthendal Oliveira Santos, Jurany Leite Rueda, Paulo Gomes Lima

p.384-422  
[PDF](#)



O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE PIEDADE/SP Jociane Marthendal Oliveira Santos, Jurany Leite Rueda, Paulo Gomes Lima	p.384-422 <a href="#">PDF</a>
O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara, Petula Ramanauskas Santorum e Silva, Paulo Gomes Lima	p.423-471 <a href="#">PDF</a>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 1 - A ED. BÁSICA BRASILEIRA E DESAFIOS DA ATUALIDADE</b>	
O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO CURRÍCULO: EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, PARANÁ Tatiana Tomal Brondani dos Santos, Raquel Eugenio de Souza, Hilda Alberton de Carvalho	p.472-483 <a href="#">PDF</a>
O CURRÍCULO E A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA POBREZA Eliana C. Curvelo, Sebastião de Souza Lemes	p.484-492 <a href="#">PDF</a>
O DOMÍNIO DA INTERNET NA ASCENDÊNCIA DA ESCRITA: INFERÊNCIAS E ANÁLISES Alexandre Rosa, Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Warley Gomes Teixeira, Vera Belinato	p.493-502 <a href="#">PDF</a>
OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOCENTES DE SOROCABA-SP Daniele Xavier Ferreira Giordano, Paulo Gomes Lima	p.503-514 <a href="#">PDF</a>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>	
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM CAMINHAR DE PERSPECTIVA E INCENTIVO NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS Alexandre Rosa, Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Warley Gomes Teixeira, Vera Belinato	p.515-523 <a href="#">PDF</a>
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014-2024: UM DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS Rozemeiry Moreira, Pablo Afonso Silva	p.524-530 <a href="#">PDF</a>
O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO Lucineide Alves Batista Lobo, Ana Kátia da Costa Silva, Camilli de Castro Barros, Solange Alves de Oliveira-Mendes	p.531-541 <a href="#">PDF</a>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 3 - POLÍTICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO PÓS-LDBEN</b>	
PROGRAMA ESCOLA TOTAL: UMA CONTRADIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS (SP) Fernando Silva de Jesus	p.542-548 <a href="#">PDF</a>
O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO ROQUE/SP: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL Viviane da Silva Silveira, Paulo Gomes Lima	p.549-560 <a href="#">PDF</a>
A GESTÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	p.561-572 <a href="#">PDF</a>
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA Zenaide Batista	p.573-582 <a href="#">PDF</a>
AVALIAÇÃO EXTERNA E OS DESAFIOS PARA A ESCOLA Rozemeiry Moreira	p.583-590 <a href="#">PDF</a>
O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIETÉ/SP: A CONSTRUÇÃO INICIAL DE UM OLHAR Israel Mascarenhas, Paulo Gomes Lima	p.591-602 <a href="#">PDF</a>
GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA Eduardo Jesus Tavares, Silvio Henrique Fiscarelli, Denise Marina Ramos	p.603-609 <a href="#">PDF</a>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 4 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECORTES HISTÓRICOS</b>	
O USO DA METÁFORA DENTRO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA COMO MEIO DE INFORMAÇÃO PARA AGIR CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRASIL Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Alexandre Rosa, Warley Teixeira Gomes, Vera Belinato	p.610-619 <a href="#">PDF</a>

**COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 5 - EDUCAÇÃO SUPERIOR**

- EDUCAÇÃO E MERCADO FINANCEIRO: UM ESTUDO SOBRE A ANHANGUERA, ESTÁCIO E KROTON (2007-2014) p.620-629  
[Fábio Luciano Oliveira Costa](#) [PDF](#)
- INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O PEC-G COMO UMA POLÍTICA DE MOBILIDADE DE ESTUDANTES AFRICANOS p.630-641  
[Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo](#) [PDF](#)
- AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REALIDADE? p.642-651  
[Ione Barbosa Fonseca](#) [PDF](#)

**COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 7 - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA p.652-663  
[Elvira Maria Gomes Barreto](#) [PDF](#)
- INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL p.664-670  
[Eduardo Jesus Tavares, Denise Marina Ramos](#) [PDF](#)

**COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 8 - TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

- A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO p.671-677  
[Antônio Carlos Coqueiro Pereira](#) [PDF](#)
- A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE REPRODUÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS-CAMPUS MUZAMBINHO (2008-2018) p.678-689  
[Warllen Torres Nannini](#) [PDF](#)
- PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E SERVIDORES NÃO DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR NO ACRE p.690-700  
[Adriana Alves de Lima, Elyzania Torres Tavares, Luiz Eduardo Guedes Conceição](#) [PDF](#)

**COMUNICAÇÕES ORAIS: EIXO 10 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS p.701-712  
[Marina Ferreira de Souza Antunes](#) [PDF](#)
- O PROFESSOR DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO SUA PRÁTICA p.713-723  
[Rosilene Rodrigues Lima](#) [PDF](#)
- DIFICULDADES DOS DOCENTES DE QUÍMICA DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP: ENTRAVES PARA A REALIZAÇÃO DE AULAS EXPERIMENTAIS p.724-735  
[Lilian Gomes Ramos, Ana Valéria Santos de Lourenço](#) [PDF](#)

**RESUMOS EXPLAN/POSTER: EIXO 1 - A ED. BÁSICA BRASILEIRA E DESAFIOS DA ATUALIDADE**

- ARTICULAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA, CONSELHO TUTELAR E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE p.736-740  
[Lorena Alves Rodrigues, Gabriela Pedroso Pereira, Isadora do Nascimento Fernandes, Leonardo Henrique Batinga Gonçalves](#) [PDF](#)
- O CONCEITO DE QUALIDADE SOCIAL E O ENSINO ESCOLAR p.741-745  
[Fabrício Cardoso da Silva, Juvenildo Soares Nascimento](#) [PDF](#)

**RESUMOS EXPLAN/POSTER: EIXO 3 - POLÍTICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO PÓS-LDBEN**

- OS CONSELHOS ESCOLARES E AS CONTRIBUIÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA p.746-750  
[Eduardo Castilho, Angela Maria Martins](#) [PDF](#)
- O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALTO/SP: A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL p.751-753  
[Ione Barbosa Fonseca, Ivana de Barros](#) [PDF](#)
- O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IBIÚNA/SP: A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL p.754-757  
[Daniele Xavier Ferreira Giordano](#) [PDF](#)
- (DES)IGUALDADE E (IN)JUSTIÇA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO p.758-762  
[Fabrício Cardoso da Silva, Juvenildo Soares Nascimento](#) [PDF](#)



**RESUMOS EXPAN/POSTER: EIXO 5 - EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ENSINO SUPERIOR E ESTRATEGIAS DE QUALIDADE DE ENSINO  
José Adilson Silva de Jesus, Lucia Scott Franco de Camargo Azzi Collet

p.763-767  
[PDF](#)

**RESUMOS EXPAN/POSTER: EIXO 7 - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR  
Fauil José Augusto Mendes Adão, Maria Delourdes Maciel

p.768-771  
[PDF](#)

LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA NAS BASES DE DADOS DA CAPES  
Ana Luiza Casasanta Garcia, Karine Halmenschlager, Elizandro Maurício Brick

p.772-776  
[PDF](#)

**RESUMOS EXPAN/POSTER: EIXO 8 - TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO SUBSEQUENTE: REFLEXÕES  
Eduani de Cássia Souza Teodoro, Rafael Felipe Coelho Neves, Marcus Fernandes Marcuso

p.777-780  
[PDF](#)

FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS A PARTIR DOS SEUS DESAFIOS PRÁTICOS: RELATO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA UMA PLATAFORMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
João Otavio Garcia, Elizandro Maurício Brick

p.781-785  
[PDF](#)

A METODOLOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA APLICADA AO ENSINO SIGNIFICATIVO: (RES) SIGNIFICANDO O CLIMA ORGANIZACIONAL  
Ubirajara Donisete Ferreira Leão

p.786-789  
[PDF](#)

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES PARA JOVENS E ADULTOS  
Danilo Curaça da Silva, Maria da Graça Nicoletti Mizukami

p.790-793  
[PDF](#)

**RESUMOS EXPAN/POSTER: EIXO 9 - EDUCAÇÃO INFANTIL**

MULTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS, DOS DOCENTES E DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Lidiane Cristina Loiola Souza

p.794-798  
[PDF](#)

**RESUMOS EXPAN/POSTER: EIXO 10 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UMA DISCUSSÃO TEÓRICA  
Alan Elias Silva

p.799-803  
[PDF](#)

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: EIXO 1 - A ED. BÁSICA BRASILEIRA E DESAFIOS DA ATUALIDADE**

DEU A LOUCA NO MUSEU  
Aline Ferreira Antunes, Marina Ferreira de Souza Antunes

p.804-814  
[PDF](#)

CONSTRUINDO A REALIDADE: ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.T.I. LECITA FONSECA RAMOS  
Vanessa Lima de Almeida, Aldenize Pinto de Melo do Nascimento, Arethuzza Karla Amorim Cavalcanti

p.815-824  
[PDF](#)

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: EIXO 3 - POLÍTICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO PÓS-LDBEN**

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJAL PAULISTA - SP  
Izalto Junior Conceição Matos

p.825-832  
[PDF](#)

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: EIXO 6 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA NA EJA: SABERES POPULARES: UMA VIAGEM À FITOTERAPIA BRASILEIRA  
Noêmia de Carvalho Garrido, Maria Amélia de Jesus Piton, Vagner Oliveira Duarte

p.833-842  
[PDF](#)

LINGUAGEM POÉTICA E OS DIFERENTES TIPOS DE EDUCAÇÃO  
Rute de Carvalho Angelini

p.843-852  
[PDF](#)

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: EIXO 10 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CONEXÃO COMUNIDADE-ESCOLA NO BAIRRO: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PELO ESTUDO DO MEIO  
Denise de Camargo Marcelino

p.853-862  
[PDF](#)





# Programação

## I Colóquios de Políticas e Gestão da Educação

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

<https://doity.com.br/1-colouquio-de-politica-e-gesto-da-educacao>



<b>27 de maio de 2020 (Quarta-feira)</b>	
<b>Horário</b>	<b>Local:</b> Auditório do Núcleo ETC – UFSCar-So
17h30-19h00	Credenciamento
19h00-19h30	Atividade Cultural/Messa de Abertura
19h30-21h00	<b>Palestra de Abertura:</b> O papel emancipador dos Conselhos Municipais de Educação
21h00-22h00	<b>Mesa 1:</b> Conselhos Municipais de Educação: a Qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos – Lançamento da Coleção – Editora CRV
<b>Horário</b>	<b>Mediação:</b> Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCar-So)
<b>28 de maio de 2020 (Quinta-feira)</b>	
09h00-10h30	<b>Palestra:</b> O Conselho Municipal de Sorocaba e o exercício da gestão democrática
10h30-12h00	Exposição de pôsteres
12h00-14h00	Almoço
14h00-17h30	Participantes
19h00-20h00	<b>Mesa 2:</b> Conselho Municipal de Educação (C.M.E) de Barra do Garças/MT: História e legislação
20h00-21h00	<b>Mesa 3:</b> Participação e controle social nos C.M.Es.
21h00-22h00	<b>Mesa 4:</b> Organização, representatividade e participação C.M.Es. de Goiás
<b>Horário</b>	<b>Mediação:</b> Gisemara Vasques Rodrigues Almenara <b>Coordenação:</b> Grupo de Trabalho do evento Almoço <b>Coordenação:</b> Grupo de Trabalho do evento Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima (Universidade Federal de Uberlândia)
<b>29 de maio de 2020 (Sexta-feira)</b>	
09h00-10h30	<b>Palestra:</b> "Teses sobre a organização da Educação Municipal e os Conselhos Municipais de Educação"
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisa sobre o Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP</li><li>• Pesquisa sobre o Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP</li></ul>
10h30-12h00	Exposição de pôsteres
12h00-14h00	Almoço
14h00-16h00	Comunicações orais
18h00-19h00	<b>Mesa 5:</b> Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação em Sorocaba (RMS)
19h00-20h00	<b>Mesa 6:</b> Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação em Sorocaba (RMS)
20h00-21h00	<b>Palestra de Encerramento:</b> A universidade e o compromisso com a Pesquisa
<b>21h</b>	<b>Convite para o II Colóquios de Política e Gestão da Educação – 2021 (Apresentação da Temática escolhida pelos participantes)</b>





---

Apresentação

**POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CORONAVIRUS:  
DAS DEVOLUTIVAS SOCIAIS E COMPROMETIMENTO COM A VIDA**

Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*

---

Quase a totalidade das atividades educacionais mundiais programadas para a sua efetivação no ano de 2020 foram canceladas, suspensas ou adiadas, mediante o quadro da pandemia causada pela COVID-19. Tempos difíceis para educação. Tempos difíceis para a vida. Há que se reerguer e retomar as manifestações que nos tornam sujeitos da história e que a movimentam. As aprendizagens derivadas desse momento evocam eixos que certamente influem e orientam a manifestação da dignidade humana: o do direito a ter direitos: saúde, educação, alimentação, ir e vir, dentre outros. Aprender com lições que deixam marcas não é simplesmente mais uma aprendizagem, nesse caso, aprender com a dor e o desconhecido, tendo em vista que até esse momento a sequenciação do vírus não está totalmente decifrada, é aprender pela esperança e pela busca da superação desses dias para dias melhores. Uma das aprendizagens para os Estados-Nação foi a de que o direito e as políticas públicas devem andar juntas para garantir o bem-estar e a vida das pessoas; por parte das pessoas, uma das aprendizagens possíveis, pressuponho, é a de entender que a valorização da vida e a luta por sua manutenção e a do próximo importam e que, ao custo da colaboração de todos, ainda que seja para quedas abissais dos Produtos Internos Brutos (PIB) e a acomodação à nova condição não é uma opção, mas uma necessidade. Daí, ao nosso ver, ser necessário dar consecução à algumas previsões do presente evento.

Apresentamos à comunidade brasileira e internacional o primeiro documento que denominamos “I Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Educação” – não simplesmente como um conjunto de registros de pesquisas, o que de fato o é, mas resignificando “esse repensar” humano causado pelo “distanciamento social<sup>1</sup>” como uma forma de explicitar que a vida tem que dar mostras de resistência e que as lutas, as

---

\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).

<sup>1</sup>“Privar as pessoas da liberdade de deixar sua casa para o bem público em geral e proteger os que estão mais em risco através do isolamento esteve no centro da estratégia global de saúde pública para reduzir o impacto da pandemia (Walker et al 2020) e isso levanta importantes questões éticas (Koch, 2012) sobre o papel do estado. No entanto, na luta global contra a Covid-19, a frente doméstica se tornou a linha de frente”. (GURNEY, 2020).





memórias e a esperança não podem ser colocadas à margem. O planejamento do evento, previsto inicialmente para o período de 27 a 29 de maio de 2020, teve o seu início em 2017, a partir do projeto de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq sob n. 404758/2018-5 sob o título: “Conselhos municipais de educação da região metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”. Participaram do projeto doutores em educação de cunho nacional e internacional, pesquisadores externos, doutorandos, mestrandos e graduandos em Educação, dos quais, de forma representativa para não correr o risco de esquecer de alguém listamos os pesquisadores: Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima (Universidade de Uberlândia – UFU); Prof. Dr. Ari Raimann (UFG-Jataí); Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann (UFG-Jataí); Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (UFG-Jataí); Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD); Profa. Dra. Carla Alessandra Barreto (FESB); Profa. Dra. Noêmia de Carvalho Garrido (UTAD); Prof. Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro (UTAD-Portugal); Profa. Dra. Rosanna de Sá (Universidade do Algarve – UALg-Portugal); Prof. Dr. Silvio César Moral Marques.

Não poderíamos deixar de mencionar aqueles que participaram efetivamente da elaboração do material e pesquisa de campo e que, sob a nossa coordenação, supervisão e problematização, contribuíram de forma efetiva, dedicando tempo, esforço pessoal e coletivo, dentre outros; estou a falar dos professores: da Secretaria de Educação/Sorocaba-GEPLAGE/FSCar-Sorocaba: Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara; Amanda Regina Martins Dias; Petula Ramanauskas Santorum e Silva; Katlin Cristina de Castilho; Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de Melo e Thiago de Melo Martins; da Prefeitura de Salto de Pirapora/SP: a Profa. Viviane da Silva Silveira; da Prefeitura de Campinas/SP: Profas. Rute de Carvalho Angelini, Noemia de Carvalho Garrido, Izabel de Carvalho Gonçalves Dias; da Prefeitura de Votorantim: Profa. Kalin Cristina de Castilho; do GEPLAGE/UFSCar: Jociane Marthendal Oliviera Santos, da Secretaria Estadual da Educação e GEPLAGE/UFSCar: Profa. Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro e da Universidade de São Paulo: a Profa. Jurany Leite Rueda. A todas essas queridas pessoas e as que direta ou indiretamente nos auxiliaram nas reflexões e árduo trabalho de pesquisa de campo, o nosso reconhecimento e aplausos.

A posteriori criamos os “Colóquios de Políticas e Gestão da Educação”, programação que deve ter ocorrência anual, com temáticas distintas e emanadas dos participantes e ao mesmo tempo a elaboração dos Anais como forma de, não somente socializarmos a pesquisa desenvolvida, mas ampliarmos o alcance com a problematização das políticas e gestão da educação. Qual não foi a nossa grata surpresa quanto ao grande interesse gerado e disposição em participar por parte de estudantes, pesquisadores, professores,



representantes de organizações sociais; o que requereu de toda a equipe envolvida intensa preparação e confecção de materiais suplementares, bem como a busca de informações pontuais para o acolhimento de todos os interessados. Embora tudo estivesse programado e pronto, como apontamos no início desse texto, o momento marcado pela pandemia levou-nos a protelar o encontro presencial do evento; mas, entendemos como necessário a publicação de todos os trabalhos que foram submetidos e aprovados para serem apresentados no evento, conforme os dez eixos estipulados (Comunicações orais, pôsteres e relatos de experiências), além dos textos das palestras dos convidados especiais para as conferências amplas do evento.

O presente “Anais de Políticas e Gestão da Educação”, em sua primeira edição apresenta o esforço de pesquisadores de todo o Brasil: suas lutas, encaminhamentos, proposições e esperanças de transformar o Estado Brasileiro Democrático e Direito, num lugar em que a dignidade da pessoa humana seja respeitada, em que a educação seja de qualidade para todos e que as projeções para os anos vindouros tenham comprometimento com as demandas sociais e com a vida. Boa leitura a todos.

### **Referências**

GURNEY, C. *Out of harm's way? Critical remarks on harm and the meaning of home during the 2020 Covid-19 social distancing measures*. UK: Glasgow University, 2020. Available in: <https://housingevidence.ac.uk/wp-content/uploads/2020/04/200408-out-of-harms-way-craig-gurney-final.pdf>. Access in: 17 ap. 2020.





Palestra

## **TESES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL E OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Antonio Bosco de Lima - UFU\*

**Resumo:** Desenvolvemos neste espaço uma discussão sobre os tensionamentos presentes nos conselhos originários de seu esvaziamento sistêmico de funções “tradicionais” para um avanço no que diz respeito ao seu papel político de mobilização, principalmente. Por função tradicional estamos compreendendo as atribuições reguladas/normatizadas nos decretos municipais que criam os conselhos (e posteriormente em seu regimento), estabelecendo aqui uma data a partir de 1996, que representa um momento de criação dos sistemas municipais de educação e da implantação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Por papel político aquelas ações que os conselhos desenvolvem, mas não estão presentes em seu arcabouço legal, funciona como um currículo oculto, ou seja, está presente, mas não se expressa nas normatizações, tampouco se subordina a uma rotina burocrática disciplinar. Este trabalho está composto por um panorama histórico-social da gênese dos conselhos, seguido por um relato sobre as tipologias dos conselhos e uma síntese conclusiva que registra as experiências vivenciadas pelo Conselho Municipal de Educação de Uberlândia/MG. O trabalho em tela faz parte da pesquisa de cunho nacional intitulada O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino, financiada pelo CNPq e desenvolvida no âmbito de quatro estados brasileiros (MT, MS, GO e MG) no período de 2015 a 2017. A metodologia adotada se consistiu em pesquisa qualitativa, participante e documental, operacionalizada por meio da observação, leitura de atas e a partir de referências (primárias e secundárias) que tratam dos CMEs. Os resultados indicam pouca aderência e poder organizativo dos CMEs às questões que envolvem o campo decisório, no âmbito municipal, das políticas educacionais, porém implicam em mobilizações e ações quanto às políticas de caráter global, como é o caso aqui relatado do projeto escola sem partido.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Mobilização. Escola sem partido.

### **Introdução**

Desenvolvemos neste espaço uma discussão sobre os tensionamentos presentes nos conselhos originários de seu esvaziamento sistêmico de funções “tradicionais” para um avanço no que diz respeito ao seu papel político de mobilização, principalmente. Por função tradicional estamos compreendendo as atribuições reguladas/normatizadas nos decretos municipais que criam os conselhos (e posteriormente em seu regimento), estabelecendo aqui uma data a partir de 1996, que representa um momento de criação dos sistemas municipais de educação e da implantação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

\*Pós-Doutor pela UNICAMP e pela UFSCAR-Sor. Doutor em Educação Currículo pela PUC-SP. Líder do GPEDE - Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação e docente do PPGED CACED-UFU. E-mail: [boscodelima@gmail.com](mailto:boscodelima@gmail.com).



Por papel político aquelas ações que os conselhos desenvolvem, mas não estão presentes em seu arcabouço legal, funciona como um currículo oculto, ou seja, está presente, mas não se expressa nas normatizações, tampouco se subordina a uma rotina burocrática disciplinar. Enquanto currículo oculto incrementa ações que podem ser de cunho conservador ou transformador. Este trabalho está composto por um panorama histórico-social da gênese dos conselhos, seguido por um relato sobre as tipologias dos conselhos e uma síntese conclusiva que registra as experiências vivenciadas pelo Conselho Municipal de Educação de Uberlândia/MG.

O trabalho em tela faz parte da pesquisa de cunho nacional intitulada *O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino*, financiada pelo CNPq e desenvolvida no âmbito de quatro estados brasileiros (MT, MS, GO e MG) no período de 2015 a 2017, reunindo pesquisadores de universidades federais e estaduais (UFMT, UNEMAT, UFGD, UFG/JATAÍ, UFU). A metodologia adotada se consistiu em pesquisa qualitativa, participante e documental, operacionalizada por meio da observação, leitura de atas e a partir de referências (primárias e secundárias) que tratam dos CMEs. Os resultados indicam pouca aderência e poder organizativo dos CMEs às questões que envolvem o campo decisório, no âmbito municipal, das políticas educacionais, porém implicam em mobilizações e ações quanto às políticas de caráter global, como é o caso aqui relatado da “lei da mordaza”.

### **A origem dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil**

Tratar de Conselhos é substancialmente problematizar a democracia e a participação direta. A constituição federal de 1988 foi impar ao destacar que nossa organização social e política dizem respeito a princípios democráticos: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição”, parágrafo único do artigo 1º (BRASIL, 2012). Mas não basta que o plano legal institua modalidade de participação, é necessário que determinado povo tenha em suas raízes configurações políticas, sociais e culturais que levem às determinações participativas, que os conduzam a querer participar. No Brasil não ocorreu adensamento de culturas participativas massivas. Para Holanda (1981) a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal entendido, ou seja, um arranjo por cima, daqueles que tinham o poder decisório e quando das reivindicações, tratá-las dentro da ordem. Revoltas e rebeliões sempre foram tratadas assim, inicialmente por repressão velada ou explícita, posteriormente via benesses.

Participar é, portanto, uma construção social que implica em lesões políticas e culturais. Muitos estudos têm apontado que a participação implica em querer fazer parte de alguma coisa, compreender como funciona e se operacionaliza tal coisa, falar e ser ouvido em



relação a esta coisa e finalmente ter... ver resultados na configuração do episódio. (BORDENAVE, 1992 e MOTTA, 1987).

A configuração dos Conselhos de Educação (CEs) no Brasil não é recente. São instituídos desde o Brasil colônia, entretanto não são concebidos no plano real como/com uma prática popular. Sua perspectiva de descentralização ocorre justamente – no plano legal – durante o período da ditadura militar. A lei n.º 5.692 de 1971 irá referenciá-los como institutos descentrados, coadjuvantes na educação municipal. Entretanto eles somente irão ser criados em poucos municípios localizados em uma região com uma concepção de educação mais fortalecida e organizada, a Região Sul do Brasil. Retornam à cena somente na década de 1990, desta vez com uma concepção democrático-participativa, devido ao próprio histórico da década de 1980, quando se estabelecem movimentos sociais e populares que buscaram a redemocratização do país e como forma de instituição de controle social.

Estamos tratando de um período que ficou conhecido como marco reivindicatório (anos de 1980) e um período posterior que foi caracterizado como marco regulamentatório (1990). Entretanto, para compreender tais períodos é preciso alertar sobre suas complexidades políticas e sociais, visto que se configuram em um movimento por uma sociedade democrática e um Estado Social<sup>1</sup>, voltado para o bem estar, e um momento posterior no qual o impacto da democracia é reduzido e o Estado é configurado como quase estado, ou estado gerencialista ou ainda estado privado. Saímos, portanto de uma década no qual o público estava alicerçado em um projeto público de sociedade e adentramos nos anos noventa em um modelo de sociedade alavancada pelos ideais de mercado, constituindo-se uma mudança na organização estatal, nas suas instituições, que passaram a ser, depois do advento da reforma do Estado em 1995, orquestrada pelo ministro Bresser Pereira, em Estado gerencial, alicerçado em três formas de propriedade: pública, privada e pública não-estatal.

Tal modelo foi fundamental na reorganização do estado o qual adotou características presente no mundo do trabalho, via reestruturação produtiva, no qual o trabalho se conforma com base na flexibilização, terceirização e no empreendedorismo, os quais foram substanciais para incrementar o formato de reorganização dos serviços sociais, que passaram a ter forte conotação mercadológica.

Advêm destes postulados que os CMEs sofrem uma reordenação nos anos de 1990, de instrumentos de legalidade social organizativa voltado para uma qualidade social e participativa passam a ser responsabilizados enquanto órgãos de anuência e de espaço legitimador e referenciador das políticas ditas neoliberais, que congregavam em si a

<sup>1</sup>Refere-se daquele modelo de Estado responsável pela manutenção de políticas públicas sociais, dentre elas a saúde, a segurança, a educação.



exclusão social via prestação de serviços desqualificados, precarizados e sucateados, caso da educação, mas também dos outros sociais como a saúde, a segurança, o transporte público.

Os conselhos se constituem, desta forma, em espelhos da organização social e política, adotando-se aqui um modelo de construção participativa no Brasil, das relações econômicas, políticas e sociais, características que podem ser apreendidas de forma a se configurar uma essência dos mesmos: tem número reduzido de participantes; os conselheiros geralmente são indicados e não eleitos; seu presidente geralmente é o próprio secretário de educação; não decidem grande questões, pois se tornam mais ouvintes, consultados do que deliberativos; são ocupados em questões marginais e periféricas, pois a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é quem define sobre os rumos das políticas municipais de educação.

Isto se evidencia na criação dos Conselhos Municipais de Educação que tiveram sua existência moldada a partir dos “conselhos maiores” e outros de cunho obrigatórios (caso do Conselho Nacional de Educação [CNE], do Conselho Estadual de Educação [CEE], do Conselho de Alimentação Escolar [CAE] e do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [CACS – FUNDEB]). Destaque-se que os municípios que constituíram seus CMEs nos anos de 1990 tinham uma perspectiva mais democrática de educação, enquanto a maioria dos municípios criou os CAEs e os Conselhos do FUNDEF – posteriormente transformados em Conselhos do FUNDEB – por estes serem de cunho obrigatório. Feitas estas breves considerações veremos como estão situados os Conselhos Municipais de Educação na atuação funcional e política.

### **Configurações dos conselhos: de populares, comunitários a institucionalizados (ou gestores)**

O Conselho é uma destas instituições camaleônicas. Explico, por meio de dois exemplos clássicos: as ONGs nascem no campo da resistência e acabam sendo localizadas no campo da efetivação do esvaziamento do Estado social; as cooperativas nascem no campo libertário e culminam servindo aos interesses do capital. Os conselhos têm vertentes no campo da resistência, entretanto, hoje, encontram-se no campo da forma de participação concedida. Apesar da constatação apropriamos que os conselhos são campos de disputas, interessam ao governo, bem como interessam à sociedade civil organizada.

Advém daí a complexidade que faz de cada conselho um sujeito que carrega formas e ações a depender de sua história local, da complexidade da cidade, da cultura, das relações econômicas e culturais, com influência nas atividades conselhistas. A empiria tem



demonstrado que resulta deste arcabouço político-social um conselho mais denso e conflitual ou consensuado aos interesses corporativos e clientelísticos da administração municipal.

Válido realçar que a ideia de conselhos existe no Brasil desde o império, passando pela república sem, no entanto tomarem uma expansividade. Outra característica, conforme divulgada na literatura que resulta de pesquisas sobre tais instituições, impacta que a existência dos conselhos até o advento da CF/88 é de caráter central (União, estado e Distrito Federal), não estão disseminados pelos municípios, apesar de entremeios, a Lei no. 5.692/71 facultar sua criação nos municípios.

Algo em comum nos conselhos diz respeito a serem implantados de forma maciça na década de noventa do século XX, influenciados pelo advento da Constituição Federal, das estaduais e das Leis Orgânicas Municipais (LOMs), entretanto não são implementados de forma ampla no início daquela década. Irão ser recriados após o advento da LDB 9.394/96 e de leis infraconstitucionais, como a Lei do FUNDEF. Este modelo de conselho será intitulado por Conselho Institucionalizado ou Gestor, pois são gerados na esfera governamental, a partir de uma necessidade legal e de cunho de repartição/redistribuição e verbas públicas.

Diferentemente daqueles conselhos criados por iniciativa popular (os Conselhos Populares), os Institucionalizados passam a serem canais legítimos de participação, adotando um número reduzido de membros – contendo caráter meritocrático; com funções minimizadas, geralmente consultivas; adotam um caráter gerencial, ou seja, de gestão da parte que lhes cabe fiscalizar ou responder questionamentos por parte do executivo ou da sociedade. São conselhos que atuam como contendedores de conflitos constituídos como controladores da pressão popular.

Podemos, desta maneira, entender a existência e identidade dos Conselhos como Populares ou Institucionalizados e, ao que cabe a estes segundos, num período inicial dos anos noventa, quando implantados com um número reduzido de membros; uma função consultiva; atrelados aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), cumprindo funções de apêndices; assimilando atribuições que lhes foram delegadas. Tais CIs, na segunda parte dos anos de 1990, quando são criados os Sistemas Municipais de Ensino (SMEs), ampliam a suas funções, passando a ter caráter de cunho consultivo, normativo, fiscalizador, deliberativo e papéis eminentemente de posturas propositivas e mobilizadoras. Quanto aos populares tiveram existência efêmera nos anos de 1980, conforme discorreremos adiante.

Referencia-se uma gênese controversa dos Conselhos em apenas uma década. Algo extraordinário para um país que desde a Proclamação da República (1889) tenta constituir uma concepção de Estado autônomo, descentralizador, e com algum caráter social. Em dez



anos os conselhos sofreram uma rápida mutação, não em si e por si, mas porque o Estado brasileiro tomou uma dinâmica que rompeu com dualidades, dantes muito explicitas: centralização x descentralização, público x privado, participação x autocracia, enfim, os conselhos irão se constituir conforme o Estado passa a focar a desconcentração das políticas sociais, criando-se centenas de sistemas municipais de educação; desconcentram, ainda, serviços para o então criado terceiro setor (ou público não-estatal<sup>2</sup>); o Estado passa a concentrar políticas de controle social, intitulado-se estado avaliador (cujas políticas nucleares são as curriculares e avaliativas<sup>3</sup>); os Conselhos passam a ter uma função de característica gestora, assimilando noções de gestão empresarial; seus presidentes, ao contrário do início dos anos de 1990 – quando era exercido pelo secretário de educação –, passam a ser um dos seus membros.

A gênese expansiva dos conselhos a partir dos anos noventa do século vinte, ocorre, por um lado, pelas lutas sociais em torno das manifestações pró poder local e de cunho descentralizador, mas também, noutra vertente, impulsionados pelos governos que buscam desconcentrar obrigações para os demais entes federados, e dos governos regionais para os locais, e dos locais para a escolas, por exemplo, numa dinâmica de descartar as responsabilidades pela coisa pública.

De acordo com Borges “[...] são órgãos desconcentrados subordinados do Poder Executivo municipal, que abrem espaço à participação política social de forma organizada e legalmente prevista.” (2017, p. 87).

Os conselhos vão se consistindo a partir de amarras de princípios resultantes de movimentos desconcentradores: não se concebem na autonomia, na lógica emancipatória e de resistência, mas, ao contrário, organizam-se e planejam a partir de pautas de resoluções de problemas imediatos, localizados, focalizados, emergenciais, categorias – fazendo jus às

<sup>2</sup>O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), cujo Ministro foi Bresser Pereira que tinha como responsabilidade elaborar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O Plano, aprovado em setembro de 1995, redefiniu e redistribuiu as atividades do Estado em quatro esferas: Núcleo Estratégico do Estado; Atividades Exclusivas do Estado; Serviços Não-Exclusivos do Estado e o Setor de Produção. A educação foi encaixada nos Serviços Não Exclusivos do Estado, possibilitando sua realização por instituições não-estatais, ou seja, o Estado provê tal serviço, mas não o executa. Com o governo FHC o conflito entre privado e público ganhou uma terceira propriedade que é o público não-estatal. Neste caso, o uso do público é privado, embora a propriedade, no caso da Educação, a escola, representada pelos recursos físicos, materiais e humanos, permaneça estatal. O público não-estatal adentra à escola como sinônimo de qualidade, de eficiência, de eficácia, de produtividade a partir da lógica do mercado. Ou seja, é reservado ao setor público não-estatal garantir o bem público através da manutenção de serviços com qualidade, eficientes, eficazes e produtivos em virtude da “concorrência” do mercado. A “eficiência” e “eficácia” do público não-estatal em nossas escolas pode ser assegurado pelos amigos da escola, da informática, da merenda, das contribuições voluntárias, pelas organizações não governamentais, pela criatividade dos gerentes da escola (ou seus Diretores, Administradores, Dirigentes, Gestores, etc.), enfim, pela obrigação da sociedade civil organizada e pela desobrigação do Estado com a manutenção da escola estatal.

<sup>3</sup>Criam-se neste período os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares nacionais (DCNs), os programas nacionais de Avaliação da Educação Básica e da Educação Superior.





concepções minimizadas e fragmentadas de políticas sociais educacionais desenvolvidos no Brasil desde sempre.

### **Constatações sobre o CME de Uberlândia**

Registramos neste item alguns elementos que julgamos essenciais para compreendermos os objetivos firmados para este trabalho quanto à noção de mobilização consistente nos Conselhos e sua forma de atuação, o que implica em princípios de determinados tipos de qualidade política.

A criação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia/MG (CME-UDIA) está datado em 1972, oriunda das determinações da Lei 5.692 de 1971, que, com o seu teor *desconcentrador*, estabeleceu, para as esferas municipais, a implantação de Conselhos anuentes (ou apêndices) dos Conselhos maiores (o Federal de Educação e os Estaduais de Educação). Entretanto a Lei não “pegou”. Uberlândia não foi diferente das demais unidades federativas, embora tenha criado seu Conselho com base na Lei nº 2.138, de 24 de novembro, este nunca funcionou.

Desse período até o final dos anos oitenta do século XX, manteve-se implantado, porém sem promover atividade alguma. O CME-UDIA vai reaparecer, nos textos legais desse município, por meio da Lei Orgânica Municipal (LOM), aprovada em cinco de novembro de 1990. Mas o Conselho em Uberlândia somente iria ter uma mobilização mais intensa a partir da segunda metade da década de 1990. No rol da obrigatoriedade da constituição de Conselhos, devido ao advento do FUNDEF, os municípios começavam a se preocupar em constituir seus Conselhos para reaver os recursos recolhidos no fundo.

O Município de Uberlândia optou por instituir o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS do FUNDEF) e o CME, sem criar, entretanto, o SME. Por meio do Decreto nº 7.382, de 03 de setembro de 1997, foi criado o CME-UDIA, o qual legitimou a centralização do poder executivo, restringindo a participação da sociedade civil em suas deliberações, visto que, no Conselho, a pauta ficou por vários anos concentrada em discussões internas sobre o SME e o Regimento Interno do Conselho, sem ocorrer decisões que pautassem debates sobre as necessidades educacionais da população e as políticas educacionais para o município.

A Atuação do CME-UDIA, no período dos anos 2000 se materializou, por um lado, pela tentativa de controle social por parte do executivo, e por outro pela resistência de seus membros. Se por um lado o Conselho pouco influenciou nas políticas municipais, por outro lado foi carregado de manifestações: resistiu quando a SMED se posicionou contra as eleições de diretores (2008), realizou o Congresso Municipal de Educação em 2014, que



culminou na elaboração do primeiro PME de Uberlândia (2015), manifestou-se favoravelmente sobre a ocupação das escolas (2016), realizando visitas e aprovando moção de apoio. Enfim, se não deliberou sobre os rumos das políticas municipais, não esteve alheio a elas, assimilando papéis relativos ao caráter propositivo e mobilizador.

Uma de suas ações mais organizativas foi referente ao projeto escola sem partido, promovendo e participando de vários debates sobre a “lei da mordaza”, culminando em uma moção de repúdio, que segue na integra.

O Conselho Municipal de Educação de Uberlândia vem, por meio desta moção, manifestar seu repúdio à iniciativa de se promover nos municípios a disseminação de um projeto de Miguel Nagib, fundador da ONG Escola sem partido, cuja finalidade é cercear a liberdade de ensinar, um direito constitucional. O Projeto de Lei 867/2015, que foi desengavetado, pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido, de autoria do deputado federal Izalci Ferreira (PSDB/DF), o que coloca em debate a possibilidade da ação educativa ser neutra e desprovida de qualquer concepção político-ideológica. Importa considerar que tal projeto é um retrocesso para a educação e para a sociedade, pois se veem privadas de sua essência que é a cidadania e o desenvolvimento de um pensamento crítico. Mesmo por que, toda escola é um espaço político que visa, além da leitura e da escrita, ao pensamento autônomo do indivíduo. A contradição da proposta ocorre pelo desejo explícito de se instaurar uma concepção ideológica conservadora, alheia à agenda dos direitos humanos, avessa aos movimentos sociais, suas reivindicações e a repercussão dessas no mundo da escola. Para tal, descaracterizam que a educação é a mola propulsora para uma sociedade efetivamente democrática. O CME junta-se a outros movimentos diante dessa agenda que se pretende impor, visto que é uma forma brutal de escamotear as desigualdades, injustiças e opressões que estão à vista de toda a sociedade, o que destruiria a nossa já tão frágil democracia. Por tais razões os conselheiros se posicionam contrários à proposta arbitrária dos vereadores do município de Uberlândia, Wilson Pinheiro e Márcio Nobre, de implantar tal projeto no âmbito da educação do município de Uberlândia. Moção aprovada na 203ª reunião do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, em oito de novembro de 2017.

A partir dos registros anteriores podemos inferir que este Conselho tem contribuído com uma prática participativa para a construção de um modelo de sociedade crítica, refutando as ideias que interessam à classe dominante, ao Estado. Afasta-se, portanto, de uma lógica de governo para se instituir em órgão de Estado, servindo aos interesses gerais, populares, não factuais e segmentados. Outro elemento importante diz respeito à atuação deste conselho quanto à elaboração do PME, destacamos o poder que existe na relação entre SMED e Conselho, lembrando que o poder está sempre em disputa e voltado à manutenção de determinados interesses.

Importante lembrar Lebrun (1992, p. 68), quando afirma que “em toda parte, ‘cidadão’ quer menos e menos dizer ‘indivíduo político enquanto participante do poder’, e cada vez mais ‘indivíduo político enquanto codificado pelo poder, determinado inteiramente por ele,

produzido por ele”. Portanto, obediente e defensor de um modelo e organização centralizadora como se esta fosse a única e mais perfeita possível, para viver e conviver.

Este movimento do Conselho de Uberlândia nos mostra que ele apresentou em seu percurso histórico tendências subservientes e de colaboração com o governo e, em outros momentos, resistências que o focaram com distanciamentos do governo em exercício. São movimentos que revelam que os conselhos nunca serão uma única coisa, pois apresentam condutas, valores e proposições diferenciadas, articulando-se ora ao poder executivo em sua sanha desmobilizadora e burocrática, ora atuando numa perspectiva transformadora. Tais modelos de ações e atitudes estão vinculadas às concepções de qualidade, implicando-se na história do município, em suas condutas culturais e políticas, no agregamento ao modelo burocrático ou resistindo a ele.

### **Algumas considerações**

Um dos grandes empecilhos para a organização qualitativa dos conselhos está na sua forma de constituição. Os Conselhos foram se compondo, predominantemente, consultivos e deliberativos, ao longo do processo histórico. Isto implicou um caráter limitado de sua atuação e uma exigência de articulação/subordinação às secretarias municipais de educação. Esta limitação, a princípio negativa, foi um fator fundamental que impulsionou alguns conselhos, no caso o de Uberlândia, a se constituir em seu papel mobilizador, o que significou construir um papel político formatado com práticas participativas e de controle social como escopo principal.

Como discorrido neste trabalho os conselhos no Brasil foram incorporando uma concepção voltada para suas funções técnico-burocráticas, como esteio das secretarias de educação, entretanto, foram, também, rompendo tais amarras e instituindo papéis que referenciam formas propositivas e mobilizadoras, atuando de maneira política, e mais que isto, de forma político-pedagógica, significando compreender e fazer democracia, como projeto de cultura, educação e vida.

Concluimos afirmando que os Conselhos são um instituto muito recente, tendo atualmente pesquisas relevantes sobre os mesmos, porém, ainda carecendo de acompanhamentos de seu cotidiano para que, a partir da elaboração de novos estudos e dados, possam, cada vez mais, ter maior relevância em sua atuação, buscando contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.



## Referências

- BORDENAVE, JUAN-DIAS. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BORGES, Guilherme Sousa. *O direito à educação e a qualidade socialmente referenciada do ensino: a atuação do Conselho Municipal de Educação de Mineiros/GO*. Dissertação de Mestrado. UFG-Regional Jataí, 2017.
- BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Poder Executivo. D. O. de 12/08/1971.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Ministério da Educação e do Desporto. D. O. U. de 23/12/1996, p. 27833.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional. D. O. U. 191-A de 05/10/1988, p. 1.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo, Brasiliense: 1992.
- MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, R. (Org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA (CMESO) E O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Alexandre da Silva Simões – CMESO, Unesp/Sorocaba\*

Miriam Cecília Facci – CMESO, UDEMO\*\*

Danieli Casare da Silva – CMESO, Sedu/Sorocaba\*\*\*

Ana Cláudia Joaquim Barros – CMESO, Sedu/Sorocaba\*\*\*\*

**Resumo:** Dentre os maiores avanços da Constituição cidadã de 1988 está a garantia da “Gestão Democrática” para toda a Educação pública. Embora essa salvaguarda esteja em vigor há mais de 30 anos na Carta Magna, esse modelo de gestão ainda não se encontra efetivamente implantado no país, e a participação popular nas tomadas de decisão da Educação está longe de ser uma prática frequente. Na ausência de mecanismos que garantam a participação ativa da comunidade na definição das prioridades educacionais, parte significativa dos municípios do país tem assistido sucessivamente ao implantar e desimplantar de políticas públicas que seguem agendas propostas por cada governo, resultando muitas vezes em um grande número de ações em descompasso umas com as outras e na falta de nucleação dos recursos humanos em torno de objetivos comuns. Essa excessiva alternância de diretrizes fundamentais em uma área que demanda políticas perenes e de longo prazo para sua efetivação tem contribuído sistematicamente para reduzir o alcance das políticas Educacionais junto à população mais carente, e, portanto, para retardar a ação transformadora da Educação junto à sociedade. Aproximar a população da discussão e construção das políticas públicas na Educação, mais que um dever moral, é um compromisso constitucional e uma necessidade para a construção de políticas de Estado duradouras. O presente trabalho faz uma reflexão sobre o papel dos Conselhos Municipais nesse cenário, apresenta um pouco do contexto do município de Sorocaba e apresenta algumas das ferramentas e ações adotadas pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) nos últimos anos com vistas à adoção de uma gestão mais democrática no município. Essa experiência é relatada pelos quatro últimos presidentes do colegiado.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Políticas Públicas. Gestão democrática. Sorocaba-SP.

\*Mestre e Doutor em Eng. Elétrica pela Escola Politécnica (USP). Livre-Docente em Robótica e Inteligência Artificial (Unesp). Diretor do Campus de Sorocaba da Unesp. Presidente (2017-2019) e membro do CMESO. Pesquisador PQ-2 do CNPq em Divulgação Científica. Fundador da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) e Mostra Nacional de Robótica (MNR). Orientador no Programa de Pós-Graduação em Eng. Elétrica da Unesp e Coorientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: [alexandre.simoese@unesp.br](mailto:alexandre.simoese@unesp.br)

\*\*Diretora de Escola da Rede Estadual do Estado de São Paulo, Aposentada, Presidente Regional de Sorocaba da UDEMO – Sindicato de Especialistas de Educação do Estado de São Paulo. Membro do CMESO Representante do Magistério Público Estadual. Presidenta (agosto a novembro de 2019) e Vice-presidenta (2017 a 2019; atual gestão de 2020) do CMESO. E-mail: [miriamfacci@cmeso.org](mailto:miriamfacci@cmeso.org).

\*\*\*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar). Diretora de Escola na Rede Municipal de Sorocaba. Presidenta do CMESO (novembro de 2019 a março 2020). Atual membro CMESO. E-mail: [dani@cmeso.org](mailto:dani@cmeso.org).

\*\*\*\*Pedagoga (PUC-SP). Especialista em Gestão Escolar (UFSCar). Diretora de Escola da Rede Municipal de Educação de Sorocaba. Conselheira do CACS-FUNDEB (2014-2016 e 2019-2020). Presidenta (março de 2020 a atual) e membro do CMESO. E-mail: [aninha@cmeso.org](mailto:aninha@cmeso.org).



## Introdução

A Democracia é, por definição, a forma de governo onde a soberania é exercida pelo povo, ou, ao menos, onde o cidadão tem participação<sup>1</sup>. Nesse sentido, por princípio, a **gestão democrática**, garantida à Educação pública no Brasil por meio da Carta Magna de 1988, implica que o poder decisório da gestão – em sua integralidade, e não apenas alguns de seus meros fragmentos – seja distribuído mediante alguma sistemática. Tal salvaguarda, presente apenas no âmbito da Educação pública, demonstra a preocupação do legislador constitucional para com esta, diferenciando-a de todas as outras áreas da administração pública. A gestão democrática é conceito antagônico ao da gestão monocrática, onde prevalece a decisão de um sobre aqueles por ele geridos. A **participação popular** é, portanto, compulsória no Brasil, por força constitucional, em todas as decisões da Educação pública, não sendo, ao menos nesse segmento, a participação popular restrita à escolha dos gestores que implementarão políticas próprias.

É da natureza do sistema democrático vigente que os agentes públicos eleitos para atuar no poder executivo tipicamente possuam visões – discursos, pautas, prioridades, estratégias – mais direcionadas a atender os nichos político-partidários que viabilizaram sua eleição. Contudo, diferentemente do que ocorre em outras democracias ao redor do globo, a administração pública brasileira – e em grande medida o imaginário da população – ainda estão fortemente impregnados por séculos de uma cultura de gestão centralizada, pessoalizada e pouco voltada para a construção coletiva, modelo de gestão que é intrinsecamente impeditivo à formulação de políticas públicas duradouras.

Embora exista muita controvérsia na avaliação de democracias, a revista *The Economist* divulga anualmente um **índice de democracia** onde faz uma avaliação da situação de muitos países baseada em cinco critérios (KEKIC, 2006): *i*) processo eleitoral e pluralismo (existência de eleições livres e competitivas); *ii*) funcionamento do governo (qualidade da implementação dos serviços); *iii*) participação política (abstenções nas eleições, existência de debates públicos, filiação partidária, etc.); *iv*) cultura política (passividade e apatia da população, aceitação dos que foram vencidos nas eleições, etc.); *v*) liberdades civis (proteção dos direitos humanos, imprensa, liberdade religiosa, garantia de direitos através de processos judiciais, etc.). O Brasil foi avaliado em 2019 como uma “democracia imperfeita” ocupando com um viés descendente a 52ª posição dentre 167 países avaliados, obtendo respectivamente as notas 9.58, 5.36, 6.11, 5.00 e 8.24 (em uma escala de 0 a 10) para esses cinco itens. De fato, corroborando o senso comum, a participação e a cultura política no Brasil são internacionalmente avaliadas como extremamente baixas. De fato,

<sup>1</sup> Fonte: dicionário Michaelis.



nesse último quesito o Brasil está empatado com países tais como: Suriname, Guiana, Albânia, Iraque, Moçambique, Gabão, Etiópia, Togo, Burundi, Laos e Turquemenistão. A jovem democracia brasileira ainda carece de fortes aprimoramentos que passam necessariamente pelo fortalecimento da participação popular.

No âmbito da Educação, a cultura da **gestão pouco democrática** se expressa de muitas formas: *i)* na figura heroizada do mandatário-salvador, ainda presente em boa medida no imaginário popular; *ii)* na falta – por inexistência ou falta de transparência – de documentos estruturantes que norteiem as políticas educacionais em âmbito municipal; *iii)* na ausência de indicadores de avaliação das políticas públicas; *iv)* na naturalização da aceitação da implantação ou supressão de políticas educacionais pautadas por agendas de governo; *v)* na implantação de políticas educacionais de forma desvinculada da discussão e/ou provisão orçamentária para sua manutenção ao longo dos anos; *vi)* no direcionamento de recursos pelos gestores para ações secundárias enquanto itens essenciais permanecem descobertos; *vii)* na falta de políticas formativas que respeitem a autonomia dos professores e das escolas; *viii)* na falta de valorização dos Conselhos Escolares; *ix)* na inexistência histórica de discussões de políticas públicas entre a Secretaria da Educação e os Conselhos populares e/ou outras instituições de caráter coletivo. Essa cultura tem sido ainda em boa medida reforçada pela presença de métodos decisórios centralizados em diversas outras pastas das administrações públicas municipais, fazendo supor que esses princípios também se apliquem à Educação, o que contraria a Carta Magna. O retrato aqui apresentado poderia ser usado para descrever a realidade encontrada na grande maioria dos municípios do país.

Relevante nesse cenário considerar, por exemplo, a experiência *sui generis* dos 30 anos de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial das três **universidades públicas paulistas**. Em três décadas de gestão com dotação orçamentária garantida por lei e com autonomia, livres, portanto, das conveniências políticas e totalmente pautada por decisões colegiadas, todas as três universidades tornaram-se referências internacionais e ampliaram o seu número de alunos em 135%, de títulos concedidos em 199% e de publicações científicas em 1.514%, e tudo isso com redução do número de docentes e funcionários respectivamente de 1,4% e 22% (FAPESP, 2019). Essa experiência sugere que a administração educacional autônoma e colegiada, onde as diferenças individuais não são reprimidas, mas utilizadas em prol do enriquecimento do processo coletivo, não só é possível como é também muito mais eficiente do que a monocrática no atendimento das demandas da população.

Nesse cenário, os **Conselhos Municipais** da Educação, tornam-se elementos-chave não apenas para garantir o atendimento das metas educacionais, mas para a manutenção do aspecto democrático estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil. A





criação dos Conselhos já era prevista na Lei nº 5.692/71 (que fixava diretrizes e bases para o 1º e 2º graus), nesse contexto ainda sem autonomia, sendo oficialmente instituídos com a Constituição de 1988. Suas atribuições variam conforme a legislação vigente em cada localidade, e tipicamente podem abranger ações (MEC, 2004):

- **Deliberativas:** quando o colegiado detém competência para decidir, em instância final, sobre determinada questão. No caso, compete ao Conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo;
- **Consultivas:** quando o colegiado realiza atividade de assessoramento, exercida por meio de pareceres, respondendo a consultas de instituições públicas e privadas;
- **Normativas:** quando o colegiado detém a prerrogativa de definir normas, interpretando ou regulamentando a aplicação da lei no âmbito da administração pública;
- **Mobilizadora:** quando o Conselho media as relações entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a Educação;
- **Propositiva:** quando o colegiado propõe medidas, normas ou ações para o aperfeiçoamento do Ensino;
- **Fiscalizadora:** quando o colegiado detém competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração.

Para além das atribuições específicas, é relevante observar a responsabilidade inata dos Conselhos Municipais como legítimos representantes dos anseios da sociedade perante o Estado (MEC, 2004, pg. 24):

Os conselhos, embora integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgãos de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios. Assim, os conselhos, como órgãos de Estado, têm um duplo desafio: primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais; e, em segundo, agir como instituintes das vontades da sociedade que representam.

Na prática, contudo, o que se observa é que os Conselhos Municipais do âmbito da Educação, via de regra, ainda não se apropriaram das metodologias e ferramentas necessárias e suficientes para assegurar a estabilidade e a continuidade das políticas educacionais nos municípios, demanda fundamental da Educação. Trata-se claramente de um dos pontos onde a jovem democracia brasileira carece de avanços na direção do fortalecimento da participação popular.

Nesse contexto, o presente trabalho busca: *i)* revisitar algumas das principais políticas públicas da Educação implantadas no município de Sorocaba nos últimos anos, e *ii)* apresentar algumas das ações realizadas pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) com vistas à ampliação dos processos da gestão democrática e na direção da construção de uma política de Estado para a Educação municipal. O trabalho é apresentado pelos 4 (quatro) últimos presidentes do CMESO.

### **Marcos legais: da Constituição ao CMESO**

Com a redemocratização do país no período pós-ditadura militar, a gestão democrática passou a ser, não por acaso, princípio assegurado pela Carta Magna de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
(...)  
IV- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
(...)

O detalhamento desse princípio encontra-se expresso na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino 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.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:  
III – Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Mais recentemente, a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE) estabelece como uma de suas metas a implantação efetiva da gestão democrática:

META 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.



A essa meta são associadas 8 (oito) estratégias que versam sobre itens como o condicionamento de repasses financeiros à implantação da gestão democrática, estímulos ao fortalecimento de Conselhos de Educação, ampliação de programas de formação de conselheiros, incentivos à constituição de fóruns, grêmios e associações de pais e às consultas a essas entidades e correlatos. Notório, portanto, que nossa legislação está, nesse momento histórico, em um movimento no sentido de expandir os mecanismos da gestão democrática. Atendendo ao Art. 11 da LDB, o município de Sorocaba regulamentou a atuação do seu CME através da Lei Municipal nº 4.574/94 alterada pela Lei nº 6.754/02. Ela estabelece:

Art. 2º. O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba terá funções normativas, deliberativas e consultivas em relação aos assuntos da Educação que se refiram ao Sistema Municipal de Ensino. (...)

Art. 3º. Compete ao Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, além de outras atribuições:

I – Fixar diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino;

II – Colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;

(...)

V – Fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino;

(...)

Art. 7º. Os atos do Conselho só produzirão resultados depois de homologados pelo Secretário da Educação e Cultura do Município.

§1º - O Secretário da Educação e Cultura terá o prazo de trinta dias, a partir da entrada do ato na Secretaria, para homologar ou vetar as deliberações do Conselho;

§2º - O Secretário da Educação e Cultura comunicará ao Conselho as razões do veto, dentro do prazo indicado no parágrafo anterior;

§3º - Decorrido o prazo de trinta dias sem manifestação do Secretário, a deliberação voltará, no prazo de quinze dias, a plenário e, mantida, será baixada por portaria de lavra do Presidente do Conselho.

No município de Sorocaba, portanto, por força de lei, o legislador atribuiu ao Conselho Municipal da Educação as prerrogativas deliberativas, consultivas e normativas. O regimento interno do colegiado, aprovado pela Resolução SEDU/GS nº 14/2012, disciplina o processo de rejeição de veto do Secretário da Educação pelo colegiado:

Art. 8º. Será exigido o voto da maioria absoluta dos Conselheiros em exercício para a aprovação das deliberações que versarem sobre matéria indicada nos incisos I a VII do Art. 3º da Lei Municipal nº 6.754, de 22 de novembro de 2002.

Parágrafo único. A rejeição de veto aposto pelo Secretário Municipal da Educação à deliberação do Conselho depende do voto da maioria absoluta de seus membros.

Desta forma, além das atribuições pertinentes a um órgão de controle social e da fixação de diretrizes e normas para o Sistema Municipal de Ensino, é garantido ao CMESO pela legislação vigente, inclusive, derrubar eventuais vetos do Secretário da Educação.

### **As políticas educacionais na história recente do município de Sorocaba**

Nos últimos anos, alguns projetos, propostas e ações se destacaram no âmbito da Educação no município de Sorocaba. Esta seção se destina a apresentar brevemente alguns deles e não tem como objetivo realizar qualquer análise de mérito dos mesmos, mas sim avaliar o processo construtivo dessas políticas públicas e suas consequências.

O **Sabe Tudo** foi um projeto de grande envergadura implantado a partir de 2005 no município de Sorocaba para democratização do acesso à cultura e à inclusão digital. Cerca de 20 torres com espaços da ordem de 200m<sup>2</sup> (Figura 1a-b) foram construídas em escolas públicas da cidade e equipadas com internet banda larga, acervo de livros, revistas e jornais, espaço para observatório e outras facilidades. O valor de construção de cada prédio foi da ordem de R\$300 mil (PMS, 2006).

Não foram localizados registros oficiais sobre outros custos do projeto. O Sabe Tudo foi descontinuado pelo poder público em 2018 (FIM, 2018), também sem qualquer consulta ao CMESO ou à comunidade da Educação, inicialmente para dar lugar a um programa vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (PMS, 2018c), e posteriormente, no mesmo ano, para que seus espaços fossem destinados à Secretaria de Segurança e Defesa Civil (PMS, 2018d). Em 2020, o poder público revogou esse último decreto (PMS, 2020). No presente momento a destinação dos prédios e equipamentos do programa é incerta, e os prédios permanecem, via de regra, sem utilização da comunidade escolar.

**Oficina do Saber** (Figura 1c-d) foi o nome dado no município para o Programa de Educação em tempo integral, implantado em 2007, destinado inicialmente às crianças das séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de melhorar os índices de aprendizagem. No ano de 2012 chegou a estar presente em 31 escolas atendendo a 6.500 alunos (OFICINA, 2013). A proposta pedagógica inicial, que recebeu parecer favorável do colegiado já alguns anos após sua implementação efetiva pelo poder público (CMESO, 2010), envolvia a divisão do currículo por áreas do saber em quatro eixos: linguagem, lógica e leitura; percepções artísticas e estéticas; corporeidade e movimento; desenvolvimento social. O projeto aprovado pelo CMESO, seguindo os trâmites vigentes à época, não fazia menção a especificidades tais como: dotação orçamentária, recursos humanos, formações, metodologia de avaliação dos resultados e outros.

Em 2015 o poder público realizou substituições em atividades tais como jogos circenses, capoeira, escotismo, judô, xadrez, iniciação a instrumentos de cordas, percussão, coral e língua espanhola, passando a estruturar os projetos de trabalho em seis eixos: letramento, alfabetização matemática, pensamento científico, fruição estética e corporeidade.

Essa alteração, que teve significativo impacto pedagógico e administrativo no programa, foi realizada sem uma avaliação ou discussão com o colegiado ou com o segmento da Educação. Não foram encontrados documentos oficiais sobre previsões orçamentárias ou o valor total aportado. O projeto, que em 2010 contribuiu com a outorga do título de “cidade educadora” ao município pelo Unicef, foi descontinuado em 2018 na maioria das escolas para que seus prédios fossem repassados a Organizações Sociais e passassem a funcionar como creches para atender ao déficit de vagas nesse segmento, novamente sem qualquer participação da coletividade no processo decisório.

Entre os anos de 2008 e 2012 o poder público empregou o valor aproximado de R\$ 2,1 milhões especificamente para aquisição de **instrumentos musicais**. Tratava-se de uma ação para implantação da musicalização junto aos alunos do município. Depois de 10 anos de sua compra e com reduzida utilização, os instrumentos foram localizados em um depósito do poder público, a maioria deles bastante deteriorada e já sem nenhuma condição de utilização (Figura 1e-f). O abandono foi objeto de denúncias por parte do CMESO e do Poder Legislativo. Não foram localizados registros documentais que detalhem o projeto (público-alvo, recursos humanos, investimento total, custeio, manutenção e correlatos).

O **apostilamento** do SME foi uma prática adotada no município em 2019. Em um projeto cercado por controvérsias o poder público declinou da utilização dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem custo para o município, e realizou por dispensa de licitação a aquisição da ordem de R\$9 milhões/ano do sistema SESI. O projeto previsto para implementação por tempo indeterminado foi descontinuado em seu primeiro ano de implementação. O projeto teve deliberação contrária do CMESO.

**Figura 1** – Projetos iniciados e descontinuados no município de Sorocaba

(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Legenda: a) Torre do projeto Sabe Tudo: visão externa; b) Torre do projeto Sabe Tudo: visão interna; c) Prédio da Oficina do Saber; d) Utilização de instrumentos musicais em atividade da Oficina do Saber (REIS, 2006); e-f) Instrumentos musicais abandonados pelo poder público

**Fonte:** Fotos (Acervo pessoal dos autores)

Esses foram apenas alguns dos vários projetos já implementados no município que receberam significativo aporte de recursos públicos e que foram descontinuados por gestões posteriores. Eles compartilham várias características em comum: *i)* a falta de documentos escritos que registrem de forma criteriosa sua concepção e/ou seu modelo de implementação; *iii)* falta de previsão de verbas específicas para formação e/ou manutenção nas LOAs e PPAs; *iv)* sua implantação e/ou desativação sem a existência de um diálogo ampliado com a população através dos Conselhos Municipais ou qualquer outro coletivo; *v)* a falta de mecanismos de avaliação sistemáticas para mensurar seus impactos para a formação das alunas e alunos. Muito embora todos esses projetos tenham sido implementados, em 2019 Sorocaba registrava um déficit da ordem de 5.000 vagas em creches municipais.

### **Uma reflexão do ponto de vista da gestão democrática e das políticas públicas construídas**

Uma rápida análise do histórico recente das políticas públicas do município de Sorocaba deixa evidente a falta de continuidade das políticas educacionais, fato que conflita frontalmente com o interesse público, além de acarretar prejuízos ao erário. Nesse contexto, é urgente refletir sobre a necessidade da ampliação da visão de gestão democrática atualmente em vigor. Uma reflexão pertinente sobre a gestão democrática é apresentada por CURY (2002):

Comumente o princípio da gestão democrática tem sido mais referido à eleição de diretores ou diretoras em escolas públicas. Tal dinâmica, inclusive, faz parte de várias Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Entretanto, sem negar essa possibilidade, desde logo inscrita neste princípio maior para uma função ou mesmo um cargo na estrutura do magistério e, sem se desviar do princípio federativo, cumpre refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional inédita.

Ainda que a eleição de diretores ou diretoras tenha dado lugar mais recentemente ao ingresso nessas funções por concurso público, em muitos casos o atendimento aos preceitos legais da gestão democrática continua a ficar restrito à eleição de gestores e/ou representantes em colegiados, sem a preocupação com a existência de uma participação significativa e alargada que contemple outros eixos da gestão democrática (SERPA e PETRY, 2017). Uma gestão democrática efetiva não pode estar desconectada da existência de elementos capazes de garantir à sociedade civil o efetivo controle da execução da política educacional, nem estar desconectada da existência dos mecanismos efetivos que



garantam a efetiva execução do controle social (FREITAS, 2007). A visão histórica de gestão democrática presente no município de Sorocaba tem sido certamente restrita à primeira opção.

Tampouco pode-se dizer que tenha existido a construção de uma política pública de Educação. A elaboração de políticas públicas estaria bem caracterizada na existência de elementos que configurassem: *i)* a seleção do problema; *ii)* o estabelecimento de uma agenda; *iii)* a construção da proposta; *iv)* a busca de apoio para a conversão da política em política governamental; *v)* a efetivação da cooperação com cidadãos, Estado e governo local; *vi)* análise e avaliação das políticas, avaliando seu sucesso ou não (SILVA, 2012).

De uma forma mais sintética, Parada (2006) caracteriza uma política pública de excelência como aquela contendo quatro etapas: origem, desenho, gestão e evolução. São vários os elementos que permitem afirmar que jamais ocorreu a construção de uma política pública para a Educação no município de Sorocaba: *i)* a ausência de qualquer documento escrito de conhecimento público relacionado à grande maioria das ações realizadas ao longo de décadas; *ii)* ausência de registro de diálogos entre os gestores da Educação e segmentos da população e/ou seus representantes nos colegiados da Educação, tanto no nível escolar quanto no municipal; *iii)* a inexistência de agendas que não sejam aquelas oriundas de governo; *iv)* ausência de formalização das políticas junto aos colegiados da Educação municipal; *v)* ausência de mecanismos efetivos que permitam a comunicação, apropriação, debate e propositura de políticas pela população; *vi)* total inexistência de indicadores ou metodologias voltadas para avaliar o grau de sucesso das ações implementadas ou redirecioná-las.

A Figura 2 ilustra esquematicamente o tipo de modelo de gestão centralizada, onde as instâncias colegiadas são, na prática, relegadas às margens do estabelecimento das diretrizes, do acompanhamento e do controle das políticas públicas. Nesse modelo, o gestor e a equipe por ele nomeada são os entes única e exclusivamente responsáveis pela implantação, execução e avaliação das políticas.



**Figura 2** – Modelo de gestão centralizado

**Fonte:** Elaboração dos autores (A figura sinaliza a ausência de formalização das políticas públicas, implantação unilateral das políticas pelo gestor, ausência de parâmetros de avaliação das políticas, falta de transparência das políticas, ausência de realimentação das políticas pela população ou seus representantes).

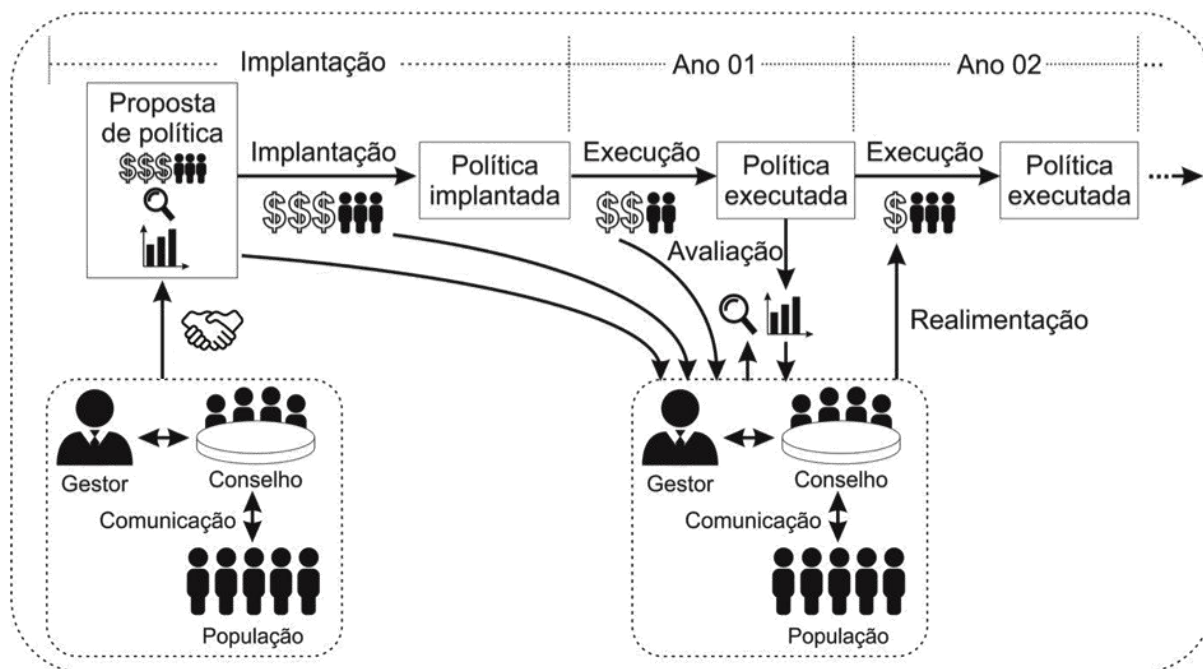
### **Resignificando a gestão democrática: as novas dimensões de atuação do CMESO**

O CMESO passou a adotar desde meados de 2015 uma agenda que privilegiou a discussão e a posterior implantação de um conjunto de ações com vistas a fortalecer a gestão democrática no âmbito municipal. Os princípios fundamentais que nortearam esse modelo foram:

- i. Implantação da **comunicação** ampla entre representantes e representados, fazendo valer de forma extensiva o princípio da transparência;
- ii. Estabelecimento de um conjunto de ações voltadas para o estabelecimento da **cultura da gestão democrática** junto à população e, particularmente, à comunidade da Educação;
- iii. Estabelecimento de novos **marcos regulatórios estruturantes** para a Educação com vistas à implantação de políticas de Estado de longo prazo;

A Figura 3 sintetiza esquematicamente o modelo de gestão participativa adotado pelo CMESO. As seções a seguir descrevem o conjunto de ações adotada em cada caso e sua relevância nesse cenário.

Figura 3 - Modelo de gestão democrática



**Fonte:** Elaboração dos autores (Construção de política pública de longo prazo, caracterizado pela existência de políticas formalizadas com objetivos, métodos e expectativas definidas e transparentes, implantação coletiva de política, existência de sistemática de acompanhamento e correção coletiva permanente das políticas, existência de mecanismos que permitam acompanhamento e fiscalização permanentes diretamente pela população).

### Ações de comunicação

Não há de se falar em gestão democrática sem que existam processos de comunicação eficientes entre representantes e representados. Em se tratando de políticas públicas de Educação, os representados são nada menos do que todos os munícipes. Com vistas à revisitação desse processo historicamente deficiente de forma compatível com a revolução digital, o CMESO implementou sequencialmente um conjunto de ações: i) aquisição de um domínio próprio na web ([www.cmeso.org](http://www.cmeso.org)); ii) aquisição de uma hospedagem própria para instalação de seu website segundo suas próprias políticas, de forma a tornar-se totalmente independente da gestão pública para a divulgação de conteúdos; iii) instalação de diferentes serviços de informática nessa hospedagem para dar suporte a suas ações; iv) criação de e-mails próprios ([@cmeso.org](mailto:@cmeso.org)) para todos os conselheiros; v) estabelecimento de uma política de dar publicidade aos conselheiros, com ampla divulgação de suas cadeiras, fotos, período de vigência do mandato e de canais de contato direto que os mesmos pudessem ser acessados em qualquer tempo pela população; vi) disponibilização no website de todas as atas (CMESO, 2020a) e pautas (CMESO, 2020b) do colegiado; vii) disponibilização no website da agenda de reuniões do colegiado, com ampla divulgação de data, hora e local das reuniões; viii) a inserção do momento “Palavra da Comunidade” em todas as reuniões,

onde qualquer munícipe pode levar assuntos ou posicionamentos ao conhecimento do colegiado, fazendo valer a atuação de seus representantes.

Relevante ressaltar que, até então, não apenas a fala no colegiado era restrita apenas aos Conselheiros e Conselheiras, mas também a presença nas reuniões do colegiado; ix) implementação de canais de comunicação interna entre os membros do colegiado (lista de discussão por e-mail e *whatsapp*); x) construção de base de dados para comunicação direta com todas as escolas e membros da comunidade escolar; xi) divulgação das atividades do colegiado em canais de mídias sociais ([www.facebook.com/cmesorocaba](http://www.facebook.com/cmesorocaba)); xi) criação de boletins de comunicação do CMESO; xii) criação de um programa de “Debates sobre Educação”, com a proposição de pautas para discussão da comunidade escolar (CMESO, 2020c); xiii) adoção de uma logomarca para o CMESO – até então denominado simplesmente CME – que conferisse identidade ao colegiado e sintetizasse seu novo momento de construção coletiva a partir da pluralidade de pensamentos. A logomarca adotada é apresentada na Figura 4. Essas ações estabeleceram as bases que deram suporte a diversas outras ações posteriores realizadas pelo colegiado. Todos os custos decorrentes da implantação dessas políticas foram – e são até o presente momento – arcados pelos próprios membros do colegiado, sem qualquer aporte público.

**Figura 4** - Primeira logomarca do CMESO.



**Fonte:** Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO, 2020).

Ainda, com as restrições impostas pela pandemia de covid-19 a partir do ano de 2020, as reuniões do colegiado passaram a ser realizadas por videoconferência, sendo o link de acesso publicamente divulgado nos canais de comunicação do CMESO para que todo interessado pudesse tomar conhecimento dos debates. Essa ação teve impacto significativo

nas atividades do colegiado, fazendo saltar a presença da comunidade nas reuniões da ordem de poucas pessoas para a casa das várias dezenas.

Esse conjunto de ações se mostrou de extrema relevância para o colegiado, permitindo dar ênfase às políticas públicas e suas discussões e oportunizando, por vários canais, a aproximação entre representantes e representados. Desde sua criação, em junho de 2017, o website do CMESO já recebeu até o presente momento mais de 1.150.000 visitas de 90.000 visitantes distintos.

### **Ações voltadas para a ampliação da cultura da gestão democrática**

Novamente apropriando-se sempre que possível de ferramentas contemporâneas próprias da cultura digital, um segundo lote de ações pode ser entendido como relacionada com a ampliação da cultura de gestão democrática no município. Esse conjunto de ações envolveu: i) Regulação do processo de campanha e eleição dos Conselheiros por meio de editais públicos amplamente divulgados para toda a comunidade escolar (e-mails, página do CMESO e imprensa oficial) (CMESO, 2017a) (CMESO, 2017b) (CMESO, 2017c) (CMESO, 2017d) (CMESO, 2017e) (CMESO, 2019a) (CMESO, 2019b) (CMESO, 2019c); ii) Adoção de um sistema eletrônico de votação software de código aberto (HELIOS, 2020), com garantia de acesso dos eleitores ao código-fonte, a possibilidade de auditoria no sistema e a impossibilidade de rastreamento do voto através da utilização de criptografia homomórfica; iii) Adoção da prática de realização de Consultas Públicas junto à comunidade escolar por meio eletrônico (CMESO, 2017f) (CMESO, 2018a) (CMESO, 2020d), sempre com métodos formalizados e resultados publicados na imprensa oficial; iv) Adoção da prática de realização de Audiências Públicas em parceria com o poder Legislativo (CMS, 2018a) (CMS, 2018b); v) Adoção de práticas de divulgação de comunicados oficiais através de meios digitais (e-mail, página e imprensa oficial).

### **Das novas regulações estruturantes**

Em um terceiro eixo de atuação, o CMESO, após amplo debate, instituiu uma série de diretrizes estruturantes no âmbito da Educação municipal. Dentre elas:

- **Instituição da manifestação do CMESO para os PPAs e LOAs da Educação.** O CMESO fixou diretrizes (CMESO, 2018b) para a apreciação das propostas apresentadas pela Prefeitura Municipal em matérias direta ou indiretamente vinculadas à Educação no município por ocasião da submissão de Planos Plurianuais (PPAs) e Leis Orçamentárias Anuais (LOAs). Muito embora a elaboração dos PPAs e LOAs seja, evidentemente, prerrogativa do poder executivo, e sua aprovação prerrogativa do poder legislativo, o CMESO fixou entendimento no sentido de que é impossível garantir a existência de uma

política de Estado para a Educação sem a existência de discussões abertas, transparentes e documentadas sobre o orçamento da Educação no município. Nesse sentido, a elaboração de parecer pelos técnicos pelo CMESO, independente das agendas de governo, passou a ser entendida como um elemento fundamental para garantir a manutenção dos programas existentes, bem como para subsidiar os representantes da população no poder legislativo;

- **Instituição do processo de submissão de projetos para a proposição ou extinção de políticas públicas no âmbito da Educação.** Impossível se falar em discussão ou avaliação de políticas públicas se o seu conhecimento estiver restrito aos que a propõem. O CMESO fixou normativa (CMESO, 2018c) no sentido de que novas propostas de políticas públicas (projetos, programas, convênios, parcerias, cooperações, terceirizações, e correlatos) ou propostas de extinção de políticas, devam ser apresentadas ao colegiado em formulário próprio, evidenciando seu escopo de atuação, objetivos, os recursos humanos e materiais envolvidos, bem como resultados esperados e metodologia para sua avaliação. O CMESO fixou ainda a garantia de um prazo mínimo para o debate das propostas pelo colegiado, e, se necessário, para a realização de consultas públicas à comunidade. A normativa prevê ainda que, uma vez aprovados, os projetos passarão a compor acervo na página do colegiado, para que sejam de amplo conhecimento da população, e que todos os projetos aprovados passarão a ter, obrigatoriamente, recursos aportados anualmente na LOA e PPA, evitando a morte por asfixia desses programas;
- **Instituição de diretrizes para a oferta e o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba.** O CMESO aprovou uma normativa (CMESO, 2018d) que estabeleceu diretrizes, parâmetros de qualidade e correlatos para o Sistema Municipal de Ensino, preenchendo uma lacuna histórica no município de Sorocaba. Essa normativa passa a ser considerada na análise de todas as políticas públicas da Educação municipal;
- **Formalização dos marcos legais do Sistema Municipal de Ensino.** Preenchendo uma lacuna histórica, o CMESO formalizou os documentos que norteiam o Sistema Municipal de Ensino, aos quais todas as demais ações do SME devem estar vinculadas. Um dos requisitos para os documentos oficiais é que esses sejam construídos de forma coletiva;
- **Instituição de normativa para editais.** O CMESO estabeleceu a prerrogativa de manifestar-se, previamente, mediante documento circunstanciado sobre todas as

minutas de Editais elaboradas pela Prefeitura de Sorocaba em todas as matérias, direta ou indiretamente vinculadas ao Sistema Municipal de Educação;

- **Instituição de diretrizes para a política para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino.** O CMESO encontra-se no presente momento em processo de discussão com vistas à implementação de uma política que norteará as ações formativas no SME. A instituição da normativa, já aprovada pelo colegiado e em processo de elaboração, obedecerá aos seguintes princípios: atendimento pleno aos documentos oficiais do Sistema Municipal de Ensino; pluralidade e multiplicidade de visões; atendimento das necessidades e anseios dos profissionais da rede; articulação com as universidades; gestão democrática na definição dos conteúdos; publicidade, transparência e ampla discussão das propostas formativas; valorização das práticas pedagógicas oriundas do próprio SME; possibilidade de submissão de propostas mediante editais; Constituição de comitê científico; Multiplicidade de espaços (físicos e virtuais). Em uma ação inovadora, o CMESO instituiu um espaço próprio (<https://www.cmeso.org/moodle/>) voltado para a realização de ações formativas.

### **O histórico de implementação**

A implantação de novas propostas de gestão pública, sobretudo em ambientes onde historicamente predomina uma visão mais centralizadora, é quase sempre um processo complexo, marcado pela necessidade de diálogos e, eventualmente, da mediação de conflitos. A título de registro histórico, apresentamos nesta seção alguns dos movimentos que marcaram a história recente deste colegiado no processo de implantação de princípios mais voltados para uma gestão democrática.

A aprovação em maio de 2018 pelo CMESO da deliberação que instituiu a mudança de paradigma na gestão educacional passando a focá-la na **abordagem de projetos** para implementação das polícias públicas (CMESO, 2018c) não foi inicialmente acolhida pelo poder público. Pela legislação vigente, a Secretaria da Educação, após o recebimento da Deliberação do CMESO, poderia homologá-la (encaminhando-a para publicação no Jornal do Município) ou vetá-la (cabendo nesse caso a apreciação do veto pelo colegiado). A Secretaria da Educação, à época, desconsiderou a ação do colegiado mesmo oficiada, não realizando nem a publicação da medida na imprensa oficial nem encaminhando veto ao colegiado. Levada de volta ao plenário do CMESO a sua própria deliberação após 30 dias sem resposta do poder público, pela primeira vez em sua história uma deliberação do CMESO foi baixada por portaria de lavra do seu presidente (CMESO, 2018h), ato também



preconizado na legislação vigente. Solicitada novamente a publicar a medida, agora baixada, na imprensa oficial, a Secretaria da Educação novamente desconsiderou o ofício do colegiado, ação que contraria o princípio da publicidade na administração pública.

Ainda sem realizar a publicação do ato do CMESO, o poder público municipal decidiu, unilateralmente, entregar a **organizações sociais** (OSs) a administração das escolas municipais, publicando Edital com o chamamento. Inegável que tal mudança brusca na política educacional demandaria, pelo princípio da gestão democrática, ampla discussão. Em situação *sui generis*, o CMESO – órgão da administração pública – impetrou pedido de impugnação do chamamento junto à própria administração pública. Indeferido o pedido, e com o prosseguimento do Edital e consideradas habilitadas pelo poder público instituições da área da saúde para disputar o certame visando executar gestão escolar, o CMESO acionou o Ministério Público. Após intervenção do MP, o município comprometeu-se a suspender o Edital, publicar a Deliberação CMESO (CMESO, 2018c) e submeter projeto das OSs para a ampla discussão da política. Em setembro de 2018 a Secretaria da Educação submeteu ao CMESO o projeto da “Gestão Compartilhada” (PMS, 2018a), tornando esse o primeiro projeto submetido pelo poder público municipal ao CMESO. Após análise e ampla discussão com a comunidade e elaboração de parecer circunstanciado, o projeto recebeu manifestação contrária das Câmaras de Educação Infantil e da Câmara de Ensino Fundamental. Levado ao plenário, o CMESO deliberou por ampla maioria pela rejeição do projeto (CMESO, 2018i).

Em outro episódio relevante, também em 2019, unilateralmente, a gestão municipal anunciou que realizaria o **apostilamento** de toda a rede municipal, substituindo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal, livremente escolhidos pelas escolas de acordo com seus PPPs e que não têm qualquer custo para os cofres municipais, pela aquisição de apostilas ao custo da ordem de R\$9 milhões/ano. O modelo adotado para a compra das apostilas: compra direta de um ente privado escolhido sem licitação. Diante do cenário e fazendo uso de sua função mobilizadora, o CMESO convocou em parceria com o legislativo debate e Audiência Pública para tratar o tema (CMS, 2018b). A audiência revelou a ausência de subsídios técnicos suficientes para endossar a medida, e foi marcada pela ampla rejeição da comunidade. Sem conseguir demover o poder público de sua decisão unilateral, o CMESO disparou uma consulta pública formal sobre o tema (CMESO, 2018a). Essa consulta, respondida por 92 escolas (61% das



escolas do município) e 1.659 pessoas da comunidade escolar, revelou que 96% dos membros dos Conselhos Escolares entendiam que o referido material não atendia aos anseios da comunidade, e 93% das pessoas confirmaram que o mesmo não dialogava com os PPPs das escolas. Relevante que o poder público, mesmo oficiado, se omitiu de divulgar a chamada para as escolas e de publicar tanto a metodologia quanto os resultados da pesquisa, à época, na imprensa oficial. Por se tratar de implantação de uma nova política, em atendimento à deliberação do CMESO, o poder público submeteu ao colegiado o projeto do apostilamento (PMS, 2018b). O projeto foi ampla e publicamente debatido com a comunidade, e recebeu parecer circunstanciado com manifestação contrária das Câmaras da Educação Infantil e da Educação Fundamental. Levado o parecer a plenário, novamente, o colegiado deliberou por ampla maioria pela rejeição do projeto (CMESO, 2018j). Dessa vez optando por ignorar a deliberação do colegiado, o poder público deu prosseguimento à implantação da política. Diante da irredutibilidade do poder público, diferentes entidades – inclusive o CMESO – encaminharam o caso à apreciação de autoridades externas. A Vara da Fazenda suspendeu a aquisição por medida liminar, posteriormente derrubada pelo Tribunal de Justiça, culminando na consumação da compra pelo poder público. O CMESO, então, optou pelo encaminhamento de toda a documentação para a Corregedoria e Tribunal de Contas. Após um longo processo que culminou na cassação do então Prefeito pela Câmara Municipal de Sorocaba, a nova prefeitura, mediante indícios de irregularidade, decidiu encaminhar a denúncia também à Polícia Civil. Novamente, o CMESO encaminhou toda a sua documentação para subsidiar as eventuais investigações, que até o momento de elaboração do presente trabalho permanecem em andamento.

Em ambos os casos aqui relatados, o das **organizações sociais** e o do **apostilamento**, o CMESO cumpriu seu papel de trazer à luz as propostas de políticas públicas, promovendo uma ampla, pública e democrática discussão delas junto à comunidade antes de sua efetiva implementação. O comportamento da gestão pública, nos dois casos, contudo, foi bastante diferente. No primeiro, mediante a rejeição da proposta e mediação do MP, o poder público reviu o modelo de execução. No segundo, ignorando os princípios da gestão democrática na Educação, optou pela execução à revelia do colegiado deliberativo. Nesse caso, os gestores sujeitaram-se à eventual declaração de improbidade administrativa pelo poder judiciário. Considerando os aspectos relacionados à formulação de políticas públicas, nos dois casos, há ganhos substanciais a relatar: i) as políticas propostas encontram-se documentadas e



permanecem à disposição para consulta e análise; ii) os argumentos a favor e contra a implantação das propostas políticas públicas permanecem públicos, assim como o histórico de sua discussão; iii) deu-se transparência a toda a população da rejeição da comunidade às propostas de políticas. Certamente, um minúsculo passo foi dado no sentido de promover uma reflexão a todos os futuros gestores da Educação no município.

A implantação dessa mudança cultural, contudo, gera diferentes níveis de atrito. Há de se relatar alguns episódios que exemplificam a cultura da gestão centralizada. Dentre eles: i) a publicação pelo sr. Prefeito de artigo por ele assinado em jornal de grande circulação no município com críticas ao presidente do colegiado (CRESPO, 2018); ii) o desalojamento sumário do CMESO de sua sede sem qualquer diálogo prévio por parte da Secretaria da Educação e sua transferência para uma nova localidade; iii) a supressão de condições de trabalho do CMESO na nova sede (eliminação de mobiliário, xerox, copiadora, computadores, cadeiras, mesa de reunião, secretária, acervo documental) (Figura 5); iv) a destituição sumária mediante decreto do executivo de Conselheiros do CMESO durante a vigência de seus mandatos e sua substituição por outros de maior conveniência do executivo (PMS, 2019a).

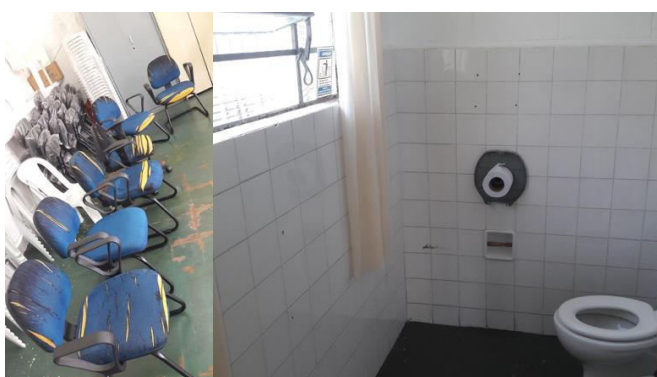
Todas as ações aqui descritas, sempre que pertinente, motivaram objetos de manifestação e denúncias específicas por parte dos conselheiros ou do colegiado às entidades pertinentes em cada caso, incluídas Corregedoria, Ministério Público, Tribunal de Contas, Poder Legislativo e Poder Judiciário. Em uma análise pós-cassação do ex-Prefeito à época, as duas políticas públicas propostas não prosperaram como o proposto, os mandatos dos membros do colegiado foram restituídos por ações dos poderes e legislativo (CÂMARA, 2019) e executivo (PMS, 2019b), o colegiado foi devolvido a sua sede com sua condição de trabalho restaurada (Figura 5e-f), e todos os atos não publicados do CMESO foram enviados para publicação na imprensa oficial. Os recursos públicos empregados na aquisição das apostilas descontinuadas depois de 1 ano teriam sido suficientes para construir aproximadamente 3 novas escolas – por ano – no município, que ainda mantém significativo déficit de vagas em creches.

**Figura 5 – Instalações físicas do CMESO**

(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)

Legendas: a-e) Condições oferecidas pelo poder público no ano de 2019 em nova sede sem infraestrutura adequada: ausência de mesa de trabalho, projetor, materiais de escritório ou rede, mobiliário inadequado, instalação elétrica precária, banheiro sem privacidade. f-g) Cerimônia de restituição da antiga sede realizada em fevereiro de 2020.

## Considerações finais

A cultura da gestão educacional predominante no país – repetidamente replicada pelos gestores, representantes e em boa medida pelos próprios representados – ainda se faz fortemente presente no país, mesmo decorridos 30 anos da Constituição de 1988. O rompimento definitivo para com esse persistente traço da nossa cultura é requisito fundamental para que possamos avançar na direção de políticas públicas de longo prazo na Educação. Nesse cenário, os Conselhos Municipais deliberativo-normativos têm importante papel histórico a cumprir como agentes que garantam o estabelecimento de diretrizes baseadas na pluralidade de ideias e a continuidade das políticas públicas.

O estudo de caso aqui apresentado referente ao município de Sorocaba permite concluir que a disposição dos representantes comunitários para executar de forma persistente e combinada de ações de comunicação e de formalização de diretrizes para a Educação municipal tem potencial para criar um ambiente mais propício para essa transição cultural. Embora trate-se de mudanças de longo prazo e altamente custosas para os que se propõem a tentar realiza-la, prejuízo muito maior para a coletividade tem sido a recorrente implantação de políticas desencontradas e/ou em desacordo com o pensamento coletivo, ações essas que estão fadadas à descontinuidade ou ao desperdício de recursos públicos sem que sejam traduzidas em políticas de Estado ou em serviços de qualidade para a população.

## Referências

CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA (CMS). 2018a. *Educação, problemas no município de Sorocaba*. Audiência Pública de 11 de setembro de 2018. Disponível em: <https://youtu.be/aWaCQHsWPCA>. Acesso em 10 de abril de 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA (CMS). 2018b. *PNLD ou Sistema Apostilado de Ensino na Rede Municipal de Sorocaba?* Audiência Pública de 02 de outubro de 2018. Disponível em: [https://youtu.be/u\\_dg5xouwtU](https://youtu.be/u_dg5xouwtU) (parte 1) e <https://youtu.be/LxOqR-6EBW8> (parte 2). Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2010. *Parecer CMESO nº 04/2010 o Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber*. Disponível em: <https://cmeso.org/pareceres>. Acesso em 10 de abril de 2020.

CÂMARA aprova decreto que “blinda” Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. 2019. *Jornal Ipanema*. Sorocaba, 06 de Agosto de 2019. Disponível em: <http://jornalipanema.com.br/n/?url=noticia/camara-aprova-decreto-que-blinda-conselho-de-educacao-apos-remocao-promovida-por-crespo>. Acesso em 10 de maio de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017a. *Edital CMESO nº 01/2017 para eleição de 01 (um) representante do magistério público municipal e 1 (um) representante da educação infantil municipal e respectivos suplentes junto ao CMESO*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/>. Acesso em 10 de abril de 2020.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017b. *Edital CMESO nº 02/2017 para eleição de representantes dos profissionais da educação e sociedade civil e respectivos suplente na Comissão Organizadora do Fórum Permanente Municipal de Educação (FPME)*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017c. *Edital CMESO nº 03/2017 para eleição de representantes dos Conselhos Municipais diretamente ligados à Educação e formalmente constituídos em Sorocaba, e respectivos suplentes, na comissão organizadora do Fórum Permanente Municipal de Educação (FPME)*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017d. *Edital CMESO nº 04/2017 para eleição dos representantes da Equipe Técnica do Plano Municipal de Educação, e respectivos suplentes, na comissão organizadora do Fórum Permanente Municipal de Educação (FPME)*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017e. *Edital CMESO nº 05/2017 para eleição dos representantes para cadeira do Ensino Particular de Educação Infantil no Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e respectivo suplente*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2017f. *Consulta Pública CMESO nº 01/2017. Consulta sobre o Fórum Permanente Municipal de Educação (FPME) de Sorocaba*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/consulta-cmeso-01-2017/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018a. *Consulta Pública CMESO nº 01/2018. Consulta às unidades escolares para levantamento de informações sobre a utilização de material didático pelas instituições educacionais*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/consulta-cmeso-01-2018/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018b. *Deliberação CMESO nº 01/2018, de 18 de abril de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018c. *Deliberação CMESO nº 02/2018, de 09 de maio de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018d. *Deliberação CMESO nº 03/2018, de 16 de maio de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018e. *Deliberação CMESO nº 05/2018, de 28 de novembro de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018f. *Deliberação CMESO nº 04/2018, de 28 de novembro de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018g. *Deliberação CMESO nº 06/2018, de 19 de dezembro de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018h. *Portaria CMESO nº 01/2018, de 13 de junho de 2018*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/portarias/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018i. *Deliberação CMESO nº 04/2018, de 28 de novembro de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2018j. *Deliberação CMESO nº 06/2018, de 19 de dezembro de 2018*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2019a. *Edital CMESO nº 01/2019 para eleição de 01 (um) representante para cadeira dos Supervisores de Ensino da rede municipal de Sorocaba no Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e respectivo suplente*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2019b. *Edital CMESO nº 02/2019 para eleição de 01 (um) representante para cadeira de representante do segmento da Educação Superior no Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e respectivo suplente*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2019c. *Edital CMESO nº 03/2019 para eleição de 01 (um) representante para cadeira de representante do segmento da Educação Profissional no Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e respectivo suplente*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/editais/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA (CMESO). 2020a. *Atas das reuniões. Período de 21 de março de 2018 a atual*. Disponível em: [www.cmeso.org/atas](http://www.cmeso.org/atas) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA (CMESO). 2020b. *Pautas das reuniões. Período de 21 de março de 2018 a atual*. Disponível em: [www.cmeso.org/pautas](http://www.cmeso.org/pautas) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2020c. *Programa “Debates sobre Educação”*. Disponível em: [www.cmeso.org/debates-sobre-educacao](http://www.cmeso.org/debates-sobre-educacao) . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2020d. *Consulta Pública CMESO nº 01/2020. Consulta sobre adequação do calendário escolar em virtude da pandemia do COVID-19*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/consulta-cmeso-01-2020/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). 2020e. *Deliberação conjunta CMESO/CAE nº 01/20, de 03 de março de 2020*. Disponível em: [www.cmeso.org/deliberacoes](http://www.cmeso.org/deliberacoes). Acesso em 10 de abril de 2020.

CRESPO, J. C. A importância da gestão compartilhada e o conselho deliberativo, mas não cogente. Artigo. Sorocaba: *Jornal Cruzeiro do Sul*, 02 de dezembro de 2018.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, São Bernardo do Campo: 2002.

FIM definitivo do Sabe Tudo é uma derrota da sociedade sorocabana, diz colunista. *Jornal Ipanema*, Sorocaba, 30 de agosto de 2018. Acesso em 10 de maio de 2020.



FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação brasileira: uma relação a avaliar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). Autonomia Universitária em São Paulo: 30 anos. *Revista Pesquisa FAPESP*. Outubro de 2019.

HELIOS. Sistema de votação eletrônica. Disponível em: <https://www.heliosvoting.org/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

KEKIC, L. *The Economist Intelligence Unit's index of democracy*. The world in 2007: 21st edition of The Economist's annual collection of predictions for the year ahead, pp. 1-11, 2006.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2004. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Secretaria da Educação Básica (SEB). Brasília: MEC, novembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em 18 de maio de 2019.

OFICINA do Saber: *Cidade Saudável, Cidade Educadora transformou escolas de Sorocaba*. 2013. Gestão pública: educação no território. Centro de referência em educação integral. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/experiencias/oficina-do-saber-cidade-saudavel-cidade-educadora/>. Publicado em 23 de agosto de 2013. Acesso em: 10 de maio de 2020.

PARADA, E. L. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.) *Políticas públicas: coletânea*. v. 2. Brasília: ENAP, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2006. Sabe Tudo: prefeitura lança projeto no Jd. Hungarês nesta sexta-feira. *Jornal do Município de Sorocaba*, Edição nº 1.229. Sorocaba, 27 de outubro de 2006. Acesso em 10 de maio de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2018a. *Gestão Compartilhada na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/projetos/>. Acesso em 10 de abril de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2018b. *Adesão ao Sistema de ensino direcionado à Educação básica municipal*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/projetos/> . Acesso em 10 de abril de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2018c. *Decreto nº 23.603, de 2 de abril de 2018*. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vrknu>. Acesso em 10 de maio de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2018d. *Decreto nº 24.163, de 19 de outubro de 2018*. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jagrw>. Acesso em 10 de maio de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2019a. *Decreto nº 24.877, de 31 de maio de 2019*. Disponível em: <http://leismunicipa.is/rxlqd>. Acesso em 10 de maio de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2019b. *Decreto nº 25.035, de 06 de agosto de 2019*. Disponível em: <http://leismunicipa.is/tngxh>. Acesso em 10 de maio de 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA (PMS). 2020. *Decreto nº 25.659, de 17 de março de 2020*. Disponível em: <http://leismunicipa.is/xgws0>. Acesso em 10 de maio de 2020.

REIS, A. *Alunos apresentam maracatu na Oficina do Saber do Jd. São Guilherme*. 2016. Agência Sorocaba. Sorocaba, 10 de junho de 2016. Disponível em: <http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/alunos-apresentam-maracatu-na-oficina-do-saber-do-jd-sao-guilherme/>. Acesso em 10 de maio de 2020.

RIBEIRO, R. M. C.; NARDI, E. L. Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática em sistemas municipais de ensino do estado do Piauí. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]*. 2018, vol.26, n.98, pp.7-31.

SERPA, A. S.; PETRY, O.J. Gestão escolar democrática como política pública: conceitos e legislações. *XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Curitiba, PR, 2017, p. 5251-5263.

SILVA, R. L. N. Políticas públicas e administração democrática. *Sequência* (Florianópolis), nº 64. Florianópolis, julho de 2012.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What







Palestra

## A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO COM A PESQUISA

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ\*

**Resumo:** Neste ensaio refletimos sobre a universidade e seu compromisso com a ciência e com a pesquisa que tenha como defesa a produção do bem comum e a redução das desigualdades sociais. Recorremos às ideias de pensadores brasileiros sobre a universidade como Darcy Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto, pesquisadores identificados com uma perspectiva da descolonização epistêmica tais como Boaventura Sousa-Santos, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Henrique Dussel, Edgardo Lander, dentre outros. Não se tratam de reflexões conclusivas, dada a complexidade do tema. Têm como objetivo apenas provocar o debate junto à comunidade acadêmica dos pressupostos que subjazem determinadas práticas de pesquisa com vistas ao debate sobre o papel da universidade e da pesquisa como resposta aos problemas do nosso tempo.

**Palavras-chave:** Universidade. Pesquisa. Conhecimento. Descolonização epistêmica.

### Introdução

*É função da universidade dominar a ciência de seu tempo no mais alto nível possível de conhecimento e de investigação, porque a ciência é o discurso do homem sobre sua experiência na terra (Darcy Ribeiro).*

Nestes tempos tão difíceis e sombrios para a humanidade, em que a vida está ameaçada pelo Covid19, a Ciência mostra-se a única saída confiável para a grave crise internacional que o mundo enfrenta. Governos de todos os países, exceto o Brasil e a Bielorrússia, seguem os passos do conhecimento científico para planejar o enfrentamento da pandemia seja na área da saúde, da economia, da política, da educação, dentre outras. A Ciência, portanto, é reconhecida como um patrimônio da humanidade que deve ser cada vez mais impulsionada com investimentos em pesquisas que possibilitem a preservação da vida com vistas ao bem comum.

A Ciência no Brasil está sob ataque não é de hoje. Já em 2014 75% dos recursos destinados às universidades públicas e centros de pesquisa foram cortados. O Governo Bolsonaro aprofundou o ataque ao negar a Ciência como um conhecimento fundamental para a construção de políticas públicas e o desenvolvimento social e econômico. Temos na CAPES um dirigente criacionista assim como em outros postos do Governo evidenciando a perspectiva ideológica negacionista que governa o país. A verba que já era ínfima, foi

\*Pós-Doutora pela Goldsmiths e pela UFSCAR-Sor. Doutora em Educação pela UFMG. Líder do GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade). E-mail: [socorrnunes@ufsj.edu.br](mailto:socorrnunes@ufsj.edu.br)



achatada causando um alto grau de comprometimento da produção científica em todas as áreas.

É fato que a maior parte das pesquisas realizadas no Brasil (aproximadamente 95%) é feita por universidades públicas, nos seus programas de pós-graduação<sup>1</sup>, a despeito do desinvestimento que se observa ao longo dos últimos anos. A precarização da pesquisa e da pós-graduação gerou a situação em que o Brasil se encontra para enfrentar a pandemia: a dependência de centros de pesquisa e de tecnologia do exterior, tendo de importar insumos e equipamentos para o combate ao vírus (a maior parte produzida na China), defrontando-se com a escassez dos mesmos devido à disputa entre os países para salvar vidas. Na corrida para a produção da vacina, embora nossos cientistas estejam produzindo pesquisas em articulação com laboratórios da Europa e dos Estados Unidos e tenhamos conseguido sequenciar o vírus que aqui circula em tempo recorde<sup>2</sup>, estamos em defasagem, decorrente da histórica perda de profissionais para o exterior, da ausência de laboratórios equipados com tecnologia de ponta e da manutenção dos mesmos, do desinvestimento em pesquisa em todas as áreas.

No entanto, a ideologia neoliberal do Estado mínimo, aprofundada por um Governo de ultra-direita, está ruindo diante da premente necessidade de intervenção do Estado para conter a crise. Por força das circunstâncias e pela pressão do Congresso Nacional, o Governo foi obrigado a abrir os cofres públicos e aprovar um pacote de 10 bilhões de reais para a área da saúde no combate à pandemia, além de outros pacotes que estão em andamento.<sup>3</sup> Tal investimento precisa ser permanente, em todas as áreas e não pontual, sob pena de o país continuar na dependência de conhecimentos e tecnologias produzidas no exterior.

É contra essa força neoliberal e conservadora que os trabalhadores da Ciência devem lutar para impedir que o criacionismo se entranhe e defina os rumos do país. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), junto a suas Secretarias Regionais e Sociedades Científicas Afiliadas e entidades de todo o País ligadas à CT&I promoveram a Marcha Virtual pela Ciência no Brasil no dia 07 de maio. Com atividades transmitidas pelas redes sociais ao longo do dia, o objetivo da manifestação foi chamar a atenção para a

---

<sup>1</sup><https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>

<sup>2</sup>O Coronavírus foi sequenciado pela equipe de pesquisadores do Instituto Adolfo Lutz (IAL), da Universidade de Oxford e do Instituto de Medicina Tropical da Universidade de São Paulo (IMT-USP), sob a coordenação da pesquisadora Jaqueline Goes de Jesus, pós-doutoranda na Faculdade de Medicina da USP e bolsista da FAPESP. <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2020/03/brasileiras-que-lideraram-o-sequenciamento-do-novo-coronavirus.html>

<sup>3</sup><https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/20/governo-federal-libera-r-10-bilhoes-para-combate-ao-coronavirus>

importância da ciência no enfrentamento da pandemia de covid-19 e de suas implicações sociais, econômicas e para a saúde das pessoas.

### **Qual Ciência? Qual pesquisa? Qual universidade?**

O compromisso da universidade com a pesquisa precisa ser problematizado quanto à concepção de ciência, de pesquisa e de universidade. O conhecimento produzido pela pesquisa científica vem cada vez mais rompendo com a lógica cartesiana linear baseada em pré-requisitos e permeada pela rigidez disciplinar, dando lugar à imagem do conhecimento em rede (knowledge as a network) com o objetivo de tecer e compartilhar significados os quais são construídos através de relações estabelecidas entre sujeitos, objetos, noções e conceitos por meio de conexões imprevisíveis (MACHADO, 2001). Tais significados são permanentemente atualizados, não são fixos ou estáticos, relações são permanentemente incorporadas, outras abandonadas. Assim, a construção do conhecimento nunca é definitiva e não se encontra em definições fechadas uma vez que é permeado pelo contexto histórico e se caracteriza pela heterogeneidade. Convém ressaltar, conforme Coracini, ao ouvir pesquisadores das ciências biológicas, que

[...] o cientista não consegue deixar de lado sua parte humana quando vai escrever um trabalho científico: certamente, na hora de expressar as ideias, suas interpretações a respeito daqueles fenômenos, aquilo que foi o seu desenvolvimento vai aparecer; e, embora muitas vezes ele próprio não admita e nem perceba, vai aparecer como uma posição ideológica (1991, p.79).

Machado (2001) argumenta sobre a necessidade de se reconhecer e considerar também a dimensão tácita do conhecimento científico, pois os pesquisadores sempre conhecem muito mais do que conseguem explicitar em palavras. Sua avaliação baseia-se unicamente no que é explícito, a dimensão tácita que dá sustentação à produção é ignorada. Para Esteves

A aspiração do conhecimento científico à validade universal encontra maiores dificuldades no campo das ciências sociais e humanas do que no campo das ciências naturais ou das ciências exatas. De facto, os fenômenos de que as primeiras se ocupam são, em boa medida, idiossincráticos de um dado país e de suas tradições, de uma dada região e do seu nível de desenvolvimento, de uma dada comunidade local dos valores que a mesma projeta (2018, p.17).

No entanto, a despeito da pretensão de universalidade das ciências duras e da idiossincrasia das ciências sociais e humanas, o paradigma emergente de ciência, de acordo com Sousa-Santos (2008), evidencia que todo conhecimento científico-natural é científico-social. A imagem da pesquisa e do conhecimento em rede vem se proliferando como uma forma de produzir conhecimento tanto nas ciências duras quanto nas ciências sociais e humanas. Afirma Esteves que:



[...] a expectativa é a de que a associação e o trabalho em conjunto de pesquisadores (...) atuando em contextos variados, permita alcançar um conhecimento científico mais abrangente e mais profundo em torno de um problema que coletivamente decidem investigar” (2017, p.15).

Esse formato implica, necessariamente, na abertura para se apropriar de novos métodos e epistemologias, abrir mão de uma defesa dogmática de teorias e métodos em nome de um processo mais colaborativo. Implica em se deixar interpelar pelos seus parceiros, reconhecer as diferenças entre os contextos na delimitação dos percursos investigativos (ESTEVES, 2018). Conforme definição de Farias et al

Pesquisa em rede é definida por nós como aquela desenvolvida em torno de um único objeto de investigação, mas que conta com o trabalho e a colaboração de um coletivo formado por pesquisadores de diferentes contextos institucionais (...). Seu objetivo, além de produzir conhecimento científico e inovação, é dedicar-se à formação dos pesquisadores nela envolvidos (2018, p.33).

Nesta perspectiva a universidade ocupa o centro do debate, fazendo valer sua vocação para a pesquisa, para a produção do conhecimento científico com vistas ao combate à desigualdade social. Trata-se de um compromisso coletivo e engajado, um compromisso ético-político no sentido apontado por Paulo Freire (1975). Uma universidade como um centro estratégico de inteligência para o desenvolvimento comprometida com a realidade brasileira, conforme defende Álvaro Vieira Pinto (1961). Questionando o pressuposto da universalidade como atribuição da universidade, Pinto afirma que

[...] para ser idêntica à universalidade, [a universidade] precisa exprimir em juízos universais os interesses particulares desta sociedade, nação ou classe. A identificação da universidade à universalidade constitui um sofisma, um dos melhores exemplos da quase insanável alienação cultural das nossas elites (p.66).

Nesta mesma perspectiva Darcy Ribeiro argumenta em prol da universidade como organicamente estruturada, supridora de nossas carências, orientada não para um “desenvolvimento reflexo como o que resultaria de projetos alheios, mas no sentido de um desenvolvimento baseado na formulação de projetos específicos, correspondentes às nossas aspirações de auto-superação e de progresso autônomo” (1978, p.39). Uma universidade para o século XXI, com profunda orientação de futuro e comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social, plenamente envolvida na tarefa de contribuir para uma globalização solidária do conhecimento, como propõe Sousa-Santos (2011).

Para isso, a universidade precisa continuar sendo pública, gratuita e de qualidade, acessível ao maior número possível de brasileiros, especialmente aqueles das camadas desfavorecidas socialmente. Igualmente importante é a compreensão a autonomia do campo científico (BOURDIEU,1983) precisa ser preservada e o processo de criação do

conhecimento deve se submeter não à lógica do mercado, mas às regras criadas pela comunidade científica e não pelo indivíduo, como propunha Descartes. Em estudo exaustivo sobre as ciências médicas e biomédicas, Lander problematiza esse fazer científico a partir das seguintes questões:

¿Qué se investiga y en función de qué intereses? ¿Quién define la agenda de investigación académica? ¿Qué preguntas se formulan? ¿Para qué y para quién se formulan esas preguntas? ¿Qué implicaciones tiene en el establecimiento de las prioridades de la agenda de investigación el que juegue un papel determinante el cálculo de los beneficios económicos previsibles? ¿Qué temas quedan sin ser indagados por ser limitado su rendimiento económico esperado, aunque puedan ser considerados como prioritarios desde el punto de vista social? ¿Qué temas de investigación quedan expresamente excluidos como consecuencia de que sus resultados podrían ser perjudiciales para los intereses económicos de las empresas de las cuales se depende para el financiamiento? ¿Qué confianza se puede tener en los resultados de una investigación que está diseñada y orientada con fines de lucro? ¿Cómo queda el *principio de precaución* cuando entra en conflicto con los intereses comerciales del investigador y de la empresa patrocinante? (2008, p.259).

Suas análises indicam que

La ciencia y la actividad de investigación universitaria no han escapado a los avances de la lógica mercantil que invade progresivamente más y más ámbitos de la vida colectiva (...). Las ciencias biológicas y biomédicas, las llamadas *ciencias de la vida*, son hoy el ámbito privilegiado para el estudio de las nuevas formas que está asumiendo el proceso de producción del conocimiento científico, son éstas las prácticas en las cuales se están prefigurando con mayor nitidez las características del nuevo paradigma de la producción científica crecientemente mercantilizada (2008, p.251).

Com base nesse tipo de constatação, faz-se premente a defesa da ciência à serviço de todos e não a serviço dos donos do capital, como vimos presenciando neste contexto de pandemia. O presidente dos Estados Unidos já anunciou que a vacina da Covid-19 a ser produzida até o final de 2020 por um dos laboratórios americanos deverá servir, primeiro, aos Estados Unidos, o resto do mundo que espere. O Presidente Trump rejeitou a decisão da OMS (Organização Mundial da Saúde) da quebra de patentes de vacinas e medicamentos destinados à Covid-19, fazendo valer sua lógica imperialista<sup>4</sup>.

Para a construção de uma globalização solidária do conhecimento, o financiamento para a ciência não pode ser tratado como gasto, mas como investimento no futuro da nação. Isso significa, no caso brasileiro, a destinação de recursos desde a graduação em projetos e bolsas de pesquisa de Iniciação Científica, base para a formação de quadros competentes

<sup>4</sup><https://oglobo.globo.com/mundo/eua-rejeitam-decisao-da-oms-que-abre-caminho-para-quebra-de-patentes-de-vacinas-remedios-contra-covid-19-24434268>

para a pós-graduação, exatamente o contrário do que fez o CNPq ao abolir esse tipo de investimento para as áreas das Ciências Humanas<sup>5</sup>.

Historicamente a área das Ciências Humanas é a que mais sofre com a escassez de investimentos, mesmo sendo uma das áreas com o maior número de cursos de pós-graduação<sup>6</sup>. A situação agravou-se no atual Governo com os cortes nos editais das agências de fomento e o não reconhecimento da legitimidade da produção científica produzida pela área. Exemplo disso é a nova Política Nacional de Alfabetização que ignora a produção dos últimos 40 anos dos mais de 95 grupos de pesquisa da área registrados no CNPq (SCHWARTZ, FRADE & MACEDO, 2019; MACEDO, 2019; MORTATTI, 2019) buscando uma fundamentação na ciência experimental nomeada como “Ciência Cognitiva da Leitura”, produzida na Inglaterra e nos Estados Unidos com o argumento de que agora o Brasil terá uma política baseada em “evidências científicas”<sup>7</sup>.

Machado (2001) defende que a cooperação Sul-Sul entre pesquisadores de uma mesma região é especialmente importante, por várias razões: mais barato e em muitos casos, mais produtiva, inclusive pela questão da proximidade linguística. Esta posição de subalternidade ao conhecimento produzido nos centros de pesquisa do Norte é criticada por pesquisadores alinhados com a perspectiva da descolonização epistêmica (SOUSA-SANTOS, 2011; MIGNOLO, 2014). O campo das ciências humanas e sociais na América Latina vem apresentando tendências de análise dos processos históricos, políticos, econômicos e educacionais na perspectiva decolonial, dentre eles Aníbal Quijano (1992; 2005), Walter Mignolo (2014) Henrique Dussel (2005), a partir do lugar dos povos oprimidos, dos subalternos, dos colonizados, dos que vivem à margem. Consideramos que a negação da ciência produzida no país e reconhecida nacional e internacionalmente, é um mecanismo potente de reprodução da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) denunciada e analisada pelos estudos decoloniais, nos colocando em posição de subserviência a conhecimentos produzidos em contextos completamente diferentes, transpostos para uma realidade de extrema desigualdade social e precariedade, como a que observamos no Brasil (MACEDO, no prelo).

---

<sup>5</sup><https://www.adunb.org/post/cnpq-decreta-fim-das-bolsas-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-para-ci%C3%A4ncias-humanas>

<sup>6</sup> Só a área de educação é responsável por 246 cursos, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 44 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 172 Programas, 112 nas regiões Sudeste e Sul. Ver em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

<sup>7</sup> Ver em [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf)

## Considerações finais

Neste breve ensaio tivemos por objetivo discutir o compromisso da universidade com a pesquisa e a ciência a partir de pressupostos que defendem o empreendimento científico como uma ferramenta de luta na redução das desigualdades sociais. Assim, a universidade reveste-se de um caráter social e cultural, atenta às demandas do seu contexto com vistas a contribuir para o desenvolvimento humano e a preservação da vida. No contexto da pandemia provocada pelo Covid-19 vimos práticas que vão na contramão desse pressuposto, a exemplo do comportamento do Governo Americano e do descaso do governo brasileiro com a universidade, a pesquisa e a ciência que aqui se produz, combatendo-a cotidianamente com sua postura negacionista. É contra esse tipo de constatação que a comunidade científica deve lutar, a exemplo da mobilização da SBPC com a Marcha pela Ciência. Que as marchas e movimentos em defesa da universidade e da pesquisa pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, sejam permanentes.

## Referências

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39).
- CORACINI, M.J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1992.
- DUSSEL, H. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.
- ESTEVES, M.M.F. In: FARIAS, I. M. S. et al. *Pesquisa em rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: Educe, 2018.
- FARIAS, I.M.S. et al. *Pesquisa em rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: Educe, 2018.
- LANDER, E. A ciência neoliberal. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 247-283, julho-diciembre, 2008.
- MACEDO, M.S.A.N. *A política de alfabetização do Governo Bolsonaro: colonialidade e reducionismos*. (2020, no prelo).
- MACEDO, M.S.A.N. Por uma alfabetização transformadora. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, n.10, 2019.
- MACHADO, N.J. *The university of the 21st century*. São Paulo: Edusp, 2001.

MIGNOLO, W.; CARBALLO, F. *Una concepción descolonial del mundo: Conversaciones entre Francisco Carballo y Walter Mignolo*. Buenos Aires: Educaciones del Signo, 158f, 2014.

MORTATTI, M.R. A política nacional de alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, n.10, 2019.

PINTO, Á.V. *A questão da universidade*. São Paulo: editora universitária, 1961.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *PcniIndig*. 13(29): p. 11-20, 1992.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3.ed, 1978.

SOUSA SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 3 ed. 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 11).

SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 5 ed, 2008.

SCHWARTZ, C.M.; FRADE, I.C.S.; MACEDO, M.S.A.N. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2019.





2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) DE BARRA DO GARÇAS/MT: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO**

Egeslaine de Nez – UFMT/CUA\*  
José Nogueira de Moraes - FACISA\*\*

**Resumo:** Este artigo visa apresentar a linha do tempo com a sistematização de dados do município de Barra do Garças, observada sua constituição histórica e legislação. Para isso, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental, com observações *in loco* de dados históricos (leis, resoluções, pareceres e decretos) e pesquisa de campo (entrevista com o presidente do Conselho Municipal de Educação de Barra do Garças/MT). Essa investigação é de fundamental importância para se ter um panorama das ações legislativas do Conselho Municipal de Educação (CME), além disso, é imprescindível pontuar que estudos desta magnitude têm sua relevância quando sinalizam o registro histórico do CME, a sistematização e o tratamento analíticos desses dados numa abordagem crítica..

**Palavras-chave:** Conselhos Municipais de Educação. História. Estado de Mato Grosso.

### **Introdução**

As políticas públicas têm se desencadeado numa conjuntura em que o reordenamento econômico se impõe como obrigatório, em função do momento histórico vivenciado atualmente. As relações entre Estado e Poder sustentam ações que são subsidiadas a partir dos governos federais e estaduais, que têm imbricações diretas na atuação municipal. Como as demais políticas, a educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais e se expressa por meio de iniciativas promovidas pelo poder público. No campo da educação, têm gerado destaque ações do CME vinculadas às reflexões sobre a importância da participação, sua construção histórica, elementos relacionados à qualidade, entre outras.

Assim, o contexto em que surgem os CMEs, de certo modo, representam um avanço da democratização do Estado e da sociedade. Isso porque, podem ser considerados órgãos “supostamente” representativos da sociedade e do controle social sobre as ações governamentais (DAVIES, 2006). Lima e Nunes (2011) sugerem que é pertinente superar o caráter de representatividade, construindo canais de controle social, aprendendo com outros movimentos sociais, a criar alternativas, ou seja, enriquecer.

\*Doutora em Educação. Pós-doutorado Bolsista PNPd – PUCRS. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). É líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT). E-mail: [edenez@ufmt.br](mailto:edenez@ufmt.br).

\*\*Doutorado em Ciências Pedagógicas. Docente da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia (FACISA). E-mail: [fazendapordosol@uol.com.br](mailto:fazendapordosol@uol.com.br).



Este artigo objetiva apresentar a linha do tempo com a sistematização dos dados do município de Barra do Garças, no que tange a sua implementação histórica. Esta investigação é de fundamental importância para se ter um panorama das ações legislativas do CME.

Além disso, estudos dessa magnitude têm sua relevância quando sinalizam o registro da organização desse Conselho, com ênfase na organização dos dados coletados. Destaca-se, ainda, que essa pesquisa vinculou-se ao projeto MCTI/CNPq intitulado: “O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), entre outras instituições.

Feitas essas considerações preliminares, serão apresentados os dados do acompanhamento do CME/Barra do Garças. Organiza-se a partir de uma breve caracterização do município, seu histórico das bases legais e das principais ações desenvolvidas no período analisado. Balaban (2006, p, 29) considera que: “É a partir da natureza, constituição, instrumentos de ação, representatividade e funções delegadas a seus membros que se verifica a real atribuição de um conselho e suas possibilidades de colaboração com a administração pública”.

### **Histórico e legislação do CME/Barra do Garças**

Mato Grosso tem atualmente 141 municípios, dos quais 102 possuem CMEs filiados a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Desses, apenas 20 têm Sistema Municipal de Ensino<sup>1</sup>, fato que se torna relevante, como reflexão analítica desse estudo. A UNCME referencia que os Conselhos estão presentes em 86% das cidades brasileiras. Com funções diversificadas, auxiliam no estabelecimento de maior controle da gestão municipal de ensino e, se bem conduzidos, podem ser um importante pilar na gestão democrática, com a participação da sociedade nas decisões políticas relacionadas à Educação.

O CME é um órgão do Sistema Municipal de Ensino responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. Consecutivamente, é um instrumento de ação social que atende as demandas da sociedade quanto à transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos. “A sociedade, representada no conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais” (PRÓ-

<sup>1</sup>É a organização legal dos elementos que se articula para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação. Cada Sistema Municipal de Ensino atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região (submetidos às diretrizes gerais da Educação Nacional) (BRASIL, 1996).



CONSELHO, 2007, p. 6). A existência do Conselho como instituição encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Barra do Garças é um município localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, sendo o nono município mais populoso de Mato Grosso, com densidade demográfica de 6,23 (hab./km<sup>2</sup>), conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Criado em 1924 e emancipado em 1948, é um polo regional, sendo a principal cidade do Vale do Araguaia. Em 2018, comemorou 70 anos de existência.

É uma das primeiras cidades do Estado que definiu um Plano Municipal de Educação (PME) com validade de dez anos. Segundo esse documento, o município está localizado na microrregião do Médio Araguaia, na mesorregião Nordeste do Estado, na divisa com o Estado de Goiás. Possui uma área de 9.078.982 km<sup>2</sup>, há uma distância de 530 km a leste de Cuiabá (capital do Estado de Mato Grosso), sendo associada a: Pontal do Araguaia/MT e Aragarças/GO, compondo uma população desses três municípios de, aproximadamente, 100 mil habitantes. Além disso, está situada em uma importante área indígena com cerca de 3.000 integrantes da Etnia Xavante. Localiza-se no centro geodésico do Brasil e é conhecida como Portal da Amazônia, sendo seu bioma o cerrado (PLANO, 2015).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,748, de acordo com Censo do IBGE/2010. Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu, em termos absolutos, foi a Educação, seguida por longevidade e por renda. Nas últimas décadas, teve um incremento de 52,34% no seu IDHM, acima da média nacional que foi de 47,46% e abaixo da média de crescimento estadual que foi de 61,47% (NEZ, SIEBIGER e RODRIGUES, 2017).

Gohn (2011) reforça que: “Os conselhos municipais são regulamentados por leis estaduais e federais, mas eles devem ser criados por lei municipal, sendo definidos como ‘órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema municipal de ensino’, criados e instalados por iniciativa do Poder Executivo municipal” (p. 105 – grifos do autor). Como pode ser observado a seguir no quadro que destaca o histórico legislativo do Conselho no município matogrossense analisado, o CME foi criado pela Lei Complementar Municipal nº. 043/1997 e seus membros designados pela Portaria Municipal nº. 4.071 do mesmo ano.



**Quadro 1 – Histórico legislativo do CME**

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1997	Lei Complementar Municipal nº. 043	Dispõe sobre a criação de órgão que atenda as exigências da Lei Orgânica do Município e das Leis Federais Nº. 9.394/96 e 9.424/96.
1997	Portaria Municipal nº. 4.071	Dispõe sobre a designação dos membros do conselho municipal de educação e de acompanhamento e controle do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.
1998	Lei Complementar Municipal nº. 047	Reestrutura os conselhos e dispõe sobre composição de competências.
1998	Lei Municipal nº. 2.095	Dispõe sobre o sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.
1998	Resolução Normativa CME nº. 7	Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno.
1998	Decreto Municipal nº. 1.934	Homologa o Regimento Interno do Conselho.
2015	Lei Complementar Municipal nº. 166	Dispõe sobre a reorganização do CME.
2016	Resolução Normativa CME nº 1	Aprova o segundo Regimento Interno do Conselho.
2016	Decreto Municipal nº 3.820	Homologa o segundo Regimento Interno do Conselho.

**Fonte:** Adaptado de Nez, Siebiger e Rodrigues (2017).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e da LDB Nº. 9394/96, o município (no ano subsequente à sanção da LDB - 1997) já propôs a criação do seu Conselho Municipal de Educação e organizou toda a documentação necessária com Portaria designando seus membros. O quadro 02 aponta que Barra do Garças é o 8º. município (em quantitativo populacional) que possui CME no Estado.

**Quadro 2 – Cidades com mais de 50 mil habitantes que possuem CME**

ORDEM	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO
1º.	Cuiabá	580.489
2º.	Várzea Grande	268.594
3º.	Rondonópolis	215.320
4º.	Sinop	129.916
5º.	Tangará da Serra	94.289
6º.	Cáceres	90.518
7º.	Sorriso	80.298
8º.	Barra do Garças	58.398
9º.	Primavera do Leste	57.423
10º.	Lucas do Rio Verde	57.285

**Fonte:** Dados do projeto de pesquisa e do IBGE (2015/2016).

No levantamento realizado para a pesquisa, no contexto cronológico, Barra do Garças foi o 6º. município que instituiu CME, ficando atrás apenas de Cuiabá (capital), Primavera do Leste, Paranatinga, Aripuanã e Lucas do Rio Verde. Durante o desenvolvimento da parte empírica da investigação, foi aplicado um questionário (tipo enquête), seguido de entrevista semiestruturada com o atual Presidente do Conselho.

Destaca-se que possui experiência consolidada, além de formação (Doutorado em Ciências Pedagógicas) e está no magistério há mais de 50 anos, exercendo desde 1997, momento da



implantação do CME, a função de Conselheiro e de Assessor Técnico. Esse desempenho do atual Presidente nas funções de Conselheiro e de Assessor Técnico e na função de Presidente (por vários mandatos) se validou pela vasta experiência acumulada ao longo dos anos em vários cargos, entre eles de Conselheiro Estadual de Educação em Mato Grosso, demonstrando grande competência política e organizacional.

Em 1998, a Lei Complementar Municipal nº. 047 reestruturou o CME/Barra do Garças e dispôs sobre sua composição e competências. Já o Sistema Municipal de Educação constituiu-se por meio da Lei Municipal nº. 2.095 desse mesmo ano. Pode-se comentar que esse seria o marco legal do Conselho em Barra do Garças. Esse adensamento legal, primorosamente organizado a partir da década de 90, é reflexo do esforço de uma gestão para se adequar às bases legais. Pereira e Oliveira (2011) explicitam que os municípios passaram a ser protagonistas (via legislação) para organizar seu Sistema e, dentre outras ações, constituir os Conselhos.

Gohn (2011) destaca que esse fato se vincula aos anos 80 que trouxeram de volta ao cenário político a temática dos conselhos, visto que a conjuntura do país demarcou o campo de debate em torno de duas propostas: *como estratégia de governo*, dentro das políticas da democracia participativa; *como estratégia de organização* de um poder popular autônomo, estruturado a partir de movimentos sociais. Assim,

Leis orgânicas específicas, pós-1988, passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária, entre representantes do Poder Executivo e de instituições da sociedade civil. Desde então, um número crescente de estruturas colegiadas passou a ser exigência constitucional em diversos níveis das administrações (federal, estadual e municipal) (GOHN, 2011, p. 88).

O processo de organização do CME/Barra representa o exercício legal de responsabilização do governo. Segundo Lima (2011), em 1990, o poder local passou a ser visto, de um lado, como sede político-administrativa do governo municipal, e, de outro, pelas novas formas de participação popular, como dinamizador das mudanças sociais. O que se verifica no quadro 01 é exatamente esse conjunto de empoderamento “legal” do município.

O presidente do CME/Barra informou na enquete/entrevista que existem várias entidades que buscam assumir suas funções públicas, como o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), CACS do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outros. Para Nez, Siebiger e Lima (2016), historicamente, esses conselhos deveriam ser instituídos como espaços políticos de participação no contexto em que estariam implementados, seja na alimentação escolar, no acompanhamento ou no controle social.

Nesse sentido, Nez, Siebiger e Rodrigues (2017) sinalizam ainda que o indivíduo/coletivo que representa alguma entidade tem o poder de verificar e acompanhar as políticas que se intitulam de controle social. Sader (1998) explicita que quando novos personagens entram em cena e os sujeitos querem fazer história devem atuar não mais como participantes de um poder, mas buscando assumi-lo totalmente, com responsabilidade e coerência.

A modalidade “Conselho” utilizada na gestão pública, ou em coletivos organizados da sociedade, não é recente. Gohn (2011) pontua que é uma invenção tão antiga quanto a própria democracia. As alterações legais trouxeram à tona uma determinação de implantação dos CME, que teriam como finalidade inicial a normatização, e, com o passar dos anos, desempenhariam outras funções. Assim, juntamente com os Sistemas, os Conselhos passariam a ser obrigatórios em todos os municípios brasileiros.

Para acompanhar as reuniões do CME/Barra foi preciso, a partir de uma conversa informal com o Presidente do Conselho, fazer uma apresentação do projeto (2016) para todos os conselheiros numa reunião com pauta própria, onde foi exposto o objetivo da pesquisa e quem eram os participantes. Só depois disso houve a autorização formal registrada em ata para acompanhamento das reuniões, bem como acesso a todos os documentos do Conselho.

No caso específico desta cidade, uma das constatações iniciais por meio das observações realizadas e da análise de conteúdo dos documentos legais, é que o CME possuía as funções deliberativa, consultiva, informativa, fiscalizadora, pedagógica, propositiva e mobilizadora. O que se reverbera também em seu Regimento Interno, no capítulo I, que fixa parâmetros para cada uma dessas funções e que foi instituído pelo Decreto Municipal nº. 1.934/1998. Hoje, as funções são: normativa, deliberativa, consultiva, avaliativa, propositiva e mobilizadora – conforme Regimento Interno homologado pelo Decreto Municipal nº 3.820, de 30 de novembro de 2016.

Sobre a questão da estrutura, o CME, possui sala própria no prédio da Prefeitura, localizada ao lado da Secretaria Municipal de Educação. A estrutura dispõe de uma mesa para as reuniões e a outra onde fica a funcionária cedida da Secretaria (6 horas diárias) para assessorar o Presidente do CME/Barra. Há também um espaço reservado para atender à população e o Presidente cumpre presencialmente 20 horas de atividades exclusivas ao Conselho (NEZ, SIEBIGER e RODRIGUES, 2017).

As pautas das reuniões, que foram acompanhadas a partir de 2016, transitam entre muitas temáticas que surgem a partir de demanda espontânea dos Conselheiros, além de outros encaminhamentos de diversas naturezas e pode ser observada no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Atas das reuniões do CME/Barra do Garças (2016/2017)**

MÊS ANO <sup>2</sup>	PAUTA <sup>3</sup>	DEMANDA	DECISÕES AÇÕES
11/2016 <sup>4</sup>	Convalidação de títulos de mestrado e doutorado internacionais	Ministério Público	Decreto sobre elevação de nível a partir da titulação.
	Processos de reconhecimentos dos estabelecimentos de ensino (renovação)	Sistema /Prefeitura	Atender os prazos propostos.
	Novo regimento interno do conselho	CME	Minuta e metodologia de análise.
02/2017	Lei Complementar Municipal nº 43, de 24/06/1997	Sistema /Prefeitura	Criação de órgão que atenda as exigências da lei orgânica municipal e LDB atual.
	Participações em eventos	Governo Federal e estadual	Enviar representante.
	Escolha dos membros do conselho	CME	Organizar processo
03/2017	Processos de Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do ensino de escolas (pareceres)	Sistema /Prefeitura	Leitura, apreciação e deliberação
	Demanda de vagas na Educação Infantil	Sistema /Prefeitura	Reflexão e debate
	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) – necessidade de atendimento das crianças	Ministério Público <sup>5</sup>	Encaminhado a prefeitura para deliberação
04/2017	Processos de Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do ensino de escolas (pareceres)	Sistema /Prefeitura	Leitura, apreciação e deliberação
	TDAH - avalanche de processos	Ministério Público	Constatações e desafios (rede municipal e estadual)
	Participações em eventos	Governo Federal e estadual	Enviar representante
	Representante para o CACS/FUNDEB	Sistema /Prefeitura	Enviar representante
	Processo de progressão de aluno	Sistema /Prefeitura	Enviar documentação para formalizar o processo
	Relatos de dificuldades nas escolas indígenas	CME	Relatos e reflexões
10/2017	Processos de credenciamento e credenciamento de escolas	Sistema /Prefeitura	Distribuição aos membros
	Realidades encontradas nas escolas indígenas	CME	Constatações, avanços e desafios
	Classificação pendente de aluno (matrícula)	Sistema /Prefeitura	Resolução do CME para regularizar a situação dos alunos reclassificados
	Inclusão de disciplina no Ensino Fundamental: Turismo e Sustentabilidade	Sistema /Prefeitura Ministério Público	Reflexão: responsabilidade de quem criar disciplinas

<sup>2</sup>Os meses indicados foram os que a pesquisadora esteve presente nas reuniões do CME/Barra do Garças. Os meses faltantes (dezembro, janeiro, julho e setembro) são os períodos de férias onde não aconteceram encontros.

<sup>3</sup>Deu-se preferência na construção dessa tabela para os pontos considerados destaques na reunião, excluíram-se avisos gerais e demais informações não relevantes constantes nas mesmas.

<sup>4</sup>Início do acompanhamento das reuniões no Conselho.

<sup>5</sup>A reunião contou com a presença do procurador que encaminhou demanda ao CME/Barra do Garças.





	Participações em eventos	Governo Federal e estadual	Enviar representante
	Ensino Religioso	Conselho Estadual de Educação (CEE)	Relatos e reflexões
	Nome social da criança	CME	Debate e discussão sobre o uso na educação
	LDB - Artigo 26: integralização da matriz curricular; BNCC - Artigo 04; Nova LDB; Educação em Direitos Humanos; Qualidade socialmente referenciada; Equidade.	CME	Estudo, discussões e posicionamentos
12/2017	Processos de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de ensino de escolas	Sistema /Prefeitura	Cronograma, informações sobre os pareceres (explicativos e indicativos)
	Pós-graduação; BNCC; Leitura de pareceres: sobre educação indígena e sobre a APAE	CME	Continuidade dos estudos e discussões
	Estrutura do conselho	CME	Reflexões acerca do sistema
	TDAH e medicalização	CME	Reincidência da temática
	Estado regulador	Ministério Público	Relatos e reflexões sobre o papel do conselho (regulador)
	Calendário de reuniões para 2018	CME	Agendamentos dos conselheiros

**Fonte:** Dos autores (2018).

É notória a diversidade de demanda, como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do ensino ministrado pelas escolas de Educação Infantil da rede privada e escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Centros Municipais de Educação (ampliação da rede); o atendimento de alunos com TDAH; a convalidação dos títulos de mestrado e doutorado internacionais para elevação de nível a partir da titulação, entre outras. Esse quadro demonstra várias possibilidades de interpretações das atividades do Conselho.

Em relação às suas funções, em Barra do Garças o CME, possui a competência normativa, o que pode ser observado no conjunto da legislação emitida pelo Conselho. A esse respeito, Pereira e Oliveira (2011) esclarecem que não há um modelo prévio que o defina, “devendo cada município, de acordo com a singularidade de sua realidade, especialmente do seu Sistema de Ensino, encontrar a organização mais adequada para o desempenho de suas funções” (p. 659). Seguem algumas das legislações produzidas ao longo de sua atuação:

**Quadro 4 – Legislação produzida pelo CME/Barra do Garças**

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2007	Resolução Normativa CME nº. 22	Aprova a proposta curricular do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino para 9 anos
2013	Resolução Normativa CME nº. 1	Institui o Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento no Sistema Municipal de Ensino e estabelece diretrizes para seu funcionamento
2013	Resolução Normativa CME nº. 3	Estabelece normas para a Organização e Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino
2013	Resolução Normativa CME nº. 4	Fixa normas para o atendimento da Educação na Educação Básica do Sistema Municipal
2013	Portaria nº. 1	Redefine o fluxo de tramitação de processos no órgão e objetivando promover a qualidade do trabalho e a elevação dos índices de produtividade das ações desenvolvidas
2014	Resolução Normativa CME nº. 01	Dispõe sobre a Organização da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em suas etapas e modalidades para o Sistema Municipal de Ensino
2018	Resolução Normativa CME nº. 1	Dispõe sobre a organização e funcionamento da Educação Básica em suas etapas e modalidades na SME

**Fonte:** Adaptado de Nez, Siebiger e Rodrigues (2017).

A legislação proposta pelo Conselho que são observadas no quadro apontam a necessidade de organização do Sistema Municipal de Educação e de critérios para seu funcionamento. As reuniões são proativas e quase todos os Conselheiros se fazem presentes (aponta-se o fato de que poucos estiveram ausentes). Com relação às nomeações, verifica-se:

**Quadro 5 – Nomeações dos membros do CME/Barra do Garças**

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
2015	Portaria Municipal nº. 10.862	Nomeia os Representantes do Poder Executivo, Legislativo, Ensino Público Municipal, Instituições da Rede Privada de Ed. Infantil, Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação de Mato Grosso, Profissionais da Educação Indígena, Representantes de Pais e Alunos do Ensino Público Municipal
2015	Portaria Municipal nº. 10.999	Nomeia José Nogueira de Moraes como presidente e Heleno Vieira da Silva (vice)
2017	Portaria Municipal nº. 12.870	Nomeia os Representantes do Poder Executivo e Instituições Privadas de Educação Infantil no Município
2017	Portaria Municipal nº. 12.915	Nomeia os Representantes das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
2017	Portaria Municipal nº. 12.949	Nomeia José Nogueira de Moraes como presidente e Heleno Vieira da Silva (vice)

**Fonte:** Dos autores (2018).

Consultando as Portarias de nomeação de conselheiros, pautada na análise de conteúdo, observou-se que, ao longo dos anos, o CME/Barra foi composto por representantes dos vários segmentos da sociedade civil, destacando-se: entidades, organizações de defesa de direitos, sindicatos e instituições de pesquisa (pública e privada). Gohn (2011) ajuíza que parte dos membros dos diversos Conselhos existentes no âmbito da educação e saúde, deveria ser eleita por seus pares, porém uma parte é nomeada, o que se torna um ponto de fragilidade, dado os riscos que este posicionamento envolve. Esse é o caso do Conselho estudado.

As reuniões que foram acompanhadas desde 2016, esclareceram pontualmente que o CME/Barra do Garças é ocupado por indivíduos que são sujeitos históricos, capazes de mudar e construir a legitimidade deste espaço de controle com atitudes democráticas, em favor da



cidadania e dos Direitos Humanos (foco principal de estudos e pesquisas do presidente desse Conselho e que exerce certa força propulsora em suas ações). Não há *jetons* para os cargos de Conselheiro, Presidente e Vice-Presidente, sendo assim, é um espaço de participação voluntária e de comprometimento com a qualidade da Educação.

Há, nesse sentido, uma efetiva participação de seus membros, os quais têm ciência de sua condição de sujeitos históricos e de suas responsabilidades como representantes de segmentos sociais e porta-vozes da sociedade. Cury (2006) assinala que para ser membro de um conselho, são necessárias “as devidas condições que o tornem um sujeito apto tanto a *velar pelo cumprimento das leis quanto a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional*” (p. 54, grifo do autor).

Nessa perspectiva, reside a questão da compreensão e do reconhecimento do CME como instância que possui uma atuação legítima no campo da Educação. No que tange à sua esfera de competência (educacional), vale a busca por garantir que seus atos tenham a devida legitimidade. Para Cury (2006), “é, em poucas palavras, ser reconhecido como autoridade na área e ganhando o devido respeito” (p. 57).

Enfim, pondera-se que o CME/Barra do Garças é um órgão que tem por princípio ser canal de comunicação entre a sociedade e o governo, na defesa de um dos direitos constitucionais de cidadania, que é a educação. Conforme disposto em cartilha aos conselhos escolares (MINISTÉRIO, 2004) devem garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais, além de agir como instituintes das vontades da sociedade que representa.

### **Considerações finais**

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, têm se verificado no Brasil a adoção de práticas sob a ressonância da democracia, incorporando a participação das comunidades na gestão das políticas públicas. Para que a sociedade exercesse essas ações, foi necessária a institucionalização de órgãos colegiados deliberativos, representativos da sociedade, de caráter permanente, surgiram, então, os Conselhos configurados como espaços públicos de articulação entre governo e sociedade (BALABAN, 2006).

Deste modo, esta Constituição, reconhecida como essencialmente cidadã, em seu artigo 1º, parágrafo único, estabelece que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Segundo Wiederkehr e Azevedo Neto (2006), uma das formas basilares de expressão da participação popular é articulação entre o governo e a sociedade civil, por meio da efetiva garantia de participação democrática, assim como da fiscalização dos recursos públicos destinados a todas as esferas.



“Imbuído do caráter de instância superior vinculada ao Estado, o conselho pode decidir, de maneira legítima, questões relacionadas ao controle, à formulação, à fiscalização, à supervisão e à avaliação das políticas públicas, incluso acerca da aplicação orçamentária” (p. 53).

Considera-se que, no município de Barra do Garças, os marcos regulatórios sobre a constituição do CME ocorreram a partir da implementação da LDB atual, que pode ser ratificada no quadro 01 (1997/1998). Todavia, a ação dos conselheiros, evidentes nos quadros, acontece mais incisivamente no ano de 2013, onde houve um rol de demandas e movimentos para a constituição de várias resoluções normativas necessárias para o momento histórico, provenientes das demandas local e nacional.

Isso infere que a participação do CME nas políticas públicas municipais envolveu mais do que apenas sua existência para justificar e aprovar a distribuição dos recursos financeiros. E, se constituem em canais de participação e de discussão com o ministério público e com a comunidade em geral. Desse modo, é uma participação que busca ser qualificada ao longo do período analisado, o quadro que apresenta as atas demonstra isso de certo modo, figurando as pautas das mesmas e que possibilitam tal interpretação.

Gohn (2002) considera que os Conselhos de representação social “são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país e de conquistas de movimentos sociais” (p. 21). Estão previstos, desde a Constituição de 1988, como instrumentos de expressão e participação da população, juridicamente se constituem como órgãos públicos vinculados ao poder Executivo, com a finalidade de discutir, deliberar, assessorar, acompanhar, normatizar sobre assuntos relacionados a políticas públicas de áreas específicas, buscando garantir os direitos a elas vinculados.

Wiederkehr e Azevedo Neto (2006) explicitam que “são canais genuínos de participação e oportunizam, de fato, o envolvimento popular” (p. 54). Os conselhos surgiram como resposta organizada ao controle das políticas públicas. Especificamente, no estudo apresentado, é nítida a presença e a relevância deste CME no contexto municipal, e como sinalizaram as análises empreendidas a partir do relato do presidente.

Com a pesquisa realizada, identificou-se a legitimidade do CME perante a sua esfera de competência – do direito à educação – e diante da sociedade que representa. Esse movimento foi constante ao longo do processo histórico-legislativo, e, há ainda um horizonte em ampliação, no sentido de que sejam executadas as metas do atual PNE.

## Referências

- BALABAN, D. S. A importância de conselhos de alimentação escolar: o controle de políticas públicas sob a ótica da cidadania. SOUZA, D. B. (org.) *Acompanhamento e controle social da educação: fundos e programas federais e seus conselhos locais*. São Paulo: Xamã, 2006.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2009.
- CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *RBPAE*. Goiânia, v.22, n.1, jan./jun. 2006.
- GOHN, M. G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, M. G. *Conselhos gestores na política urbana e participação popular*. Cadernos Metrópole, n. 7, 2002.
- DAVIES, N. *Prefácio*. SOUZA, D. B. (org.) *Acompanhamento e controle social da educação: fundos e programas federais e seus conselhos locais*. São Paulo: Xamã, 2006. INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 04 abr. 2017.
- LIMA, A. B. (org.) *Estado e o controle social no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- LIMA, A. B.; NUNES, J. C. Conselho municipal de educação e controle social. LIMA, Antonio Bosco. (org.) *Estado e o controle social no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura (MEC). Secretaria da Educação Básica. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública*. Brasília: 2004.
- NEZ, E.; SIEBIGER, R. H.; LIMA, A. B. Estado da arte das pesquisas acerca do conselho municipal de educação (CME): o que dizem as teses e dissertações. *IX Seminário de Política e Administração da Educação ANPAE Centro-oeste*. Campo Grande: UCDB, 2016.
- NEZ, E.; SIEBIGER, R. H.; RODRIGUES, C. G. Os conselhos municipais de educação (CME) em Mato Grosso. LIMA, A. B. de (org.). *CMEs no Brasil: qualidade social e política da educação*. Campinas: Alínea, 2017.
- PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, O. S. Constituição e funcionamento do conselho municipal de educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, jul./set. 2011.
- PRO-CONSELHO. *Criação de conselho e sistema*. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro\\_cons/cme-to.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.
- PLANO Municipal de Educação 2015/2025. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/PME/Barra%20do%20Garcas%20-%20PME.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

SADER, E. *Estado e política em Marx*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIÃO Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: <http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379>. Acesso em: 23 mar. 2017.

WIEDERKEHR, P. E.; AZEVEDO NETO, J. T. Conselhos gestores de políticas públicas: FUNDEF/FUNDEB. SOUZA, D. B. (org.) *Acompanhamento e controle social da educação: fundos e programas federais e seus conselhos locais*. São Paulo: Xamã, 2006.







Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE PILAR DO SUL/SP**

Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de Melo – UNESP/Rio Claro\*

Jociane Marthendal Oliveira Santos - UFSCar/Sorocaba\*\*

Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam a gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul. O desenvolvimento deste estudo foi orientado pela avaliação de processos à luz da abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental das atas das reuniões deste conselho gestor, bem como, através de leis e decretos municipais, entrevistas semiestruturadas com membros atuantes no Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul no ano de 2017 e por meio de bibliografias da área. Os resultados apontam que a dimensão de mecanismos e estratégias para a consecução da gestão democrática configura-se ainda num desafio para este colegiado, o qual anseia por maiores estudos com consequente melhor compreensão de sua imprescindível atuação junto ao poder público municipal em prol da população pilarense. Espera-se que este estudo possa contribuir com reflexões aos Conselhos Municipais de Educação, inclusive o estudado, identificando fragilidades, avanços e perspectivas quanto aos movimentos de participação social na qualidade socialmente referenciada da educação.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Pilar do Sul-SP.

### **Introdução**

Este texto é fruto de uma ampla pesquisa desenvolvida em parceria com diversos pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (GEPLAGE), denominada de “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (R.M.S): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”, a qual abrange nove municípios da Sub-região 3 da Região

\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – (UNESP-Rio Claro); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba), Professora de Educação Básica da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [licamillo77@gmail.com](mailto:licamillo77@gmail.com).

\*\*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [jociane.marthendal@gmail.com](mailto:jociane.marthendal@gmail.com).

\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).





Metropolitana de Sorocaba, quais sejam, Sorocaba, Iperó, Votorantim, Pilar do Sul, Piedade, São Miguel Arcanjo, Tapiraí, Salto de Pirapora e Araçoiaba da Serra e, seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

A pesquisa por hora apresentada está dividida em três seções, inicialmente reúnem-se informações históricas, políticas, econômicas e educacionais de Pilar do Sul, desde sua fundação até a atualidade, trata-se de uma descrição dos dados estatísticos e históricos, de maneira em geral e, mais especificamente, de seu sistema municipal de educação, aqui impressos na seção um, denominada, “caracterização, estrutura educacional do município de Pilar do Sul/SP e o Conselho Municipal de Educação”. Na segunda seção, “Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: criação, implementação e gestão democrática”, caracteriza-se o colegiado, especialmente em relação à sua criação, composição, organização e competência, analisando-se a coerência entre o texto da legislação municipal e sua implementação em relação à gestão democrática, busca-se desvelar se esta se efetiva na prática dos conselheiros ou se ainda permanece apenas na previsão legal.

A importância do Conselho Municipal de Educação, o papel efetivo dos conselheiros, a interação com a sociedade em prol do estabelecimento e da abertura ao diálogo para construção de políticas que atendam efetivamente as demandas da educação no município de Pilar do Sul/SP são fatores de análise que pressupõem a existência ou não de uma gestão democrática. A terceira seção, “Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros”, desvela o discernimento dos membros do Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP frente à qualidade, a gestão democrática e a participação dos munícipes, para se obter tal visão, aplicou-se uma entrevista semiestruturada aos nove membros do Conselho Municipal de Educação pilarense no ano de 2017, bem como, buscou-se analisa-las sob a luz de documentos oficiais e autores renomados na área.

Todas as seções contaram assim com ampla e árdua análise documental e bibliográfica que nos auxiliaram a desnudar conceitos chave para a pesquisa de maneira geral como: qualidade socialmente referenciada da educação e gestão democrática. A qualidade socialmente referenciada pressupõe a implantação de uma gestão democrática da educação, com vistas a melhorar sua qualidade de modo a atender educacionalmente a população não apenas quantitativa, bem como qualitativamente em prol da construção de uma sociedade menos injusta. A gestão democrática perpassa as concepções de qualidade e qualidade socialmente referenciada da educação, sendo que, esta última não compreende apenas o cumprimento de metas e a ampliação da oferta educacional, bem como, o acesso e a permanência com qualidade e a inclusão social com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para a maioria da população.



A qualidade da educação atrela-se aos limites econômicos, sociais, culturais, políticos e às possibilidades teórico-pedagógicas de uma dada sociedade. A definição e evidência de qualidade surgem a partir da concepção de mundo, de sociedade e de educação. Estes são “[...] os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.202).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), abriu espaço para a criação dos Sistemas Municipais de Educação, prevendo o regime de colaboração entre os entes federados e oportunizando a criação de Conselhos Municipais de Educação que devem servir como ponte entre as necessidades e anseios locais e o poder público na criação e implementação de políticas públicas, sob a luz de uma gestão democrática com vistas à construção de uma qualidade socialmente referenciada de educação.

O caso brasileiro apresenta a história da sua estrutura e da organização de seu sistema de ensino “[...] com base em pares conceituais, díades que expressam as tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais de cada período: descentralização/centralização; qualidade/quantidade, público/privado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.148). Devido a esta constatação, um quadro complexo se apresenta para o estabelecimento de parâmetros de qualidade, característica da educação brasileira. A falta de articulação entre os entes federados (União, Estados e Municípios), vem marcando o cenário brasileiro educacional com desigualdades e uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas (DOURADO e OLIVEIRA, 2009), ainda que haja a previsão legal e, como não poderia ser diferente, a luta dos municípios para constituírem seus Sistemas Municipais de Ensino (S.M.E) e seus Conselhos Municipais de Educação (C.M.E) está mergulhada neste contexto e cenário.

Pilar do Sul é um dos nove municípios que compõe a Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, com uma população de 28.516 habitantes e uma área territorial de 681,12km<sup>2</sup>, apesar de apresentar uma das maiores extensões territoriais desta Sub-região não é um de seus grandes representantes econômicos, 86% de seu orçamento provem de fontes externas e o salário médio mensal dos munícipes é de 2,2 salários mínimos. Em relação à educação, o município tem atendido de maneira incipiente e deficitária sua população, uma vez que até o ano de 2010 atendia 92,59% das crianças na Educação Infantil, 84,53% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 65,21% nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) tendo como estatística alarmante a conclusão do Ensino Médio por apenas 38,83% de seus jovens. Talvez estes dados fornecidos pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), tenham contribuído para a construção e



aprovação do Plano Municipal de Educação (P.M.E) de Pilar do Sul no ano de 2015 através da Lei Complementar nº 285/2015 de 24 de junho de 2015.

A partir das próximas páginas, poder-se-á compreender o atual panorama educacional de Pilar do Sul sob a perspectiva da atuação de seu Conselho Municipal de Educação (C.M.E), o movimento de descentralização e democratização serão aqui apresentados a partir da reunião de documentos municipais como leis, decretos e portarias, bem como a partir da análise das atas das plenárias realizadas pelo atual (C.M.E) pilarense no ano de 2017, além da já citada entrevista semiestruturada aplicada junto aos seus conselheiros neste mesmo ano. Este estudo objetiva desvelar a existência ou não de um Sistema Municipal de Educação coerente com os princípios orientadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), bem como, autônomo em relação a um poder estadual ou federal centralizador. Objetiva ainda desvelar a ideia de gestão democrática dos membros que compunha o Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul no ano de 2017 e como este favorecia ou não a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada à sua população, resguardando as limitações impostas a este colegiado.

## **Caracterização, estrutura educacional do município de Pilar do Sul/SP e o Conselho Municipal de Educação**

### **Pilar do Sul: contexto e importância na região metropolitana de Sorocaba**

Pilar do Sul é um município de pequeno porte localizado ao sul do Estado de São Paulo na Região Metropolitana de Sorocaba, mais especificamente em sua sub-região 3, da qual fazem parte os seguintes municípios: Araçoiaba da Serra, Iperó, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim. Observe os indicadores destes municípios na Tabela 1.

**Tabela 1:** Indicadores dos municípios da sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba

Município	Área (Km <sup>2</sup> )	População 2016	Densidade demográfica 2016 hab/Km <sup>2</sup>	TGCA 2010/2016 (%)	PIB 2014 Mil reais	Distância até São Paulo
Araçoiaba da Serra	255,33	31.915	125,00	2,64	508.944	122
Iperó	170,29	34.149	200,54	3,18	438.542	126
Piedade	746,87	54.907	73,52	0,86	1.129.675	99
Pilar do Sul	681,12	28.516	41,87	1,29	449.225	150
Salto de Pirapora	280,70	43.990	156,72	1,54	1.383.574	124
São Miguel Arcanjo	930,34	32.840	35,30	0,72	556.845	184
Sorocaba	450,38	652.481	1.448,73	1,79	32.662.452	99
Tapiraí	755,10	8.010	10,61	0,00	144.494	135
Votorantim	183,52	118.858	647,67	1,48	4.708.770	105

**Fonte:** EMPLASA (2017)



O município de Pilar do Sul, segundo o Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Sorocaba (2016), tornou-se parte dela através da Lei Complementar Estadual nº 1.241 de 08 de maio de 2014 à qual Cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas. Observa-se que, dentre os nove municípios pertencentes à sub-região 3 da RMS, Pilar do Sul ocupa a quarta posição em relação à extensão territorial, caindo para oitava posição referente ao número de habitantes, o que nos leva a concluir que este município apesar de grande extensão territorial abriga uma pequena população, haja vista sua densidade demográfica que apresenta um número de 41,87 habitantes por quilômetro quadrado, a qual lhe confere a sétima menor densidade desta sub-região.

De acordo com os dados apresentados pela Tabela 1, Pilar do Sul é um município com poucos habitantes e que apresenta uma pequena Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) se comparada aos demais municípios da Sub-região 3 da RMS ficando assim em posição de número seis com um TGCA de 1,29% entre os anos de 2010 e 2016.

O Produto Interno Bruto (PIB) deste município de R\$ 449.225, encontra-se na sétima posição se comparado com os demais da Sub-região 3 da RMS. Apesar de um PIB baixo em relação aos demais municípios desta sub-região e, talvez, devido à sua extensão territorial, Pilar do Sul possui um grande potencial turístico e econômico a ser explorado e, a fim de favorecer tal potencial, foi criado o Condomínio de Pequenas Empresas, local que apresenta infraestrutura como, rede de água, energia, esgoto, guias e sarjetas com o intuito de atrair a instalação de novas indústrias para o município (FÉLIX, 2005).

Em 2015 Pilar do Sul, apresentava 86% do seu orçamento proveniente de fontes externas. Em 2014, o salário médio mensal era de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 23,5% (IBGE,2014).

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Pilar do Sul, tinha 36.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 97º de 645º dentre os municípios do estado e na posição 3257º de 5570º dentre os municípios do Brasil (IBGE,2010).

### História do município

Registros que remontam os anos de 1690 e 1740, vinculados a uma organização religiosa pertencente à Igreja São Bento de Sorocaba, a qual promovia o povoamento das terras próximas aos rios Pirapora e Sarapuí, indicam que os indígenas da etnia Tupinambá foram os primeiros moradores da região (NOGUEIRA, 2014). Segundo Nogueira (2014), Pilar do Sul atualmente localiza-se em uma rota alternativa percorrida no ano de 1732 por tropeiros

que procuravam desviar de um pedágio português cobrado em cima do registro de animais instalados em Sorocaba.

Essa rota teria sido a passagem pela serra de Paranapiacaba por tropeiros, caçadores e mineradores que transitavam pela região à procura de metais preciosos. Conta-se que a expressão “pillar a carne”, que começou com esses tropeiros nessa região, originou o verbo pillar que deu nome ao local, Pilar do Sul (NOGUEIRA, 2014). Em 1815 o Tenente Antônio de Almeida Leite adquiriu 3000 alqueires de terras do Coronel Bento Gonçalves de Oliveira. Uma grande área nesta região que era caminho antigo do sertão explorado por caçadores e mineradores oriundos da região de Sorocaba e de Itapetininga. Nessa propriedade iniciou-se uma atividade agrícola e extrativista (NOGUEIRA, 2014).

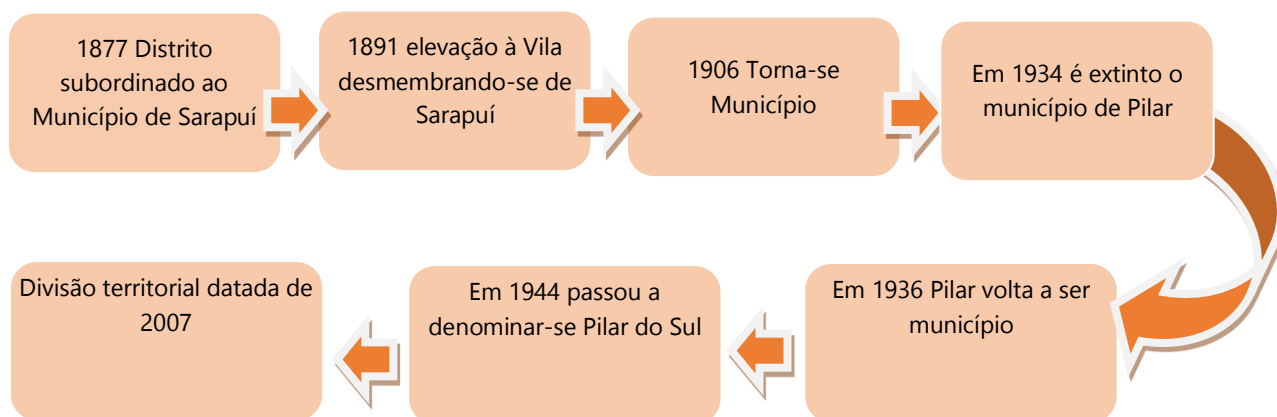
Dos anos de 1815 a 1842 o Tenente trouxe escravos para montar uma fazenda agrícola e, em seguida, em uma gleba dessa propriedade, entre os ribeirões do Pilar e da passagem, construiu uma pequena capela em homenagem ao Bom Jesus do Bonfim, do qual era devoto (NOGUEIRA, 2014). Em 1843 a esposa do Tenente morreu e ele fez uma doação ao patrimônio da igreja de um terreno para a Paróquia da Diocese de Sorocaba e outra parte para os escravos que trabalhavam na fazenda. Incentivou famílias de Minas Gerais a vir morar nessa região e vendeu uma parte das terras para um sobrinho, indo então morar, até o ano de 1860, onde seria hoje o centro de Pilar do Sul (NOGUEIRA, 2014).

Em 1877, Pilar foi elevado à categoria de Freguesia. O local também ganhou esse nome graças à religiosidade das famílias mineiras que tinham grande devoção a Nossa Senhora do Pilar, uma Santa Espanhola (NOGUEIRA, 2014). Em 12 de maio de 1891, por meio de um decreto, Pilar do Sul se tornou município com o nome de “FREGUESIA de NOSSA SENHORA DO PILAR”. No dia 20 do mesmo mês foi instalada ali uma intendência nomeando Euzébio de Moraes Cunha o primeiro prefeito de Pilar (NOGUEIRA, 2014).

O município enfrentou muitas dificuldades para se desenvolver durante o século XX. A chegada de imigrantes italianos por volta de 1934 e de japoneses por volta de 1908 se deu nesta época no município. As precárias estradas e o pouco desenvolvimento da agricultura causou a estagnação e resultou na perda de autonomia política, tornando-se então Pilar em 1934, novamente um distrito, agora do município de Piedade (NOGUEIRA, 2014).

No dia 5 de novembro de 1936, Pilar do Sul reconquistou sua autonomia política e voltou a ser município. Em março do ano seguinte, Eugênio Theodoro Sobrinho tomou posse como primeiro prefeito eleito. No mesmo ano, a Câmara de vereadores aprovou uma lei que doava lotes a todos que quisessem construir prédios de qualquer natureza. Em 1944, o município passou a ser chamado de Pilar do Sul (IBGE *apud* Pilar do Sul, 2010).



**Esquema 1: Breve histórico da formação administrativa**

**Fonte:** Pilar do Sul (2010).

**Atividade econômica predominante**

Os japoneses iniciaram o cultivo de tomate, caqui e uva em Pilar do Sul no início do século XX e até o início dos anos 2000 estes, ainda eram os principais representantes da produção agrícola neste município, a diversidade agrícola pilarense se estende de uvas finas de diferentes tipos, “[...] nêspira, ponkan, nectarina, pêssigo, maçã, pêra, caqui, maracujá, noz-pecã e ameixa, até tubérculos, hortaliças, cereais, verduras, eucaliptos e pínus” (FÉLIX, 2005, p. 32). O cultivo de uvas finas destacou-se, de acordo com Félix (2005) como uma das principais rendas do município até os primeiros anos do século XXI com uma produção anual de 28.000 toneladas de frutas que eram exportadas para diferentes países do MERCOSUL, da América do Norte e da Ásia.

Pilar do Sul ainda conta, de acordo com Félix (2005), com o cultivo do cogumelo, graças ao seu solo fértil e clima agradável com grandes variações de temperatura entre o dia e a noite e as diferentes estações do ano o cogumelo *Agaricus blazei murril* ali produzido mantém um padrão de alta qualidade e nutrientes e, por isso, vem ganhando o território nacional possibilitando mesmo a criação da GAPI (Grupo Agaricus de Pilar). O município também conta com a diversidade da pecuária através da criação de bois, búfalos, cabras, ovelhas, aves e suínos, entretanto, segundo Félix (2005), o gado bovino leiteiro e de corte se destacam, tanto que existe a Fazenda Querência do Guaçu & Laticínios MammaMia que atendem a população local com leite e seus derivados.

Pilar do Sul apresenta a agropecuária de bovinos, suínos, galináceo e ovinos como atividade econômica predominante, segundo o IBGE (2015), sendo estas acompanhadas pela indústria de mineração, plástico, reciclagem entre outras às quais se caracterizam como representantes importantes na geração de rendas municipais, segundo dados do

IBGE (2014). A pecuária, assim com a apicultura, começavam a dar seus primeiros passos em direção ao seu desenvolvimento no início dos anos 2000, Félix (2005) fez esta observação a partir da constatação do aumento do número de pesqueiros e criadouros no município, bem como com a ampliação da produção de mel e própolis, principalmente a partir das criações de Mitsuru Minami, Teisuke Terao e José Luiz Correa Duarte.

A Associação Comercial e Empresarial de Pilar do Sul (ACE), fundada em 1984, presta serviços e apoio aos seus associados com vistas ao desenvolvimento deste setor no município, o qual, de acordo com Félix (2005) é um dos mais organizados da região. De acordo com Nogueira (2014), Pilar do Sul também é conhecido como Nascente das águas, visto que, é rodeado de mananciais, matas e belezas naturais exuberantes. Protegidos da poluição e próximo a grandes centros urbanos, que contribui com o fluxo turístico o qual, caracteriza-se como uma atividade econômica em desenvolvimento no município.

A maior parte das cachoeiras estão localizadas na região sudeste do município, próximas à rodovia que liga Pilar do Sul a Piedade, ali está o símbolo turístico da cidade, a cachoeira Nascente das Águas, bem como, um grande número de pesqueiros que ficam espalhados pelos bairros Pinhal, Turvo e Bom Retiro (FÉLIX, 2005). A Mata Atlântica está a sudoeste do município em direção a Tapiraí e São Miguel Arcanjo, localidade com vistas exuberantes que servem ao turismo com jipe ou mesmo com o percurso realizado a pé através de trilhas, muito admiradas, segundo Félix (2005) por praticantes de trekking. Pilar do Sul ainda conta com a Ilha do Pombal, distante a 10 quilômetros do centro da cidade e acessada pela estrada vicinal Benedito Antonio Brizola, o ponto turístico apresenta um rio para a prática de bóia-cross além de outras atrações. O Camping Rugine, caracterizado por Félix (2005) como o ponto turístico mais disputado da localidade oferece oportunidades para pescaria, banho, acampamento e local para churrascos em meio à natureza.

### História da Educação no município

Pilar do Sul, município criado em 5 de novembro de 1936 iniciou seu processo de municipalização em 1997 através da Lei nº 1.388/1997, durante a gestão do então prefeito Luiz Henrique de Carvalho, os representantes administrativos da educação pilarense compreendem como pontos positivos de se tornarem um ente federado os seguintes aspectos:

[...] gestão mais flexível e transparente; permanência dos profissionais do Estado no próprio município; qualidade de merenda escolar; controle do transporte escolar; repasse de verbas para o município, por número de alunos; conservação dos patrimônios públicos (prédios ,móveis, equipamentos e etc.); material escolar de boa qualidade para as escolas; concurso público municipal favorecendo os profissionais do município; parcerias com o Estado e MEC em programas de formação continuada;



Secretaria de Educação no próprio município, tendo autonomia para realizar trabalhos e eventos na área educativa, de acordo com a sua realidade; entre outros (PILAR DO SUL, 2015, p. 52).

O município de Pilar do Sul iniciou seus investimentos na Educação Infantil, de acordo com a Lei Complementar nº 285/2015, no ano de 1985 com a abertura de uma sala que atendia 30 crianças na EEPG “Profa. Maria de Lourdes Oliveira Iha”, porém, apenas em 1989 foi criada a primeira PEMPS (Pré-Escola Municipal de Pilar do Sul), denominação alterada pela Lei nº 2264/2007, que passou a chamar tais estabelecimentos de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, no ano de 2010, Pilar do Sul ainda apresentava um índice de 50% de suas crianças entre 0 e 5 anos de idade fora dos bancos escolares. O Ensino Fundamental não possui uma data de início bem delimitada na história de Pilar do Sul, entretanto, sabe-se, de acordo com a Lei Complementar nº 285/2015, que desde 1912 já eram representativas da história educacional pilarense as “Escolas Isoladas”, salas de aulas que funcionavam em diferentes localidades, como, por exemplo, em casas particulares de algumas famílias, sendo que em 15 de abril de 1922 essas escolas foram agrupadas e passaram a denominar-se Escolas Reunidas de Pilar do Sul.

Ainda de acordo com a Lei Complementar nº 285/2015, as Escolas Reunidas passaram a denominar-se em 1934 de Grupo Escolar de Pilar, o qual se transformou em 1976 em Escola Estadual de Primeiro Grau Padre Anchieta, atendendo neste momento salas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Em 1998 a escola recebeu o nome que carrega até a atualidade, Escola Estadual Padre Anchieta (PILAR DO SUL, 2015). Segundo a Lei Complementar nº 285/2015, a EMEFTI “Dr. Narcizo José, criada em 24/01/2000 e instalada em 01/02/2000, iniciou seus trabalhos atendendo alunos da educação infantil e do ensino fundamental e apenas em 2007, através da Lei nº 2.313/2007 de 07 de dezembro de 2007, iniciou seus trabalhos como Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PILAR DO SUL, 2015).

Como apresenta o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2010, Pilar do Sul, mesmo após a implantação da Lei nº 11.274/2006 que inaugurava a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade, ainda apresentava um percentual de 6,20% de seus educandos entre 6 e 14 anos de idade excluídos desta modalidade de ensino (BRASIL, 2010). Além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental parcial e integral, o município de Pilar do Sul também atende a modalidade de Educação Especial, a qual iniciou seus trabalhos em 23 de fevereiro de 1988, com a criação na EEPG “Padre Anchieta” de uma sala de educação especial para o atendimento de indivíduos com deficiência intelectual (PILAR DO SUL, 2015).





De acordo com a Lei Complementar nº 285/2015, em 04 de outubro de 1992, homologou-se na Diretoria de Ensino de Votorantim uma Escola Especial para Pilar do Sul denominada de, Centro Educacional e de Reabilitação “Profa. Edna Aparecida Ferreira”, que a partir dos anos 2000 passou a atender indivíduos portadores de deficiências: auditiva, visual, intelectual, física e múltiplas (PILAR DO SUL, 2015). Já o Ensino Médio foi instituído em Pilar do Sul no dia 02 de março de 1959 no prédio do Grupo Escolar Padre Anchieta até que a construção do prédio próprio para esta etapa de ensino fosse concluída e inaugurada em 1961. Em 1970, de acordo com a Lei Complementar nº 285/2015, foi instalado o colegial e esta unidade escolar passou a ser chamada de Escola Normal e Ginásio Estadual de Pilar do Sul e, em 1976 foi renomeada como Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Vereador Odilon Batista Jordão” (PILAR DO SUL, 2015).

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, mesmo após a extensão da obrigatoriedade do ensino através da Emenda Constitucional nº59/2009, a qual amplia a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, Pilar do Sul, apresentava em 2010 um percentual de 10,71% de indivíduos entre 15 e 24 anos que não estavam nem estudando, nem trabalhando, portanto encontravam-se vulneráveis socialmente (BRASIL, 2010).

### Dados estatísticos da educação do município

Segundo dados do IBGE (2015), Pilar do Sul possuía naquele ano um total de 5745 alunos matriculados na Educação Básica, dos quais, 2692, aproximadamente 46,9% pertenciam à rede municipal, 2763, cerca de 48,1% eram alunos da rede estadual e um percentual aproximado de 5%, 290 crianças e jovens encontravam-se matriculados na rede particular de ensino. Observe na Tabela 2 os dados referentes ao número de matrículas de cada etapa deste nível de ensino e as respectivas redes que os acolhiam:

**Tabela 2.** Matrículas: Pilar do Sul (2015)

Órgão responsável	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<b>Município</b>	713	1979	0
<b>Estado</b>	0	1617	1146
<b>Rede Privada</b>	40	183	67
<b>Total</b>	<b>753</b>	<b>3779</b>	<b>1213</b>

**Fonte:** IBGE (2015)

Em relação aos docentes, o IBGE (2015) apontava para um número total de 405 profissionais no atendimento destes 5745 alunos matriculados na Educação Básica em seus três níveis, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Em relação a estes profissionais e seus respectivos órgãos empregadores observa-se que 69 eram pagos pela rede particular de ensino e o restante dos docentes, dividiam-se igualmente num total

de 168 funcionários da prefeitura e da rede estadual. Observe na tabela 3, como ficam estes docentes distribuídos nos diferentes níveis e órgão empregadores:

**Tabela 3.** Docentes: Pilar do Sul (2015)

Órgão empregador	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<b>Município</b>	35	133	0
<b>Estado</b>	0	87	81
<b>Rede Privada</b>	7	38	24
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>258</b>	<b>105</b>

**Fonte:** IBGE (2015)

Ainda de acordo com o IBGE (2015) estes 5745 educandos matriculados, bem como seus 405 docentes estavam distribuídos em 25 escolas, das quais 11 pertenciam à prefeitura, 8 à rede estadual e 6 à privada, totalizando respectivamente nos seguintes percentuais: 44%, 32% e 24% de escolas sendo financiadas e administradas pelo município de Pilar do Sul, pelo estado de São Paulo ou ainda pelo empreendimento privado, conforme a Tabela 4.

**Tabela 4.** Escolas: Pilar do Sul (2015)

Entidade responsável	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<b>Município</b>	5	6	0
<b>Estado</b>	0	4	4
<b>Rede Privada</b>	2	2	2
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

**Fonte:** IBGE (2015)

Observa-se através das tabelas que o município de Pilar do Sul não atendia em 2015 os educandos do Ensino Médio, assim como o Estado não se responsabilizava pela Educação Infantil deste município, ou seja, ambos os entes federados estavam dando prioridade ao atendimento educacional do nível de ensino que lhe foi incumbido legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Tanto que nesta pode-se ler em seus artigos 10º e 11º:

Art.10. Os Estados incumbir-se-ão de:

VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio.

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2005, p. 11).

O debruçar tanto do Estado em relação ao atendimento dos educandos do Ensino Fundamental e Médio de Pilar do Sul, assim como do município sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, muito possivelmente, esteja relacionado com os dados alarmantes apresentados pelo IBGE (2010) que deflagrava um total de 22.495 habitantes com 10 anos ou mais dos quais, apenas 4.837 estavam frequentando a escola, enquanto o restante

destes indivíduos, ou seja 17.659, estava fora dos bancos escolares. O nível de instrução destes sujeitos estava assim distribuído, conforme a Tabela 5:

**Tabela 5.** Nível de Instrução de indivíduos com 10 anos ou mais: Pilar do Sul (2010):

Nível de instrução pessoas com 10 anos ou mais	Número de pessoas
Sem instrução e Fundamental incompleto	13375
Fundamental completo e Médio incompleto	4170
Médio completo e Superior incompleto	3589
Superior completo	1197
Não determinado	163

**Fonte:** IBGE (2010)

Assim, ainda que se considerasse que estes 17.659 indivíduos que se encontravam em 2010 fora da escola já tivessem ultrapassado a idade regular para frequentarem o Ensino Fundamental, ou seja, já tivessem mais de 14 anos, poder-se-ia concluir que o município de Pilar do Sul em parceria com o estado de São Paulo e a União tem atendido de maneira deficitária os educandos em idade escolar, haja vista, que em nossa legislação nacional pode-se ler:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]. (BRASIL, 2005, p. 8).

Se em Pilar do Sul de um total de 22.495 indivíduos com 10 anos ou mais apenas 4.837 frequentavam a escola em 2010, o que corresponde a 21,5% enquanto 17.659 habitantes, ou seja, 78,5% encontravam-se distantes dos bancos escolares e destes, apenas 4.170 possuíam Ensino Fundamental completo, conclui-se que, 13.489 estudantes que deveriam ter tido o direito constitucional ao Ensino Fundamental garantido, não o tiveram, ou o tiveram de maneira incipiente e deficitária., Nossas suspeitas são corroboradas pelos dados apresentados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010) que apresenta um afunilamento na formação educacional dos estudantes de Pilar do Sul, uma vez que de 92,59% de crianças que ingressam na Educação Infantil, apenas 38,83% concluem o Ensino Médio até os 20 anos de idade. Observe os dados na Tabela 6:

**Tabela 6.** Educandos atendidos segundo faixa etária e etapa de ensino

Idade	Etapa de Ensino	Percentual atendido
<b>5 a 6 anos</b>	Educação Infantil	92,59%
<b>11 a 13 anos</b>	Ensino Fundamental	84,53%
<b>15 a 17 anos</b>	Ensino Fundamental completo	65,21%
<b>18 a 20 anos</b>	Ensino Médio completo	38,83%

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010)

Pilar do Sul não foge à regra imposta pela realidade brasileira a qual mantém grande parte dos jovens distantes da conclusão da Educação Básica que, apesar de ter sido declarada

obrigatória e gratuita através da Emenda Constitucional n. 59/2009 aos indivíduos de 4 a 17 anos de idade, ainda não se constituiu em realidade nacional, afinal:

[...] as metas referentes à oferta e atendimento do ensino médio previstas no PNE 2001-2011 não só não foram alcançadas, como também estamos razoavelmente distantes da universalização, com qualidade, da oferta e do atendimento desse nível de ensino, o que se constitui em um imenso desafio a ser ainda enfrentado (BRANDÃO, 2011, p. 199-200).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), naquele ano, Pilar do Sul atendia 89,50% dos indivíduos de 6 a 17 anos na Educação Básica regular com uma distorção de idade série de até dois anos, apesar deste percentual de total ausência de atendimento educacional à 10,5% de sua população, segundo a Lei Complementar n. 285/2015 que aprova o Plano Municipal de Pilar do Sul a universalização do ensino naquele município é quase uma realidade à população em idade escolar. Tal afirmação feita pela Lei Complementar de 2015 há que ser refletida mediante os índices impressos pelo Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo (2010), o qual apontava para uma taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de Pilar do Sul de 7,34%, sendo que da população entre 18 e 24 anos, o percentual de indivíduos com pelo menos o Ensino Médio completo era de 41,49% (PILAR DO SUL, 2015).

Na Lei Complementar n. 285/2015 consta que dentre os 207 docentes da rede municipal que atendem as salas de Ensino Fundamental I, todos possuem curso de graduação, 197 dispõe ainda de cursos de pós-graduação *latu-senso*, 1 é mestre e 1 é doutor. Em se tratando dos professores do Ensino Fundamental II, a Lei acima citada refere-se a 14 docentes com graduação específica para a área do saber em que atuam (PILAR DO SUL, 2015). De acordo com a Lei Complementar n. 285/2015, o município de Pilar do Sul, além de escolas de Educação Básica, atende ainda as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Tecnológica e Formação Profissional, assim, em 2015 Pilar do Sul possuía, conforme a Tabela 7:

**Tabela 7.** Modalidades EJA e Educação Tecnológica e formação profissional

Modalidade de Ensino	Etapa de Ensino	Ente federado responsável	Nº salas
<b>EJA</b>	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Município	31
<b>EJA</b>	Ensino Fundamental Anos Finais	Estado	30
<b>EJA</b>	Ensino Médio	Estado	26
<b>Administração</b>	Superior	Município Secretaria de Educação do estado de São Paulo Centro Paula Souza CEETEPS ETEC	01
<b>Informática e Oficinas</b>	Cursos Básicos	Secretaria de Desenvolvimento e Integração Social	Não determinado

**Fonte:** Pilar do Sul (2015)

Concernente à modalidade de Educação Especial a Lei Complementar n. 285/2015, cita o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende prioritariamente indivíduos em



idade escolar de 0 a 17 anos no contraturno da rede regular de ensino e o Atendimento Especial Exclusivo (EEE), aqueles que não possuem condições mínimas de inclusão e permanência na rede regular. Pessoas com idades superiores aos 17 anos são encaminhadas aos Serviços Públicos Municipais de Saúde e Social a fim de que sejam incluídas nos programas de CREAS, CRAS, CAPS e APAE. Assim, de acordo com a Lei Complementar n. 285/2015, a Escola Municipal de Ensino Especial “Professora Edna Aparecida Ferreira”, atendia naquele ano 68 educandos cadastrados na rede municipal de Pilar do Sul.

Ainda que se faça várias críticas<sup>1</sup> e que se tenha várias ressalvas em relação aos coeficientes de educação obtidos através das Avaliações em larga escala, às quais se preocupam com o produto final e não com o processo ensino-aprendizagem, por ser um índice de ampla divulgação nacional a serviço como nos indaga Azevedo (2011) de uma gestão gerenciada, expor-se-á aqui o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de Pilar do Sul, 6,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e 5,4 para os anos finais do Ensino Fundamental (9º ano).

O IDEB, de acordo com Melo e Lima (2016), é um indicador nacional obtido através de uma equação entre a nota dos educandos dos anos finais dos ciclos do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos na Prova Brasil, a qual avalia apenas conhecimentos concernentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar (taxas de aprovação). De acordo com dados do QEdu (2015), a rede pública brasileira alcançou em 2015 nos anos iniciais o IDEB de 5,3 e o estado de São Paulo teve um IDEB de 6,2, enquanto o município de Pilar do Sul ficou com 6,5; acima tanto do nível nacional quanto do estado de São Paulo. Já em relação aos anos finais, o IDEB do Brasil em 2015 alcançou 4,2; o estado de São Paulo ficou com 4,7 e o município de Pilar do Sul com 5,4. Os dados apontam para um índice municipal superior aos estadual e federal. Veja os dados completos nas Tabela 8 e 9:

**Tabela 8.** Anos iniciais do Ensino Fundamental:

	Aprendizado	Fluxo	IDEB
Brasil	5,74	0,92	5,3
São Paulo	6,38	0,97	6,2
Pilar do Sul	6,75	0,96	6,5

**Fonte:** Pilar do Sul (2015)

**Tabela 9.** Anos Finais do Ensino Fundamental:

	Aprendizado	Fluxo	IDEB
Brasil	4,97	0,84	4,2
São Paulo	5,06	0,93	4,7
Pilar do Sul	5,54	0,97	5,4

**Fonte:** Pilar do Sul (2015)

<sup>1</sup>MELO, E.P.C.B.N.de; LIMA, P.G. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.2, n.2, mai.-ago. 2016, p. 111-128.



Antes de darmos início à próxima seção, “Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: criação, implementação e gestão democrática”, gostaríamos de deixar aqui, algumas observações iniciais. Pilar do Sul, compreende um município territorialmente grande na Sub-região 3 da RMS, porém, com uma população pequena e de baixa renda, desde sua fundação, até a atualidade, vem passando por entraves e dificuldades políticas e econômicas, a renda de sua população permanece respaldada na agropecuária, apesar de possuir potencial turístico.

No campo educacional, apesar de divulgarem o atendimento quase que integral de seus municípios em idade escolar, os dados discordam, principalmente em relação à conclusão do Ensino Médio, considera-se que, o Conselho Municipal de Educação tenha um grande potencial de atuação junto à população a fim de que se efetive os preceitos legais, assim, passamos à próxima seção com o objetivo de conhecermos um pouco melhor a criação, implementação e atuação deste colegiado no município de Pilar do Sul.

### **Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: criação, implementação e gestão democrática**

Inicia-se o presente texto pela definição do vocábulo “conselho”, em sentido amplo identificado por Teixeira (2004), como um agrupamento de pessoas com o intuito de deliberar algo mediante análise e debate coletivo. Já, em sentido restrito à educação, configura-se enquanto um órgão mediador entre a sociedade e o Estado, o qual deve empenhar-se em traduzir ideais e concepções sociais e educacionais em dado momento histórico, de maneira a influenciar a dinâmica das políticas educacionais vigentes. Ao longo da história brasileira, os Conselhos de Educação, principalmente o Nacional, estiveram fortemente atrelados a uma concepção de órgão governamental de assessoramento e colaboração, prestando-se inicialmente a auxiliar a normatização do sistema de ensino brasileiro, contribuindo desta forma, de acordo com Teixeira (2004), para com a criação da estrutura hierárquica e burocrática de ensino que conhecemos até a atualidade.

Através da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) preconizou-se aos municípios a possibilidade de criação de seus próprios Conselhos Municipais de Educação, espaço utilizado nos anos de 1980 durante as lutas pela redemocratização brasileira para a constituição dos primeiros Conselhos Municipais de Educação, inspirados por um ideário de maior participação da sociedade civil na administração pública, apregoando-os como “[...] lócus de discussão e de participação nas questões da educação” (TEIXEIRA, 2004, p. 697).

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 206 incisos VI e VII, impingiu no ideário nacional a possibilidade de uma gestão democrática no ensino público com garantia de um padrão de qualidade, afirmou em seu Art. 208, § 1º, a educação como direito público



subjetivo, bem como, enunciou sua descentralização administrativa no Art. 211, fatos que corroboraram para com o fortalecimento da criação de “[...] órgãos colegiados na estrutura de ensino e alimentaram as expectativas em favor da constituição de conselhos de educação mais representativos” (TEIXEIRA, 2004, p. 698). Entretanto, pode-se observar nos anos de 1990 duas vertentes distintas, ideológica e politicamente, defendendo a descentralização da administração pública em geral, bem como, mais especificamente da Educação, uma de caráter reacionário, visando a implementação de uma racionalidade financeira e outra, de cunho revolucionário, vislumbrando a difusão de uma racionalidade social, com vistas ao uso adequado dos recursos públicos, de maneira a alcançar-se o valor social da educação e, neste cenário, diverso e controverso, nascem os primeiros Sistemas Municipais de Ensino (S.M.E) com seus respectivos Conselhos Municipais de Educação (SAVIANI, 1999).

Para Sarmiento (2005), a possibilidade de criação dos S.M.E., veio à tona a partir da Constituição Federal de 1988, sendo complementada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1.996), através da qual, observou-se pela primeira vez a possibilidade de participação da sociedade no recém-criado, Conselho Nacional de Educação. A nova LDBEN nº 9.394/1.996, apesar de retirar do Conselho Nacional de Educação a função deliberativa e tratar os conselhos como órgãos colegiados, cabendo a eles estabelecer relações entre a sociedade e o Estado, a partir do momento em que, em seu Art. 211, prevê a organização dos S.M.E. em regime de colaboração com os Estados e o governo federal, cabendo a ele o atendimento prioritário do Ensino Fundamental e pré-escolar, sem, no entanto, nominar outros tipos de conselho, “[...] faz supor a existência de conselhos de educação como órgãos normativos desses sistemas” (TEIXEIRA, 2004, p. 699).

Um sistema é fruto de uma atividade intencional para se atingir determinada finalidade, por isso, ao instituir-se um S.M.E., espera-se do município que o criou, não apenas a organização de uma rede de escolas, pois, para, além disso, um sistema “[...] implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)” (SAVIANI, 1999, p. 121).

Sarmiento (2005), em pesquisa realizada com nove municípios mineiros após eles terem optado por constituírem seus próprios S.M.E. concluiu que essa opção municipal de criação de um sistema próprio cria, mas, não garante maior possibilidade de participação social nas decisões políticas locais, chegando mesmo, algumas vezes, a servir como legitimação de governos. A supracitada autora destaca ainda que, a implementação de uma gestão democrática do ensino durante este processo é influenciada por diferentes fatores, tais como, econômicos, sociais e políticos ideológicos do executivo no poder, ou seja, a



implementação de um S.M.E. a partir do princípio de uma gestão democrática impescinde da indissociabilidade de fatores econômicos e políticos.

Sarmiento (2005) observou através de sua pesquisa que em municípios nos quais a opção política do executivo era de cunho popular (PTB e PSB) na época de implantação do S.M.E., a participação social nas decisões, tendeu a ser mais ampla, em se tratando de executivo com postura mais conservadora (PFL), a decisão da criação do S.M.E., normalmente deu-se de maneira vertical, ou seja, configurou-se como uma decisão de gabinete, bem como, em municípios administrados por progressistas, ainda que de maneira alternada com outras frentes políticas (PT e PSB), a participação social nas decisões locais tendeu a ser ampliada ao longo do tempo.

Pilar do Sul/SP, município de 28.516 habitantes, localizado ao sul do Estado de São Paulo, criou através da Lei nº 2.397/2.008 seu Sistema Municipal de Ensino, naquele momento, o chefe do Executivo era representante do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e, aproximando-se dos achados de Sarmiento (2005) segundo uma cidadã, citada na ata da plenária do C.M.E. (PILAR DO SUL/SP, 2017) datada do dia 09 de maio de 2017, a criação do S.M.E. de Pilar do Sul/SP configurou-se como uma exigência do PAR (Plano de Ações Articuladas) do governo do época, configurando-se muito mais como um atendimento a uma demanda do executivo do que de um anseio popular.

A criação de uma lei que não saiu do papel por ter sido criada de maneira vertical, sem participação social foi corroborada pela estranheza causada à Secretária Municipal de Educação responsável pelo cargo no ano de 2017, que se surpreendeu com o posicionamento de um membro presente na plenária acima citada afirmando que Pilar do Sul/SP já possuía uma legislação que criava seu S.M.E., tendo ela de informar-se a respeito da mesma trazendo a devolutiva ao C.M.E. que também a desconhecia, decidindo-se em plenária do dia 12 de junho de 2017 que, apesar desta legislação existir, a mesma deveria ser revista e passar por alterações pois contemplava detalhes inviáveis ao município na atualidade. Outro fator que corrobora para a afirmação aqui proposta de que, como bem observou Sarmiento (2005) em municipalidades administradas por executivos conservadores a criação dos S.M.E. foram atitudes impositivas e antidemocráticas é o relato de um dos membros do C.M.E. indicado pelo Presidente da Câmara, representante da Comunidade pilarense que afirma ter sido a criação do S.M.E. de seu município um ato de gabinete, uma proposta do próprio poder Executivo.

Observa-se, pois que apesar de existir uma legislação, a implementação do S.M.E. de Pilar do Sul/SP ainda não se efetivou, visto que, a criação de um S.M.E. não pode e não deve ser um ato fugaz do executivo no poder “[...] mas uma estrutura mais permanente em que o



poder público, o Estado, na instância municipal, assume responsabilidades estruturando a educação local” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 82). Apesar de ainda não ter realmente se implantado o S.M.E. em Pilar do Sul/SP, a legislação que o cria segue quase que na íntegra os princípios orientadores da LDBEN 9.394/1.996, omitindo-se apenas os itens referentes à consideração da diversidade étnico-racial e à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, lê-se em seu Art. 3º que o S.M.E. pilarense será norteado pelos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (PILAR DO SUL/SP, 2008, s/p, grifo nosso).

Observa-se que, o princípio de gestão democrática orientado pela LDBEN 9.394/1996 foi contemplado na legislação municipal pilarense, assim, em seu Art. 15 ficam definidos os princípios que irão garantir a democracia na gestão pública da Educação Básica neste município, sendo eles: participação dos educadores na elaboração do Projeto Político Pedagógico e, participação da comunidade nos Conselhos Escolares e outros Conselhos equivalentes (PILAR DO SUL/SP, 2008). Analisando-se a organização no S.M.E. de Pilar do Sul/SP, percebe-se que também foram contemplados todos os princípios orientadores da LDBEN 9.394/1.996, assim, lê-se em seu Art. 11:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI definir com o Estado, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

VII assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (PILAR DO SUL/SP, 2008, s/p).

Apesar de existir uma lei de criação do S.M.E. de Pilar do Sul/SP e desta seguir os princípios orientadores da LDBEN 9.394/1.996 em relação à sua organização e gestão democrática, estas não tem sido efetivamente garantidas, visto que, sua criação não partiu de um envolvimento do órgão municipal de educação, em colaboração com o C.M.E., estando este articulado à comunidade local e às demais instituições representativas de professores, pais, estudantes e funcionários.

Esqueceu-se de que a lei do S.M.E. não deve ser mera transcrição da LDBEN, nem tão pouco o momento inaugural do ensino formal em dada localidade, muito menos “[...] configurar-se como um instrumento de reforço da inércia, em nada inovando, nada transformando” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 86).

### Caracterização do C.M.E. de Pilar do Sul/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

Dentre os órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação, a Lei nº 2.397/2008, inclui o Conselho Municipal de Educação pilarense, criado por legislação própria inicialmente pela Lei Complementar nº 084/94, revogada posteriormente pela Lei Complementar nº 227/2008, a qual também teve seus Art. 3º e 4º alterados pela Lei Complementar nº 245/2010. Partindo-se do princípio de que no Brasil, apesar do papel exercido pelos conselhos de educação na organização do sistema de ensino nacional ter sido de fundamental importância, ao longo do tempo eles consolidaram-se em modelos burocráticos e cartoriais de ação, afastando-se da realidade e das necessidades educacionais locais, e em contrapartida, acreditando-se na sua potencialidade para oxigenação do S.M.E. desde que, assegurada sua adequada e proporcional representatividade popular dedicar-se-á aqui, à caracterização do atual Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP, buscando-se compreender como ele está definido em sua própria legislação, bem como, investigando-se seus caracteres predominantes e os segmentos por ele representados.

O C.M.E. de Pilar do Sul/SP foi instituído inicialmente pela lei Complementar nº 084/94, de 21 de fevereiro de 1994 através de sua promulgação pelo prefeito vigente no ano de 1994, inicialmente, a partir desta legislação, o C.M.E. pilarense deveria ser composto por 9 membros nomeados pelo prefeito com mandatos de 3 anos, dos quais 6 deveriam apresentar experiência técnica ou docente, sendo 3 indicados por professores efetivos e diretores das escolas estaduais e 3, indicados pelo prefeito e mais 3 membros representantes da comunidade indicados pelo Presidente da Câmara Municipal. Posteriormente, a partir da criação da Lei Complementar nº 227/2008, o C.M.E. reduziu o



número de conselheiros de 9 para 6 membros, dos quais, 4 deveriam apresentar experiência técnica ou docente, sendo 2 indicados pelos professores efetivos e diretores de escolas estaduais e 2 prescritos pelo próprio prefeito, complementando-se o colegiado com mais 2 membros designados pelo Presidente da Câmara. Em ambas as legislações, nota-se uma defasagem de 1/3 da representatividade popular neste colegiado, sendo que uma e outra tinham seus membros indicados apenas por professores efetivos e diretores de escolas estaduais via eleições.

Em 22 de julho de 2010 foi promulgada a Lei Complementar nº 245/2010, a qual alterou os artigos 3º e 4º da Lei Complementar nº 227/2008 e ampliou novamente os membros deste colegiado para 9 conselheiros nomeados pelo prefeito, todos com direito a um suplente para substituí-lo quando necessário e, responsáveis por um mandato de dois anos, permanecendo-se os antigos critérios de 1994 e 2008:

- I – 03 (três) membros, com experiência técnica ou docente, indicados pelos professores e diretores das Escolas Estaduais.
- II -03 (três) membros, com experiência técnica ou docente, indicados pelo Prefeito municipal.
- III - 03 (três) membros, representantes da Comunidade, indicados pela Câmara Municipal (PILAR DO SUL/SP, 2010, s/p).

Observa-se, a permanência da defasagem de representatividade popular em relação aos indivíduos com experiência técnica e/ou docente, prevalecendo-se 2/3 (dois terços) dos conselheiros dentre estes últimos. Há que se cuidar então, para que tal composição não acabe por constituir-se num C.M.E. cartorial, que sirva muito mais aos interesses do governo no poder do que atenda às verdadeiras necessidades da população, visto que, há que se assegurar a proporcionalidade adequada à função normativa de todo e qualquer C.M.E. que tenha como princípio a participação popular (TEIXEIRA, 2004). O atual C.M.E. de Pilar do Sul/SP, nomeado pelo Excelentíssimo Senhor através do Decreto nº 3.341/2017 conta atualmente com nove conselheiros das seguintes representações: 3 membros representativos dos professores e diretores das escolas estaduais, 3 membros indicados pelo Executivo municipal e 3 membros representativos da comunidade indicados pelo Legislativo.

Ao se pesquisar estes conselheiros e pedir a eles uma caracterização de sua formação e atividade de trabalho constatou-se que, além da representatividade comunitária compor-se de maneira desigual das demais, constituindo-se em apenas um terço da totalidade, todos os conselheiros são funcionários públicos municipais, dos quais, os seis membros representativos de professores e diretores de escolas estaduais e do Executivo são todos docentes na rede municipal e dos três representantes da Comunidade pilarense um trabalha como inspetor de alunos, outro no departamento operacional e coordenador da

defesa civil e o terceiro é agente da zoonose. Com esta composição, apesar dos conselheiros, além de funcionários públicos também pertencerem à comunidade pilarense, há grande risco, como advertem Werle, Thum e Andrade (2008), que este conselho se transformar em órgão de reverberação das ações do Executivo municipal perdendo-se assim, seu potencial de mediador da prefeitura com a comunidade e inviabilizando a efetivação de uma gestão democrática no âmbito da educação municipal.

Nota-se ainda certo retrocesso das Leis Complementares nº 084/94 e nº 245/2.010 em relação à Lei 227/2.008 quanto ao critério de indicação dos três conselheiros representantes dos professores e diretores das escolas estaduais, visto que, nas duas primeiras legislações, estes deveriam ser indicados mediante eleições, critério não discriminado pela nova legislação, desta forma, como não há exigência legal, dos três representantes deste setor, um afirma ter-se auto indicado e ter sido aceito pelo corpo docente de sua escola, outro diz ter sido convidado, porém, sem especificar por quem e o terceiro declara-se indicado pela direção de sua unidade escolar. Questiona-se, será que somente estas pessoas almejavam o cargo no C.M.E. pilarense?

As Leis Complementares, nº 084/94, nº 227/2.008 e nº 245/2.010, por considerarem apenas a indicação dos professores e diretores das Escolas Estaduais que atendem ao município de Pilar do Sul/SP, os quais correspondem a 168 docentes, desconsideram a indicação dos demais 168 educadores da própria rede municipal, sem citar os 69 profissionais da educação que ministram aulas na rede privada pilarense, ou seja, além de não haver eleição para ocupação dos cargos, os indicados o são pela minoria do corpo docente e/ou gestor que atende aos municípios (MELO; SANTOS, 2017). Pilar do Sul/SP averba no Art. 7º de sua Lei Complementar nº 227/2008 que, o poder Executivo do município pode nomear servidores de seu quadro para prestação de serviços técnicos e administrativos junto ao C.M.E. e em seu Art. 10 garante acesso ao Secretário Municipal de Educação, às sessões plenárias do Conselho, com direito à participação nos trabalhos e sem direito a voto.

Observa-se a partir da leitura das atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP que, apesar deste ser composto, de acordo com sua Lei Complementar nº 227/2.008, de uma Presidenta, eleita em assembleia dentre seus pares no dia 09 de maio de 2017, à qual cabe presidir as sessões plenárias e dar posse aos conselheiros, dentre outras atribuições, bem como de uma Vice presidenta, a quem cabe substituir a presidenta em sua ausência que, durante as reuniões do C.M.E. ocorridas no ano de 2017 foi sempre a Secretária Municipal de Educação, quem empossou os atuais conselheiros e presidiu todas as sessões, mesmo estando a Presidenta presente em cinco das sete reuniões às quais se teve acesso às atas, e sua vice, tendo comparecido a todas as 7 plenárias.



As reuniões do Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP, de acordo com as atas dos dias 09 de maio, observa-se aqui duas atas distintas uma às 9h e outra às 10h, 12 de junho, 07 de agosto, 11 de setembro, 23 e 30 de outubro de 2017 a que se teve acesso no decorrer da presente pesquisa, se deram sempre na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação, como já mencionado anteriormente, sob a presidência da Secretária de Educação, a quem coube além de presidir, também organizar e levar aos conselheiros as pautas para discussão.

Tanto a garantia em lei do apoio técnico e administrativo de membros do quadro do executivo junto ao Conselho, quanto a garantia da participação nas discussões, mesmo que sem direito a voto do Secretário Municipal de Educação, corroborados por sua plena presidência nas sessões do C.M.E. pilarense no ano de 2017, leva-nos a afirmar que este possa estar funcionando muito mais como um órgão ratificador dos interesses do poder executivo, parafraseando Althusser (1980), como um Aparelho Ideológico de Estado, do que como um espaço de deliberações cuidadosas e refletidas mediante à participação popular.

Com uma presença e diligência massiva da Secretária Municipal de Educação, acomodada a anuência dos membros do C.M.E. de Pilar do Sul/SP, torna-se difícil vislumbrar seu real potencial exposto por Werle, Thum e Andrade (2008), qual seja, planejador, articulador, estruturador e qualificador da educação municipal pilarense. Para além da discrepância da participação popular, observa-se ainda que, dentre as sete atas analisadas, apenas em uma delas, datada de 23 de outubro de 2017, um dos membros representativos da Comunidade complementou a pauta inicial oferecida pela Secretária de Educação, apresentando ao C.M.E. uma carta de apresentação da UFSCar, solicitando a presença e concessão de entrevista dos conselheiros às autoras da presente pesquisa.

A análise das atas dos dias 09 de maio, 12 de junho, 07 de agosto, 11 de setembro, 23 e 30 de outubro de 2017, ressaltando-se que no dia 09 de maio foram registradas duas atas distintas, deflagram que de sete assembleias, um membro indicado pelo Executivo manifestou-se nos dias 07 de agosto e 30 de outubro e os outros dois deste segmento participaram da discussão apenas nos dias 23 e 30 de outubro; mesma data em que um dos membros representativos dos professores e diretores de estado manifestou-se, sendo que outro conselheiro deste mesmo segmento expôs-se ao C.M.E. apenas nos dias 7 de agosto e 30 de outubro, um dos membros da Comunidade proferiu sua opinião nos dias 07 de agosto e 23 de outubro e os outros 2 deste segmento jamais o fizeram. Nota-se que a Presidenta do Conselho, absteve-se em todas as reuniões no lugar de presidi-las, como prevê a Lei Complementar nº 227/2008.



Uma gestão que se faça realmente democrática imprescindente da participação da comunidade local, exigindo impreterivelmente, não apenas a nomeação de funcionários públicos municipais para seus colegiados, bem como de pais, alunos e demais munícipes engajados e responsáveis por opinar, optar, decidir, romper, superar o *status quo* vigente, impingindo na educação municipal uma qualidade socialmente referenciada, consequência esta da gestão democrática, expressa no Art. 6º da Lei Orgânica de Pilar do Sul/SP.

Desde a primeira legislação que deu origem ao C.M.E. de Pilar do Sul/SP Lei Complementar nº 084/94, até a legislação vigente, Lei Complementar nº 227/2008 com suas alterações regidas pela Lei Complementar nº 245/2010 preconiza-se este como um órgão de Assessoramento ao Poder Executivo nas questões relativas à educação, sendo-lhe ainda atribuído por meio da Lei Orgânica deste município os caracteres Normativo e Deliberativo, haja vista que em seu Art. 221 lê-se:

[...] O Conselho Municipal de Educação, com sua composição, organização e competência fixadas em lei complementar, contará, na elaboração dos programas de manutenção e desenvolvimento do ensino, inclusive na aplicação dos recursos financeiros, com a participação de representantes da comunidade, em especial de professores lotados nas escolas do município (PILAR DO SUL/SP, s/d, p. 97).

Caracteres estes reforçados pela Lei nº 2.397/2008 em seus artigos 10 e 13, os quais afirmam ser o C.M.E. de Pilar do Sul/SP responsável por inferir no estabelecimento das diretrizes curriculares municipais, bem como fixar normas de funcionamento para cursos de Educação Infantil oferecidos pela rede particular de ensino, dentro dos domínios deste município. A Lei Complementar nº 227/2.008 que “Dispõe sobre a criação, composição, organização e competência do Conselho Municipal de Educação”, em seus Art. 2º e 21 reafirma o caráter Consultivo deste colegiado, pois ao concebê-lo como órgão de assessoramento ao Executivo em relação às questões educacionais, incumbe-o de sugerir medidas relacionadas à organização e funcionamento da rede municipal de ensino pilarense e auxiliar atividades referentes à assistência social e a administração municipal em assuntos pedagógicos e educativos.

Inscreve-se no Art. 9º desta legislação o caráter Fiscalizador do C.M.E. de Pilar do Sul/SP, ao encarregar-lhe de “[...] requisitar as informações que necessitar dos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e da Administração Municipal, por meio de ofício” (PILAR DO SUL/SP, 2008, s/p). Além dos caracteres Consultivo e Fiscalizador, a Lei Complementar nº 227/2008, reforça o caráter Deliberativo impresso na Lei Orgânica de Pilar do Sul/SP, assim, dentre as atribuições do C.M.E. pilarense impressos no Art. 21, lê-se que cabe a este “[...] Promover e realizar estudos sobre a organização do ensino Municipal, adotando e

propondo medidas que visem a sua expansão e ao seu aperfeiçoamento” (PILAR DO SUL/SP, 2008, s/p).

Um colegiado que legalmente é caracterizado por ser um órgão de Assessoramento ao Poder Executivo a partir dos caracteres Consultivo, Deliberativo, Normativo e Fiscalizador, representativo, ao menos na forma da lei por professores em sua grande maioria, ocupando estes, 6 das 9 cadeiras do C.M.E. tem por responsabilidade impingir na educação pilarense uma gestão democrática e uma qualidade socialmente referenciada que vise não apenas o produto desta educação a partir do cumprimento de metas e estatísticas impostos por avaliações estandardizadas, mas que pelo extremo oposto, cuide do processo educativo como um todo, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para a maioria da população de Pilar do Sul/SP. Tendo-se deparado já com alguns dos entraves vivenciados pelos membros do C.M.E. de Pilar do Sul/SP, buscar-se-á desvelar como anda o atendimento prioritário da população no Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil a partir de creches e pré-escolas a fim de enunciarmos o caminhar ou não deste município rumo a uma gestão democrática e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para a maioria.

#### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados

Conforme dados do INEP (2018) o município apresentou em 2017 um total de 6500 matrículas, das quais, 118 correspondiam a indivíduos da Educação Especial frequentes nas salas do Ensino Regular das demais modalidades apresentadas a seguir, assim, 1427 eram crianças pertencentes à Educação Infantil, 3.704 discentes do Ensino Fundamental, 1198 educandos do Ensino Médio e 171 pertencentes à Educação de Jovens e Adultos. Segundo os dados do INEP (2017) os alunos matriculados no município em 2016 correspondiam a um total de 6643 sendo 186 alunos da Educação Especial, distribuídos nas demais modalidades de ensino, assim, 1414 matrículas correspondiam à Educação Infantil, 3841 ao Ensino Fundamental, 1252 ao Ensino Médio e 136 à Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2015, o Inep (2016) apontava para 6546 alunos matriculados no município, dentre eles, 196 pertencentes à Educação Especial frequentando o Ensino Regular, assim, 1376 dessas matrículas destinavam-se à Educação Infantil, 3870 ao Ensino Fundamental, 1213 ao Ensino Médio e 87 à Educação de Jovens e Adultos. Os dados do Inep (2015, 2016 e 2017) nos três últimos anos revelam que não houve presença de alunos matriculados no Ensino Profissionalizante ou em curso Técnico integrado. Observa-se na Tabela 10 os dados referentes ao número de matrículas de cada ano:



Tabela 10: **Matrículas Pilar do Sul/SP (2015, 2016 e 2017)**

MATRÍCULAS	ANO
6546	2015
6643	2016
6500	2017

**Fonte:** INEP (2015,2016 e 2017)

Observa-se através da tabela um aumento de 97 matrículas do ano de 2015 para 2016, com um posterior declínio de 143 matrículas para o ano subsequente, fator que nos intriga, pois, ou o índice de natalidade diminuiu e conseqüentemente a procura pelo ensino formal foi menor, ou o município não tem atendido adequadamente sua população. Ao considerar a população segundo o Plano de Desenvolvimento urbano integrado à região metropolitana de Sorocaba (2016) de Pilar do Sul/SP com 28.516 habitantes e seu crescimento com uma taxa média anual de 0,98%, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), percebe-se que o público de alunos tem aumentado, ou seja, o questionamento posto acima se evidencia, Pilar do Sul/SP, não tem atendido suficiente e adequadamente sua população.

Com o crescimento populacional apontado pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, o número de matrículas deveria ter permanecido numa escala ascendente e não, diminuído como o exposto acima. Estes dados corroboram com a primeira parte de nossa pesquisa que revelou “[...] um afunilamento na formação educacional dos estudantes de Pilar do Sul/SP, uma vez que de 92,59% de crianças que ingressam na Educação Infantil, apenas 38,83% concluem o Ensino Médio até os 20 anos de idade” (MELO e SANTOS, 2017, p. 39). Outra constatação é que,

[...] Pilar do Sul/SP atendia 89,50% dos indivíduos de 6 a 17 anos na Educação Básica regular com uma distorção de idade série de até dois anos apesar deste percentual de total ausência de atendimento educacional à 10,5% de sua população, segundo a Lei Complementar n. 285/2015 que aprova o Plano Municipal de Pilar do Sul/SP a universalização do ensino naquele município é quase uma realidade à população em idade escolar” (MELO e SANTOS, 2017, p.39).

Assim, apesar de deixar 10,5% de sua população em idade escolar obrigatória fora das escolas em 2015, o poder legislativo deste município, segundo a Lei Complementar nº 285/2015, considerava a universalização do ensino por lá quase que uma realidade, ignorando os 688 estudantes que não tinham acesso ao ensino formal obrigatório na realidade, apesar de tê-lo legalmente, isso, sem ressaltar o índice de analfabetismo apontando para 7,34% da população de 15 anos de idade ou mais de Pilar do Sul/SP e o baixo percentual de indivíduos, 41,49%, entre 18 e 24 anos, que completavam o Ensino Médio (MELO e SANTOS, 2017).



Ratificando a crítica aqui exposta quanto ao atendimento deficitário da população pilarense em idade escolar obrigatória observam-se os dados do IBGE (2010) que apresentam o atendimento de apenas 93,4% desta, aventa-se, pois que, Pilar do Sul/SP tem dificuldades de oferecer plenamente a educação regular conforme o Artigo 11 da LDBEN 9394/1996 o qual impinge a oferta do município à Educação Infantil, creches e pré-escolas, com atendimento prioritário ao Ensino Fundamental, podendo este dedicar-se aos demais níveis de ensino após ter atendido plenamente as necessidades educacionais na sua área de competência e com recursos acima dos percentuais impostos pela Constituição Federal para sua manutenção e desenvolvimento.

A dificuldade de uma real articulação entre os entes federados pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pelo atendimento deficitário da população pilarense, Werle, Thum e Andrade (2008), advertem que o governo federal se notabiliza por não cumprir com seus deveres junto à Educação Básica, muitas vezes definindo valores de complementação ao Fundo Nacional de desenvolvimento desta com percentuais abaixo dos estipulados por lei.

Para além dos insuficientes investimentos financeiros, Melo e Santos (2017) destacam ainda como problema na articulação entre os diferentes entes federados a ausência de estratégias com vistas à resolução das questões educacionais locais, já que ainda que a universalização da Educação Básica não compreenda o domínio da nação, esta deveria favorecê-la através de recursos, normas e ações coletivas junto aos Estados e municípios.

Werle, Thum e Andrade (2008, p. 81) ressaltam que, apesar de legalmente, não existir uma hierarquia entre nação, Estados e municípios, as relações estabelecidas entre estes tem se dado de maneira assimétrica, prevalecendo-se a centralização das decisões no governo central acompanhada de sua desresponsabilização para com o financiamento da mesma através de “[...] movimentos de ingerência, recentralização, hibridismo, descompromisso, inversos ao protagonismo local, mascarados em convênios de colaboração e parcerias”.

Desarticulação entre as esferas nacional e subnacionais observada pela criação de uma Lei Ordinária, nº 2.397/2008 que apesar de criar legalmente o Sistema Municipal de Ensino de Pilar do Sul/SP, justamente por ter se configurado numa obrigatoriedade do poder central, não deu conta de instituí-lo realmente, colaboração desajustada e antidemocrática deflagrada ainda por um Conselho Municipal de Educação no qual os conselheiros desconhecem o real potencial deste colegiado e, por isso mesmo, mantêm-se omissos durante suas plenárias ou, como declara a própria Secretária Municipal de Educação que preside e define todas as pautas de tais sessões, “[...] conselheiros que são chamados apenas pra tomar decisões, pra fazer votação”.



A explícita desarticulação entre os entes federados sentida no município de Pilar do Sul/SP comprova a afirmativa de Saviani (1999, p. 120) de que a criação de um sistema não depende da criação de uma lei, mais que isso “[...] resulta de uma atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada”.

Segundo Dourado e Oliveira (2009), a complexidade do cenário da educação brasileira é marcada por desigualdades e normas desarticuladas sentidas pelos entes federados. O que poderíamos denominar um efeito cascata nas tomadas de iniciativas e um possível entrave para propostas educacionais relevantes como a gestão democrática.

Partindo-se do pressuposto de que a criação de um S.M.E. impescinde do empreendimento da autonomia e da responsabilidade dos atores locais, dentre eles aqueles vinculados ao Conselho Municipal de Educação, indivíduos estes que deveriam impor-se a si mesmos um esforço consciente de problematização dos assuntos educacionais locais, dedicar-se-á neste momento a uma breve discussão sobre a criação e atuação deste organismo sob o princípio da gestão democrática e da qualidade socialmente referenciada de educação.

#### Da iniciativa da criação e implementação do C.M.E. à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade

A criação, composição, organização e competência do Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP partiu da iniciativa do poder executivo através da promulgação da Lei Complementar nº 084/94, de 21 de fevereiro de 1994, entretanto, por se tratar de medida de gabinete não se efetivou na realidade, servindo à reverberação das ações governamentais, posicionamento reafirmado pela fala dos atuais membros do C.M.E. que desconheciam tal lei. Quatorze anos depois com o sancionamento e promulgação da Lei Complementar n.º 227/2008 de 05 de junho de 2008 realiza-se uma nova tentativa de criação do C.M.E. pilarense, legislação vigente na atualidade com alterações nos artigos 3º e 4º através da Lei Complementar nº 245/2010, entretanto, como afirma a Secretária de Educação no cargo em 2017, ainda não se firmou uma cultura de atuação deste conselho, já que, cada governante, ao sair do poder, esvazia tal colegiado.

Observando-se a data de publicação da primeira lei que instituiu o C.M.E. em Pilar do Sul/SP, fevereiro de 1994, confirma-se a afirmativa de Peroni (2012, p. 21) em relação ao duplo movimento de mudanças pelo qual passava não apenas o Brasil a partir da reabertura política e conseqüente busca de uma gestão democrática na educação, bem como, toda a América Latina, visto que, enquanto lutávamos para “[...] conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a



perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas”. Concebe-se gestão democrática da educação no sentido atribuído a ela por Cury (2002), a qual imprescinde de transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência, com vistas a um processo decisório pautado na participação e deliberação pública, gestão essa que anseia pelo crescimento de cada indivíduo como cidadão e da sociedade como sociedade democrática.

Observa-se que em nenhuma das três legislações pilarenses que tratam da criação, composição e competência do C.M.E., Lei Complementar nº 084/94, nº 227/2008 e 245/2010 menciona-se a gestão democrática como princípio orientador deste colegiado, embora ela compreenda um dos princípios impressos na Lei nº 2.397/2008 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Pilar do Sul/SP e já que, de acordo com o Art. 6º desta Lei, o C.M.E. é um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação deste município, bem como um dos colegiados que institui tal sistema de ensino, apesar de não estar em legislação própria, considera-se o C.M.E. de Pilar um colegiado pautado no princípio da gestão democrática, ainda que isto se dê até o presente momento apenas nas inscrições legais. Afirma-se aqui que a gestão democrática ainda não se efetivou no C.M.E de Pilar do Sul/SP devido a postura de seus membros já detalhadas anteriormente, posturas omissas e pouco participativas tanto na elaboração das pautas, quanto na condução das discussões, pois se acredita que uma gestão efetivamente democrática exige liderança e responsabilidade em atos deliberativos e decisórios, trata-se antes de tudo da construção de pontes entre cada conselheiro e o colegiado como um todo, “[...] entre a tomada de decisão e a participação em cujas bases encontra-se o diálogo como método e como funcionamento” (CURY, 2002, p. 173).

Diálogo este ausente já que, por escolha dos próprios conselheiros em plenária realizada no dia 23 de outubro de 2017 proibiu-se, de acordo com a ata desta assembleia que os professores juntassem-se ao conselho a fim de deliberarem sobre a atribuição de aulas para o próximo ano letivo sob a justificativa de que a temática traria à luz particularidades individuais de cada docente podendo gerar desequilíbrios na reunião. Como se pode pretender construir uma sociedade mais justa e igualitária a partir do fechamento do diálogo? Assim, confirma-se a colocação de Peroni (2012) ao enfatizar que avançamos muito nas últimas décadas na materialização de direitos via legislações, entretanto, por ser nossa cultura democrática ainda muito embrionária, temos muitas dificuldades de implementação de uma verdadeira democracia com a necessária participação coletiva nas decisões.

Assume-se no presente trabalho a educação como direito universal, cujo desfrute pode contribuir para com a construção de relações sociais mais justas, daí que sua gestão



configura-se em elemento constituinte de certo padrão de qualidade social, por isso, “[...] a gestão democrática tem na busca de uma educação de qualidade, ao mesmo tempo, sua principal razão de ser e o seu principal alvo” (AZEVEDO, 2011, p. 418). Nesse sentido, ao investigar-se como princípio norteador da criação, composição, organização, competência e atuação do C.M.E. de Pilar do Sul/SP a gestão democrática procura-se desvelar se este tem se articulado de maneira a contribuir para com a superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais, visto que, parafraseando Azevedo (2011), uma educação com qualidade socialmente referenciada impescinde de oferecer condições de igualdade, liberdade, justiça, diálogo, estrutura material e financeira com vistas a superação de nosso sistema educacional dicotômico, excludente e seletivo, vislumbra pois, um novo e mais justo sistema de produção e distribuição de renda.

A qualidade socialmente referenciada, arquitetada e aprimorada por forças progressistas no campo educacional, considera e questiona a função da escola para a maioria da população, prevê a adequação de programas e projetos às necessidades locais, cuida, pois da proximidade essencial da estrutura física e pessoal, curricular, técnica e metodológica com a comunidade, por isso, pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência “[...] apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania” (AZEVEDO, 2011, p. 424). Ao debruçar-se sobre a constituição dos membros do atual C.M.E. pilarense questiona-se inicialmente o princípio de impessoalidade impresso por Cury (2002), como requisito a implementação de uma gestão democrática, nota-se a presença de três membros com um mesmo sobrenome, dentre eles, um ocupa o cargo de vice-presidente, outros dois conselheiros também possuem mesmo sobrenome, possuindo um destes um segundo sobrenome em comum com a Secretária de Educação e o outro, ocupando cargo de presidente, estará pois, o C.M.E. de Pilar do Sul/SP organizado pelo nepotismo, infringindo assim a ética dos espaços públicos, como bem lembra-nos Cury (2002)?

Refletindo-se sobre a forma de acesso destes membros ao C.M.E., informação que nos foi fornecida pelos próprios conselheiros, a Presidente diz ter sido convidada, sem especificar por quem, a Vice-presidente apresenta-se como auto indicada e aprovada em sua unidade escolar e a Secretária afirma ter sido indicada pela direção de sua escola. Segundo a fala da Secretária Municipal de Educação do ano de 2017, após a divulgação da busca por membros a compor o novo C.M.E. entre os 220 funcionários efetivos da rede, 60 demonstraram interesse e destes, selecionou-se os 9 membros que atualmente o compõem, preocupa-nos pois, o critério de seleção não esclarecido pela secretária, de modo que tantos membros possuam sobrenomes em comum.

De acordo com um dos conselheiros representantes da Comunidade indicado pelo Presidente da Câmara e referenciado pelo plenário, dois dos três membros citados com mesmo sobrenome acima são realmente parentes de 2º grau; e o membro que apresenta mesmo sobrenome da Secretária de Educação é casado com um de seus sobrinhos, dentre os demais membros cujos sobrenomes são os mesmos, infelizmente não se pode confirmar ou não graus de parentesco. Dúvidas pairam sobre a falta de gestão democrática no atual C.M.E. pilarense relacionada aos segmentos sociais representados por seus membros, já que, como dito na seção 2, todos os 9 conselheiros são funcionários públicos municipais, deflagra-se nesta composição a ausência de representatividade popular, condição *sine qua non* para a concretização de uma gestão “[...] mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político” (CURY, 2002, p. 171).

Manifesta-se ainda no C.M.E. pilarense uma falta de autonomia expressa, tanto pela presidência em todas as plenárias da Secretária Municipal de Educação, bem como em suas falas em diálogo conosco quando afirma que há que se definir melhor em formações o papel dos conselheiros, a fim de que estes se posicionem com autonomia e criticidade e não compareçam apenas para participarem de votações trazidas por demandas do próprio executivo. A Secretária de Educação, compreende e assume estar o C.M.E. funcionando na contramão do ideal democrático, visto que, é ela quem leva as demandas, as pautas das reuniões e não os próprios conselheiros através de sua presidenta, lembremo-nos de que o conhecimento constitui estratégia primordial para o desenvolvimento humano e a participação democrática, assim, aos membros do conselho, a fim de atuarem democraticamente com vistas a uma educação de qualidade socialmente referenciada cabe não apenas o domínio dos conhecimentos técnicos referentes bem como de seu compromisso político.

Os grandes entraves observados no C.M.E. pilarense, tais como, dissolução a cada troca do poder Executivo, falta de experiência democrática, dependência da Secretária Municipal para organizar as pautas e presidir as plenárias, dificuldade de posicionamentos dos conselheiros e funcionamento estatal no lugar de popular, certamente não são exclusivos a este colegiado, como já destacado anteriormente, nas últimas décadas, o Brasil avançou muito nas legislações, entretanto, não teve grandes oportunidade de experimentar a verdadeira democracia, visto que, a “[...] participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção” (PERONI, 2012, p. 26). Apesar dos entraves e dificuldades, Pilar do Sul/SP tem caminhado rumo a construção de uma gestão democrática, se assim não fosse, certamente não estaríamos desenvolvendo a presente pesquisa com total apoio e consentimento não apenas da Secretária Municipal de Educação

de Pilar do Sul/SP, bem como dos membros do C.M.E. por ora vigente, assim, se é fato que há muito que se trilhar com vias ao alcance de uma educação de qualidade socialmente referenciada neste município, também há que se salientar que a cruzada já foi iniciada.

A próxima seção dedicar-se-á em analisar o diálogo estabelecido junto aos conselheiros do C.M.E. de Pilar do Sul através da aplicação de entrevista semiestruturada, objetivando compreender os conceitos de gestão democrática e qualidade socialmente referenciada da educação na visão dos membros deste colegiado, bem como, suas percepções a respeito de seu funcionamento.

### **Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

Na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos a palavra qualidade aparece quatorze vezes e qualidade social aparece três vezes; o primeiro termo, relaciona-se neste documento à melhoria da qualidade da educação vinculada à sua ampliação por meio da implementação de “[...] novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores [...]” (BRASIL, 2013, p. 103). Já o termo, qualidade social, articula-se neste mesmo documento às mobilizações em prol do direito à educação, à garantia de participação e democratização da mesma com vistas à superação das desigualdades e injustiças sociais vivenciadas pela população de nosso país. A educação com qualidade social apresenta-se como um direito humano, assim, para além de sua eficácia e eficiência deve ser:

[...] relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2013, p. 107).

Silva (2009, p. 219), deflagra que em meio a um processo de descaracterização da educação pública como um direito social, transpôs-se do campo econômico para o educacional o conceito de qualidade vinculado a parâmetros de “[...] utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil”. Fato confirmado pela implantação nos anos de 1990 dos testes nacionais para mensuração dos estudantes ao final do Ensino Fundamental e Médio através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com o intuito de imprimir eficiência à função estatal,



descentralizou-se o poder burocrático do estado nação para os municípios e Estados ao passo em que, instituíram-se tais avaliações com vistas à regulação deste mesmo Estado descentralizado. Para Silva (2009), descentralizar e avaliar transformaram-se em meios para impingir qualidade e competitividade, homogeneizar currículos e hierarquizar escolas.

A atuação de organismos multilaterais no controle da educação nacional é denunciada através da implementação de avaliações, currículos, formações, financiamentos e gestão. A reforma do Estado iniciada nos anos de 1990, e a conseqüente disseminação da ideologia neoliberal, vinculam a educação como partícipe fundamental na formação da força de trabalho, na constituição de consumidores e na preservação da ordem social (SILVA, 2009). Em consonância com Silva (2009), a qualidade social da educação foge às métricas das avaliações estandardizadas, à formação de meros trabalhadores e consumidores para o mercado capitalista e a perpetuação das desigualdades socioeconômicas, a supracitada autora estabelece determinantes internos e externos à escola a fim de que ela ofereça uma educação com qualidade social.

a) Determinantes externos, intrinsecamente relacionados às condições socioeconômicas e socioculturais dos educandos e suas famílias, bem como ao financiamento e gestão da educação, dentre os quais, destacam-se: moradia, emprego, renda familiar, trabalho infantil, distância escola-casa, escolaridade familiar, expectativas em relação à formação acadêmica dos filhos e ao seu futuro, hábitos de leitura, oportunidades de viagens e uso de recursos tecnológicos, espaços sociais frequentados em família e lazer. Financiamento público, recursos previstos e aplicados, tomada de decisão coletiva e ética no uso dos recursos, transparência financeira e administrativa, responsabilidade do governo central com a formação inicial e continuada dos docentes e demais trabalhadores da educação, oportunizando seu ingresso mediante concurso público e valorizando seu trabalho com planos de carreira “[...] ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações” (SILVA, 2009, p.224);

b) Determinantes internos, responsáveis pela permanência e sucesso dos educandos nos ambientes escolares vinculados às atitudes dos profissionais da educação: reconhecimento das potencialidades e fragilidades individuais; primazia pelo desenvolvimento do espírito coletivo, responsável e colaborativo; responsabilidade para com a alimentação e o transporte dos educandos, preocupação com o desenrolamento da criatividade e da inovação, valorização da criação artística, garantia do acesso a livros e demais materiais impressos, audiovisuais e tecnológicos.



A educação de qualidade social prima pela redistribuição da riqueza econômica e social produzida,

[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Em entrevista com os representantes pelo Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP (C.M.E.-PS), ao questionar-lhes a respeito da distinção entre os conceitos de qualidade e qualidade social, impressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, percebeu-se muita dificuldade, por parte do colegiado, em conceituar a qualidade social, dentre os nove entrevistados, apenas o respondente, R 09, representante da comunidade e indicado ao conselho pelo presidente da Câmara Municipal aproximou-se da definição acima descrita, afirmando que, qualidade social, viria a ser o retorno ao cidadão, um meio para que todos tivessem acesso ao desenvolvimento socioeconômico. Para dois outros conselheiros, um deles sendo a vice-presidente, R 05, que se aproximaram da definição de qualidade social, segundo Silva (2009), a princípio, posteriormente, vincularam-na com a questão assistencialista. Observe suas falas:

*R 05: A qualidade social, é, eu vejo assim, que... Nós vivemos em uma sociedade hoje que a gente fala muito em diferença, a gente fala muito de direitos humanos, a gente... É lindo na teoria, mas na prática não acontece. E a gente, enquanto conselheiro, é... a gente não consegue pensar nessa situação da qualidade social, é, pensando que nós temos que, é, pensar não só na qualidade de educação, mas na qualidade que esse aluno está tendo, não só dentro do campo educacional, mas também na área do assistencialismo, né?*

*É... Então, assim, fica muito frequentado. O assistente social, daí, ele cuida disso; o educador ele cuida disso [...]*

*R 04: [...] essa qualidade social que está tratando aí, acredito que é a questão social que a cidade vive, também é muito bem colocada nas escolas, os diretores... Eles são cientes daquela comunidade escolar... Eles se preocupam com a comunidade escolar, tentam atingir além da educação o cuidado, envolvendo os conselhos quando necessário... Envolvendo a família, eles também pensam a questão social de ajudar a família quando necessário [...]*

As políticas sociais absorveram um cunho assistencialista após a instauração da Nova República e a disseminação do ideário neoliberal, pertencente às novas formas de intervenção estatal que atribui nova roupagem ao clientelismo, porém, com o objetivo comum a ele de pacificar áreas conflitivas, observa-se assim, nas falas dos conselheiros



uma deturpação do conceito de qualidade social, já que fatores como “[...] autonomia e liberdade, básicos na construção de uma sociedade justa e que tenha como fundamento a cidadania, não convivem com o assistencialismo e a filantropia” (SILVA, 2001, p. 88).

É necessário ainda ao C.M.E.-PS transcender do senso comum à consciência crítica em relação ao conceito de qualidade social da educação, visto que esta se relaciona com noções de democracia e direito, fundamentos da luta pela democratização da educação pública de qualidade social para maioria, promovendo não apenas o acesso de todos ao ensino público, bem como garantindo sua permanência e conclusão, com vistas à redução das desigualdades sociais com consequente melhora na divisão de oportunidades e bens (SILVA, 2001).

O ideário assistencialista de cunho reparador e corretivo não visa à redução das desigualdades, apenas controla as consequências de uma sociedade injusta e excludente, busca deixar o máximo de margem ao mercado e corrobora para com a exclusão política e econômica de nossa sociedade, já o conceito de qualidade social impinge no ato pedagógico novas formas de relações sociais, busca pela igualdade e pela equidade, prima pela organização social e pela consciência coletiva, nega favores e benevolências em prol da cidadania e do “[...] estabelecimento de práticas que apontam novos horizontes possíveis, em que a especulação e a dominação social não têm lugar” (SILVA, 2001, p. 93).

Já em relação ao conceito de qualidade, apesar de não ter-se chegado a uma definição clara, dos nove entrevistados, três não compreenderam a questão, dois afirmaram apenas que a qualidade da educação em Pilar do Sul/SP deixa a desejar, principalmente por falta de estrutura física e didático pedagógica, e os demais quatro, afirmaram, mediante um ideário mercantilista, que a qualidade da educação em seu município é boa, observe as afirmativas da presidente, R 06, e da vice-presidente, R 05, do C.M.E.-PS, e dos respondentes R 04 e R 09, na qual o conceito de qualidade vincula-se diretamente aos índices das avaliações externas:

*R 06: “[...] Olha, a qualidade, é ótima. Eu vejo muito positivamente. Eu acredito que, assim, sempre dá pra melhorar, né? Sempre dá pra melhorar, sempre há algumas coisas que precisam ser mudadas, mas... É ótimo, né? Os índices mostram isso.*

*R 05: Em Pilar do Sul, se a gente for analisar os IDEB's, os índices do IDEB, é... Os próprios resultados das Avaliações em Processo, a gente vai ver que, é... A gente tem atingindo os índices..*

*R 04: O ensino aqui de Pilar do Sul é um ensino que tem qualidade sim, a gente vê por resultados né?*

*R 09: A qualidade é boa no município, pois, os órgãos que avaliam a educação mostram que estamos em ascensão.*

Os índices e resultados presentes nas afirmativas acima se referem ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o qual se utiliza de uma escala de 0 a 10 para mensurar a qualidade da educação dos Sistemas Municipais, Estaduais e Federais de ensino, o mesmo é alcançado a partir da relação entre aprovação escolar, medida por dados do Censo Escolar e aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, mensurado pela média dos alunos na Prova Brasil, o IDEB atribui nota ao Ensino Fundamental, anos Iniciais, 1º ao 5º ano e, anos finais, 6º ao 9º ano, e também para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Pilar do Sul/SP obteve em 2017 o IDEB de 6,8 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua meta para este ano era de 6,2, ou seja, manteve-se 0,6 acima do esperado, entretanto, a educação pública neste município nos anos finais ficou com um IDEB de 5,3 e sua meta era 5,7, isto é, 0,4 abaixo das expectativa. Em relação ao Ensino Médio não há dados disponíveis (BRASIL, 2018b). Ou seja, mesmo utilizando-se dos dados métricos do IDEB a afirmativa de que a qualidade da educação em Pilar do Sul/SP está ótima, torna-se questionável. No Plano Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP (PME-PS), instituído pela Lei Complementar nº 285/2015 a palavra qualidade aparece 62 vezes e qualidade social é um termo ausente neste documento, de acordo com os conselheiros entrevistados, os mesmos não participaram de sua elaboração, visto que, não pertenciam ao C.M.E.-PS na época de sua criação. A ausência de menção à qualidade social também é observada no Decreto nº 3341/2017, entretanto, dos nove conselheiros que participaram da pesquisa, três afirmaram ter contribuído com a elaboração do PME-PS enquanto professores da rede. Observe as colocações de R 04 e do R 05 do C.M.E.-PS:

*R 04: [...]Jeu participei só como professora em escolas, porque na gestão anterior, quando havia outro conselho municipal de educação, o plano municipal foi estudado nas escolas. Durante HTPCs formativos que a gente tem semanalmente.*

*R 05: Enquanto professores da rede, nós fomos consultados sim. Na época, o Conselho consultou. Foram várias noites de consulta, estudos...*

A Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras construída pelas autoras, com o auxílio do software NVivo 12, a mesma representa a frequência das palavras nos sessenta e dois parágrafos onde se encontrou o termo qualidade do PME-PS, nesta análise num rol de 15 palavras o termo social ficou em posição de 9º lugar, empatando com os termos formação e básica, enquanto a palavra meta ocupou o 5º lugar e avaliação a 7ª posição.

**Figura 1.** Nuvem de palavras encontradas no PME-PS

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

Ao realizar-se uma análise do conteúdo impresso junto ao conceito de qualidade, como bem representa a Figura 1, obteve-se como resultado um percentual de aproximadamente 60% do uso do conceito de qualidade vinculado a uma visão neoliberal e mercantilista, através da qual a qualidade da educação deve ter como métrica o uso das avaliações estandardizadas, tanto que, a META 7.4 do PME-PS prevê a indução contínua de auto avaliação das escolas de educação básica através de instrumentos de avaliação, além da participação no SARESP, Provinha Brasil, Prova Brasil e avaliação municipal “SIMADE” (sistema municipal de avaliação diagnóstica do ensino). A participação do corpo docente descrito acima pelos conselheiros entrevistados conseguiu garantir, ainda que, sem o uso do termo qualidade social, um percentual de 24% do PME-PS se voltasse para uma educação com qualidade social, a qual, pode ser vislumbrada na seção das Diretrizes Político Pedagógicas deste documento onde se afirma que para se assegurar a continuidade da universalização do Ensino Fundamental, há que se garantir a:

[...] indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar oferecida. Como o Ensino Fundamental é obrigatório, gratuito e se constitui um direito público subjetivo de todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos, a efetivação desses benefícios não se esgota na matrícula e sim na permanência e na aprendizagem bem-sucedida de todos. Assim, consolidar esse direito e essa obrigatoriedade significa assegurar uma escola real, democrática e inclusiva para todos (PILAR DO SUL, 2015, p. 51).

Os demais usos feitos do termo qualidade no PME-PS relacionam-se com a visão assistencialista da educação, já destacada como contrária a uma educação de qualidade social, já que, de acordo com Silva (2001), o assistencialismo preconiza a manutenção das injustiças e desigualdades sociais com pacificação das massas, enquanto uma educação com qualidade social prima pela tomada de consciência, nas palavras de Freire (1979), como prática de liberdade e, por isso mesmo, ato de conhecimento crítico da realidade.

A análise realizada através do PME-PS está retratada no ideário dos conselheiros entrevistados, tanto que, dos nove entrevistados, cinco não conheciam o documento, não sabiam responder se existiam ou não metas com vistas a melhoria da qualidade de educação e qual o conceito de qualidade impresso em tais metas, destes, alguns disseram acreditar que existiam metas que priorizavam a qualidade da educação, apesar de não conhecer o documento, outros apenas afirmaram desconhecer o documento, pois o mesmo foi construído em 2015 e o conselho em vigência foi instituído em 2017. A presidente do conselho afirmou existir prioridade em relação à qualidade de educação devido ao fato de estudarem os documentos frequentemente e proporem ajustes, os demais relacionaram a prioridade na qualidade da educação com os índices alcançados via avaliações externas:

*R 05: Foram colocadas várias metas. Entraram várias metas de qualidade, de questão de índices pro Plano.*

*R 04: Teve prioridade sim, porque foram estabelecidas algumas metas que o município tinha que atingir, visando já as metas que ele tinha né? Porque sempre teve índices altos...*

*R 01: Contemplaram qualidade sim, temos que atingir os objetivos esperados, os números, índices da prova Brasil, SARESP*

Percebe-se pela postura e depoimentos dos conselheiros que o PME-PS, ainda que tenha contado em sua construção com a participação dos professores da rede, estes, não se apropriaram do documento depois de pronto, assim como o C.M.E.-PS não o fez, ao desconhecer o documento, como poderia este colegiado acompanhar o cumprimento ou não das metas propostas pelo PME-PS? Não poderiam, ou seja, 100% dos conselheiros afirmaram que o C.M.E.-PS, durante todo o ano de 2017, não acompanhou o desenvolvimento e a implementação do PME-PS, alguns justificando que isso aconteceria após a divulgação do IDEB:

*R 04: Nós acompanhamos por enquanto a parte de formação, sim. Porque a formação já está acontecendo. O município já possui convênio com alguns programas de formação de professores que estão acontecendo. Que aconteceram durante este ano letivo. Mas com relação aos índices, a gente ainda não teve o acesso porque as avaliações desse ano ainda não saíram os índices, os últimos índices né? Para a gente comparar com o plano qual eram as metas estabelecidas. A gente não teve esse acesso ainda.*

*R 05: [...] o conselho não tem acompanhado nesse momento não. Os índices eles saem por março ou abril (IDEB)[...]*

Observa-se até o presente que o C.M.E.-PS tem funcionado muito mais como órgão ratificador das decisões do executivo municipal do que como um colegiado responsável pela mediação entre o poder público e a comunidade pilarense, percebe-se pelas falas dos conselheiros que eles não apenas não estiveram presente na elaboração do PME-PS, bem como, não se apropriaram de tal documento e, conseqüentemente, não fiscalizam e/ou

exigem o cumprimento de suas metas com vistas ao oferecimento de uma educação com qualidade social.

### Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação

Para Peroni (2012), democracia compreende a indissociabilidade entre o poder econômico e o político, materializada em direitos e igualdade social, direitos estes universais e de responsabilidade do poder público com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, aqui se expressa a necessidade de uma educação com qualidade social, a qual tem como responsabilidade a conquista desta sociedade almejada. Infelizmente, no Brasil dos anos finais do século XX até a atualidade observou-se a materialização de direitos sociais por meio de legislações, porém, sem sua real efetivação, Peroni (2012, p. 25) atribui esse fato ao embrionarismo de nossa cultura democrática, a qual “[...] facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo”.

Ao implementar-se uma gestão democrática seja no campo educacional, político, social ou qualquer outro impescinde-se da dialogia entre distintos interlocutores com vistas à, a partir de interrogações coletivas, buscar-se respostas que contribuam realmente para com uma governança fundada na justiça, “[...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2002, p. 165). A educação com qualidade social compreende um instrumento de diminuição das discriminações, daí a necessária articulação entre o Estado e a sociedade, ou seja, da efetivação de uma gestão democrática da escola que impescinda de:

[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (CURY, 2007, p. 494).

O C.M.E.-PS em sua maioria, sendo esta correspondente a 62,5% dos respondentes, considera a gestão democrática neste colegiado deficitária, visto que, apesar de relacionarem a gestão democrática como o direito e o dever de participação nas tomadas de decisões, bem como na criação de demandas, denunciam que em suas plenárias as participações restringem-se em validar o interesse do poder público, o que causa angústia e descrença em alguns membros, como é o caso do conselheiro R 07 e da vice-presidente R 05, dentre outros:

*R 05: [...] claro que nós propomos as decisões (elas são finalizadas por nós), mas, muitas vezes, essas decisões vem prontas e, alguns conselheiros não percebem isso...não tem essa visão de que só acabam*



*fazendo o que o poder, a política, a secretária, está querendo que se faça [...] quando está tudo pronto, aí a gente serve pra segurar o rojão, senão, não precisa.*

*R 07: O que a gente percebe muitas vezes é que as reuniões que acontecem com o conselho, muitas vezes, já é trazido [...] o conselheiro acaba não tendo ali uma participação tão efetiva [...] a gente simplesmente vai lá ouvir a proposta e votar se a gente concorda ou não [...] Eu acho que não é muito democrático não. Muitas vezes as propostas são colocadas pra que você vote nelas, e não pra que você discuta elas. Eu acho que elas não são discutidas, elas são votadas.*

As angústias observadas nos relatos destes conselheiros corroboram com as observações de Melo e Santos (2018), as quais permearam a fala da secretária municipal de educação de Pilar do Sul/SP que afirma que, apesar de sua existência, o C.M.E.-PS ainda não conseguiu firmar-se como um órgão atuante e colaborativo para com a educação neste município, os conselheiros, em sua totalidade, foram indicados para o cargo e, infelizmente, não se apropriaram de sua função, tanto que, não organizam, nem complementam as pautas e, raramente contradizem a secretária que, equivocadamente preside as reuniões deste colegiado. O comprometimento para com uma gestão democrática no C.M.E.-PS está previsto em sua legislação, visto que, no artigo 10 da Lei Complementar nº 227/2008, pode-se ler “O Secretário Municipal de Educação, pessoalmente ou por representante que designar, terá acesso às sessões plenárias do Conselho, participando dos trabalhos, sem direito a voto”, essa presença, é percebida como cerceamento da participação e perda de autonomia do C.M.E.-PS, como pode-se observar na fala de sua vice-presidente:

*R 05: [...] a secretária sempre está na parte da educação, mas ela não participa. Ela participa das reuniões, mas ela não tem voto, o problema que eu falo é esse, o conselho não se reúne sem essa presença da secretária. Quer dizer, a gente vota tudo do jeito que ela coloca.*

A partir de um C.M.E. dependente e diretamente ligado ao executivo municipal, a população pilarense acaba por não ser ouvida e considerada nas tomadas de decisões, bem como, permanecem desinformadas a respeito das deliberações por ele efetivadas, tanto que, de acordo com relatos, não existe um sistema de informação à comunidade, o mesmo se dá de forma verbal, observe a fala de um dos respondentes:

*R 04: [...] as pessoas que estão envolvidas, normalmente os professores que são da área da educação, coordenadores, diretores, eles já sabem quem são os conselheiros, então eles sempre nos procuram após as reuniões para saber como é que foi o andamento, o que foi decidido ou não.*

De acordo com este conselheiro os cidadãos pilarenses que atuam diretamente na área da educação buscam por informações de modo informal entre seus pares, entretanto, o município abriga, de acordo com Melo e Santos (2017), 28.516 habitantes, dentre estes, a minoria está certamente envolvida no campo educacional, onde fica a responsabilidade



deste colegiado para com a população por ele representada? Os conselhos, enquanto órgãos mediadores entre o Estado e a sociedade têm como função influenciar nas políticas educacionais a partir da organização de ideias e concepções amplas de educação e sociedade, por isso, deveriam caracterizar-se num coletivo em prol da tomada de decisões, uma vez que atualmente “[...] a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade” (TEIXEIRA, 2004, p. 692 e 693).

Entretanto, no município pesquisado, no lugar de criar-se um C.M.E. enquanto espaço privilegiado de discussão e participação da sociedade nas questões educacionais, uma participação cidadã caracterizada, nas palavras de Teixeira (2004), pela busca de consensos, edificação de identidades, controle de recursos públicos, interferência nos orçamentos, criação de direitos e enfrentamento de problemas do cotidiano, ou seja, como órgão de controle social e político do Estado pela sociedade, optou-se pela criação de um conselho dependente da administração pública e sem representatividade popular como se pode observar na tabela 11:

**Tabela 11.** Composição do Conselho Municipal de Educação

RESPO N DENTE	IDA DE	SEXO	REPRESEN TATIVIDADE	PROFIS SÃO	FUNÇÃO C.M.E.	FORMAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO LATO-SENSU
R 01	36	F	Executivo	Docente	Secretária	Pedagogia Matemática	Gestão Escolar; Psicopedagogia ; Ludicidade
R 02	36	F	Executivo	Docente	Conselheira	Pedagogia	Psicopedagogia
R 03	39	M	Executivo	Docente	Conselheiro	Pedagogia	Direito Educativo
R 04	29	F	Professores e diretores de escolas estaduais	Docente	Conselheira	Letras	Psicopedagogia Institucional e Clínica
R 05	35	F	Professores e diretores de escolas estaduais	Docente	Vice-presidenta	História; Pedagogia	Educação Especial; Sociologia
R 06	47	F	Professores e diretores de escolas estaduais	Docente	Presidenta	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia Institucional e Clínica
R 07	52	M	Comunidade	Agente Zoonoses	Conselheiro	Gestão de Recursos Humanos	
R 08	59	M	Comunidade	Inspetor de alunos	Conselheiro	Ensino Médio	
R 09	58	M	Comunidade	Departamento operacional e coordenador da defesa	Conselheiro	Cursando Gestão Pública	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2018).

De acordo com o artigo 3º da Lei Complementar nº 245/2010 o C.M.E.-PS deve ser constituído por nove membros, todos nomeados pelo prefeito e com mandato de dois anos,

os quais devem ser indicados segundo os parâmetros do artigo 4º desta mesma legislação, quais sejam:

I – 03 (três) membros, com experiência técnica ou docente, indicados pelos professores e diretores das Escolas Estaduais; II – 03 (três) membros, com experiência técnica ou docente, indicados pelo Prefeito municipal e III – 03 (três) membros, representantes da Comunidade, indicados pela Câmara Municipal (PILAR DO SUL, 2010).

Observa-se novamente na legislação municipal que esta já impinge determinado controle na nomeação e composição do C.M.E., a representatividade da comunidade de largada, como deflagram Melo e Santos (2018) já está comprometida, uma vez que dois terços dos membros devem ser, de acordo com a legislação, profissionais técnicos da área da educação e/ou docentes, restando apenas um terço para participação da comunidade. O cenário fica ainda pior se observarmos a tabela 11, na qual as autoras caracterizam os conselheiros, ali se pode notar que todos eles são funcionários públicos municipais, dos quais, cinco são docentes, um diretor, um inspetor de alunos, um agente da zoonose e um servidor do departamento operacional, esta falta de representatividade é sentida dentro do próprio colegiado, tanto que, um dos respondentes afirmou ser a indicação do executivo e do legislativo uma ação falha, indicando a necessária participação de pais, alunos e membros do Conselho da Juventude e o conselheiro R 07 afirmou: *“Eu não vi ninguém da sociedade em si como representante da educação lá”*.

A falta da participação popular no C.M.E.-PS levou seus membros a classificarem-na como regular ou ruim, ou ainda como uma lacuna de difícil avaliação já que, parafraseando um dos respondentes, apesar de todos ali, pertencerem à comunidade pilarense, por serem munícipes, os principais interessados, pais e alunos, não participam do C.M.E.-PS, ou ainda, como nos afirmou o conselheiro R 07: *“Não sei como avaliar exatamente porque como falei, não tem, não presenciei um representante da comunidade”*. Os conselheiros são bem conscientes da falta de participação da comunidade e, relacionam-na ao equívoco na própria legislação, tanto que um de nossos respondentes indagou que os membros do conselho deveriam ser indicados por outros segmentos sociais e não apenas pelos poderes Executivo e Legislativo e pelos professores e diretores da rede estadual.

Outros citaram a falta de divulgação das reuniões como um entrave para a participação popular, afirmando ser necessária a organização e envio através das escolas de editais e comunicados informando aos pais e à população de maneira em geral à respeito das datas das reuniões e das deliberações ali realizadas. Há o consenso entre os respondentes a respeito da necessidade de maior divulgação prévia e a posteriori das ações realizadas pelo colegiado por diferentes meios, dentre eles a internet, a partir da criação de um site público



do próprio C.M.E.-OS. O anseio dos conselheiros por uma maior participação popular pode ser visto através dos posicionamentos de sua vice-presidente (R 05) e do respondente R 08:

*R 05: Deveria ter um representante da comunidade, um comerciante, um estudante, uma chamada pública pra se inteirar como conselheiro. Nunca houve isso antes, e nem os outros conselhos eram dessa forma, representante é algum funcionário público.*

*R 08: Deveria ter mais participação do social, dos pais, nada contra, mas só os professores, só funcionários da escola, diretores?*

A controvérsia instalou-se na postura dos conselheiros ao serem indagados a respeito da contribuição para com as reivindicações das demandas da sociedade pilarense, já que, uma vez que houve consenso na ausência de participação popular neste colegiado, como o mesmo há de conhecer às necessidades dos cidadãos deste município e, para surpresa da pesquisa, oito dos nove entrevistados afirmaram que o mesmo tem contribuído para com o atendimento da demanda social, chegando-se mesmo a alegar que isso se dá de forma verbal:

*R 04: [...] quando essas pessoas nos procuram, sabendo que a gente é membro do conselho, eles geralmente nos procuram assim, em questões informais, nada formalmente. Mas em conversas informais, quando encontram a gente na rua, Pilar do Sul é uma cidade muito pequena né? Então, a gente tem conhecimento das pessoas, conheço as pessoas. Então elas acabam procurando a gente, acredito que esse é o único meio que esteja acontecendo [...]nossa função eu acredito é justificar[...]*

Reitera-se o questionamento, ainda que Pilar do Sul/SP seja um município pequeno, será mesmo que os nove membros do conselho conhecem e dão conta de atender as reivindicações da sociedade de maneira informal, num encontro ao acaso pelas ruas da cidade? De acordo com Melo e Santos (2018), o PME-PS possui caráter normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador, por isso, dentre tantas competências deste colegiado como um todo, cabe aos conselheiros, de acordo com o artigo 14 da Lei Complementar 227/2008, não justificar suas ações de maneira informal, mas sim: “I – Estudar e Relatar, nos prazos estabelecidos, as matérias que lhes forem atribuídas; II – Apresentar propostas julgadas úteis ao efetivo desempenho do Conselho” (PILAR DO SUL, 2008). Apenas um dentre os nove respondentes manteve-se coerente e denunciou que as demandas da sociedade permanecem estanques, já que não há participação da mesma no C.M.E.-PS, assim, torna-se vital atentar-se às novas prioridades impostas à gestão democrática comprometida com a qualidade social da educação, há, pois que se repensar e ressignificar o conceito e a prática democrática neste conselho “[...] à luz dos compromissos com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo” (FERREIRA, 2004, p. 1231).

Observa-se até o momento que o atual C.M.E.-PS se constitui num colegiado no qual se reverberam os interesses e vontades do executivo em detrimento das reais necessidades e anseios da população pilarense, mediante uma atuação pouco democrática. Ainda assim, observam-se pelo descontentamento de alguns, ou mesmo pelo inquietar-se de outros que, cada membro anseia pela implementação de uma gestão democrática no seio educacional de seu município, e são estes indícios, ainda que embrionários, que possam ali existir que buscaremos investigar a partir daqui.

### O Conselho Municipal de Educação e seus instrumentos de gestão democrática

Uma educação com qualidade social pauta-se certamente em sua gestão democrática, a qual deve ter como referência a formação para cidadania com vistas à construção de uma sociedade respeitosa para com as diferenças e comprometida com o bem comum da humanidade (FERREIRA, 2004). Entende-se nesta seção instrumentos da gestão democrática os meios criados para a aproximação entre o poder público e a sociedade, assim, o próprio C.M.E.-PS já é em si um instrumento deste tipo de gestão, cabe-nos aqui então, um olhar criterioso sobre este colegiado com vistas a percebê-lo como um espaço de diálogo ou não junto à coletividade municipal, diálogo entendido como encontro de ideias, reconhecimento da diversidade, experiência de convivência com o outro e abertura a ele para esclarecimento das convergências e divergências com vista à humanização das relações, uma verdadeira confraternização de ideias e respeito às diferenças culturais, já que:

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta (FERREIRA, 2004, p. 1243).

Segundo o artigo 2º da Lei Complementar nº 227/2008 o C.M.E.-PS constitui-se enquanto órgão de assessoramento ao executivo em assuntos relacionados à educação naquela localidade percebe-se sua função fiscalizadora a partir do artigo 9º desta mesma legislação que atribui a este colegiado a incumbência de solicitar informações necessárias às secretarias de educação e administração municipais, assim como seus caracteres normativo, deliberativo e consultivo podem ser observados no artigo 21º que explicita suas competências:

I – Prestar assessoramento ao Executivo Municipal, no âmbito das questões relativas à educação, e sugerir medidas no que tange a organização e ao funcionamento da rede de ensino no Município, inclusive no que diz respeito à instalação de novas unidades escolares;



II – Promover e realizar estudos sobre a organização do ensino Municipal, adotando e propondo medidas que visem a sua expansão e ao seu aperfeiçoamento;

III – Auxiliar as atividades referentes à assistência social escolar, no que diz respeito às suas efetivas realizações, estimulando-as e propondo medidas tendentes ao aprimoramento dessas mesmas atividades;

IV – Auxiliar a administração municipal nos assuntos de ordem pedagógica e educativa que lhes sejam submetidos (PILAR DO SUL, 2008).

Apesar de todas essas atribuições e incumbências, percebe-se no C.M.E.-PS muita dificuldade por parte de seus membros em cumpri-las, isso talvez se dê pelo próprio desconhecimento destes em relação às suas atribuições e responsabilidades junto à população, bem como, pela forma de participação neste órgão, suspeitas confirmadas pela posição da própria presidente do conselho:

*R 06: Essa é uma pergunta que tem que fazer pra secretária de educação [...] quando eu fui convidada pra ser conselheira, eu recebi uma ligação. A secretária pediu pra todas as escolas. E, eu, na verdade, estou fazendo parte deste conselho porque sou diretora de escola estadual, mas trabalho na rede municipal também.*

*Ela queria que eu fizesse parte, aí me nomearam como presidente do conselho. [...] na verdade, as reuniões são meio atropeladas.*

*Eu fui chamada, como tomo conta de uma escola, sou diretora, na outra sou professora, e mais Conselho, por falta de tempo e interesse meu, de saber, de ler mais, ter mais informações [...] eu acredito que eu precisaria de mais tempo pra saber mais sobre o conselho em termos de legislação, o que pode e o que não pode, entendeu?*

No Brasil é muito comum observar-se avanços em termos de legislação concomitante a desafios imensos para sua real efetivação, percebe-se pelo trecho acima a falta de autonomia, participação, liderança e competência por parte da própria presidente do C.M.E.-PS isso porque, é sabido que “[...] a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção” (PERONI, 2012, p. 26). De acordo com a maioria de nossos respondentes não há pressão da comunidade em relação às pautas discutidas pelo C.M.E.-PS, um dos conselheiros atribui a responsabilidade da ausência de cobrança a não participação popular no colegiado, outro às dificuldades da população em ser atendida, assim, muitas vezes desistem de pressionar, destaque foi a fala de R 05 quando afirma que “[...] cada um, tanto conselheiros quanto sociedade, pensa só no próprio umbigo e nunca pensam no que seria o ideal [...] ao meu ver, um dos princípios que nós temos é, sempre pensar no princípio da economicidade”.

Analisando-se as justificativas dos conselheiros em relação à ausência de pressão social, conclui-se que, a participação democrática em forma de pressão neste município acabou sendo sucumbida tanto pela falta de autonomia do conselho que reúne-se tendo como



mediadora das discussões a secretária municipal de educação, quanto pelo abafamento dos dissensos e pela falta de espaço que a população tem em participar das plenárias, assim, há que se destacar que “[...] a democracia não é uma abstração e deve ser entendida como a não separação entre o econômico e o político, como a materialização de direitos e igualdade social” (PERONI, 2012, p. 29).

A presidência do conselho como já denunciaram Melo e Santos (2018) se dá pela secretária municipal de educação e não por sua presidenta, a ela cabe tanto a organização da pauta quanto sua discussão com o colegiado, assim, as temáticas discutidas ali no ano de 2017 como atribuição de aulas, projetos destinados a crianças com dificuldades de aprendizagem, quantidade limite de crianças nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), repasse de dinheiro público à instituição filantrópica e análise dos casos de professores já aposentados que permanecem trabalhando na rede, foram demandas do Poder Executivo e não da sociedade pilarense.

A afirmativa acima descrita fundamenta-se na fala de R 08 em relação à pauta apresentada ao C.M.E.-PS para criação de um SME que na verdade já existia legalmente desde 2008 através da Lei nº 2397, porém, por ter-se configurado numa decisão de gabinete, não era de conhecimento do C.M.E.-PS, observe: “[...] nesse dia que teve a votação foi uma das perguntas que eu fiz ‘mais isso vai acontecer hoje ou amanhã?’ Aí a secretária falou ‘Hoje ou amanhã tem que acontecer, será obrigado todos os municípios fazer’.

Que tipo de autonomia poderia ter um colegiado que tem uma presidente que não conhece as responsabilidades do C.M.E., que, por isso mesmo, deixa seu cargo à mercê do Executivo municipal, que, como já denunciado por Melo e Santos (2008) propõe a criação de um SME que já existe, aparentemente, o conselho por ora estudado cristalizou-se como um aparelho burocrático e cartorial que, conflitando com as exigências sociais, afastou-se da realidade cotidiana, ignorando que:

[...] a participação política da sociedade civil, no âmbito da educação local, emerge como ponto fulcral nessa discussão e requer que se dedique a ela especial atenção, quando se discutem as competências e a composição dos conselhos de educação, no âmbito dos municípios (TEIXEIRA, 2004, p. 701).

Os membros entrevistados do C.M.E.-PS, apesar de não construírem sua própria pauta de discussão e, muito pouco se manifestarem durante as plenárias, como já discutido por Melo e Santos (2018), acreditam, num percentual de 37,5% que possuem uma autonomia ampla e total, enquanto 62,5% alegam ser sua autonomia parcial, já que consultam o prefeito através da pessoa da secretária municipal de educação e não diretamente por seus membros, sendo estas consultas, segundo o R 05, apenas para “[...] decidir algumas



*situações, não para ver a opinião”, assim como para R 04, a autonomia é ampla e total porque “O prefeito, poder executivo, não interfere nessas questões, ele só pede prazos, geralmente, prazos para tomar as decisões, pra que ele possa fazer a parte dele”.*

Autonomia requer do C.M.E. normas próprias e condições objetivas de desempenho de responsabilidades, bem como, interdependência e cooperação entre seus membros, a sociedade civil e o Poder Executivo, interdependência esta que não admite tutelas, justamente porque esta gera submissão, desta forma alguns dos aspectos importantes à conquista da autonomia seriam: “[...] normas de funcionamento, o instituto da homologação, a forma de escolha do presidente, a periodicidade de reuniões, as condições materiais e o apoio aos conselheiros para o desempenho de suas funções” (BORDIGNON, 2009, p. 80).

Infelizmente percebe-se que os membros do C.M.E.-PS desconhecem suas próprias normas de funcionamento e responsabilidades legais, as reuniões, apesar de mensais, anteriormente ao ano de 2017, não foram registradas, ou seja, são desconhecidas as ações anteriores ao atual conselho, também não foram observadas condições materiais ou estruturais para o funcionamento do mesmo, que se dá no prédio da Secretaria de Educação.

Seus membros não receberam apoio para o desempenho de suas funções e sua presidente, apesar de ter sido escolhida entre seus pares de acordo com a ata da plenária do dia 08 de maio de 2017, não assumiu seu posto com consciência e dedicação, há que se destacar que, o exercício da presidência pela pessoa do secretário da educação, como se observa neste conselho “[...] traz desvantagens para ambos os lados. Além dos inevitáveis constrangimentos de posição em eventuais conflitos, elimina a instância democrática de negociação desses conflitos” (BORDIGNON, 2009, p. 83 e 84).

Assim, apesar de seus membros compreenderem a autonomia do C.M.E.-PS como total ou mesmo parcialmente democrática, deflagra-se que o mesmo possui pouca autonomia, já que permanece sob a tutela do poder executivo representado pela pessoa da secretária municipal de educação, lembremo-nos de que, o não reconhecimento da dependência é próprio dos povos que “[...] se fazem dominar, pois cessando de servir estariam quites; é o povo que se sujeita, que se degola, que, tendo a escolha entre ser servo ou ser livre, abandona sua franquia e aceita o jugo; que consente seu mal melhor dizendo, persegue-o” (BOÉTIE, 1982, s.p).

Para reforçar nossa crítica a respeito da não autonomia do C.M.E.-PS, seus membros, destacaram como entraves para a discussão e conseqüentemente atendimento das demandas da sociedade a ausência de um canal de comunicação efetivo entre a comunidade e o conselho, a falta de um cronograma contendo as reuniões ordinárias

durante todo o ano, tanto que, o respondente 08 denuncia que as reuniões só acontecem quando surge um problema “[...] quando é favorável, ou se eles precisam de alguma coisa”.

O respondente (R 08) ainda destacou como um entrave ao debate e atendimento às demandas da sociedade pilarense pelo C.M.E.-PS a organização das pautas pela secretária da educação “[...] a pauta vem e pronto [...] você vai discutir uma pauta que eles já colocaram, quer dizer, eles já sabem a resposta [...] nenhuma reunião ficou aberta, dia tal a gente vai ter uma reunião pra colocar o que vocês pensam, e não o que nós pensamos”.

Outros instrumentos imprescindíveis à discussão e resolução das demandas sociais destacadas pelo colegiado foram: falta de compreensão dos próprios conselheiros em relação ao seu papel e responsabilidades para uma educação com qualidade socialmente referenciada, a ausência de um espaço próprio para que o C.M.E.-PS possa organizar-se para realizar plantões e ouvir as demandas da comunidade pilarense, o olhar para a coletividade e não para os interesses particulares de determinado indivíduo ou categoria e, a garantia de cidadãos, não ligados ao serviço público municipal como membros atuantes no conselho.

Conclui-se que ainda que este colegiado apresente certa resistência em perceber-se dependente do poder executivo municipal suas falas são controversas, e muitas vezes, deixam escapar determinada consciência de sua falta de autonomia, tanto que, apenas dois membros afirmaram que o executivo não influencia nos encaminhamentos e deliberações do C.M.E.-PS, os demais denunciaram que esta influência se dá de forma parcial e até mesmo intensa, uma vez que quem realmente preside todas as plenárias é a secretária municipal de educação, que as deliberações precisam ser sancionadas por decretos expedidos pelo executivo, que as pautas vem prontas e os membros são indicados a partir de interesses políticos. Observe as indagações de dois respondentes:

*R 07: [...] é feito indicações entendeu? E nessas indicações, muitas vezes, são indicadas pessoas que estão dentro de uma mesma linha de pensamento político.*

*R 08: Se só se discute as pautas que eles colocam, eles que estão colocando o que eles querem.*

A democracia, nas palavras de Freire (1980), é uma conquista de todos, uma forma de vida e a transitividade de uma gestão antidemocrática para uma democrática nasce essencialmente do debate dos problemas comuns, assim, esses pequenos indícios de consciência de submissão configuram-se na grande expectativa da inserção de um C.M.E. legitimamente democrático neste município.

## **O conselho municipal de educação e estratégias de gestão democrática**

Os conselhos nasceram, segundo Silva, Jaccoud e Beghin (2005) das demandas pela democratização da sociedade, tais colegiados, criados ou reorganizados durante a década de 1990, são ou deveriam ser compostos por representantes do Estado e da sociedade, com fins de ocupar espaço no aparato estatal, apresentando a este as demandas, expressões e articulações de interesses da sociedade, de modo a acompanhar, controlar e decidir as políticas públicas, no caso do C.M.E.-PS, voltadas à educação neste município.

Observa-se um amplo consenso na relevância da participação social nos processos de formulação, decisão, controle e elaboração das políticas educacionais entre os conselheiros do C.M.E.-PS, visto que, como afirmam Silva, Jaccoud e Beghin (2005), a participação social fomenta a deliberação e desnuda as ações do Estado, democratiza o sistema de decisões, garante a expressão da demanda popular em prol de avanços na promoção de igualdade e equidade para construção de uma sociedade mais justa a todos.

O consenso, entretanto, desaparece quando se questiona os conselheiros em relação à garantia, por parte do executivo municipal, na participação da sociedade nos encaminhamentos da educação, alguns, fazendo uso de Freire (1979), por estarem submersos numa situação de opressão, e, por isso mesmo, impedidos de perceberem-se a si mesmos enquanto oprimidos, passam desta condição à opressão de outrem, afirmando que:

*R 05: A sociedade tem acesso. Se ela não acessa é porque ela não quer. Eu vejo que é divulgado em bancos, lojas, sites, prefeitura e jornais que passam o bem da cidade. Então, existe essa participação, porém a sociedade acha que ela só tem que reclamar.*

*R 07: Muito pouco. Dizendo que é impedido, não posso dizer que impeça que você participe, mas a gente tem visto pouca participação da sociedade. Não tem o interesse na sociedade também.*

Há aqueles que possuem uma compreensão um pouco melhor para a baixa participação da sociedade, pois, assim como Reiter (2005) deflagra, a efetiva participação social depende do acesso às informações, e estas são, na maioria das vezes, distribuídas de maneira assimétrica entre o Executivo, os profissionais da educação e a sociedade, assim como o poder de decisão também o é, então, como nos afirmam 62,5% dos respondentes não existe um canal efetivo para participação popular, apesar do executivo e também do legislativo receber a população e ouvir suas demandas, a decisão final é sempre deles.

Em meio a um cenário no qual a população não recebe a necessária informação e poder de decisão, o C.M.E.-PS percebe-se dependente do executivo, uma vez que, quem traz as demandas para ele é a secretária municipal de educação, com isso, as necessidades da



sociedade acabam por ser subsumidas no processo decisório, um dos respondentes chegou a declarar que nem chegam a este colegiado as demandas da sociedade. Ao conselho cabe ouvir a pauta de interesse do Executivo e sua explanação por parte da secretária, realizar a votação e encaminhar a “decisão” ao jurídico, assim, R 05 afirma que, as demandas prioritárias “[...] da cidade, não. Mas a secretaria recebe”.

Um entrave observado no C.M.E.-PS é sua própria constituição exigida pela Lei Complementar nº 245/2010, a qual designa nove membros para o conselho, porém, exige que seis deles tenham conhecimento técnico ou docente, ou seja, dois terços do C.M.E.-PS é constituído por profissionais da área da educação, assim, há uma disparidade entre estes e a população em geral que fica apenas com um terço de representatividade neste colegiado. Os próprios conselheiros sugeriram que esta disparidade fosse repensada e que tivessem mais cidadãos pilarenses participando como membros neste colegiado, porém, mesmo tendo a consciência da disparidade na representação, 75% dos respondentes acreditam que exista lisura e imparcialidade nos encaminhamentos dos interesses do município, visto que, como afirma R 04 “[...] quando você é conselheiro, você tem que ser imparcial, você não pode olhar o que favorece a você, e sim o todo”.

Quando se está submerso num contexto de opressão, como nos afirma Freire (1979), torna-se quase que impossível desvelar-se a realidade, isso justifica as contradições encontradas nas falas dos respondentes, pois, uma vez que as demandas da sociedade não chegam ao C.M.E.-PS, que suas pautas vêm organizadas pela própria secretaria municipal de educação e que quem preside as plenárias é a secretária, como poderia este colegiado manter lisura e imparcialidade nos encaminhamentos dos interesses do município, a nosso ver, estão apenas sujeitando-se a ratificar as necessidades do próprio executivo.

Nossa afirmativa está pautada pelo fato de que R 01 afirmou que 90% da população nem sabe da existência do C.M.E.-PS, seja por falta de interesse, como coloca esta conselheira, ou mesmo por ausência de informações e divulgação como relata R 06, ou até por ambas, inexistência de interesse e informação como acredita R 03. Fato é que houve consenso de todos os membros do conselho que a população de Pilar do Sul/SP não participa dos debates e encaminhamentos deste colegiado e, em sua maioria, a justificativa foi sempre numa vertente de culpabilização da própria sociedade, veja a declaração de R 04 “[...] não costumam participar. Porque tudo isso exige muito trabalho, muito tempo, e as pessoas hoje em dia, deixam de lado tudo que exige tempo, trabalho e comprometimento, elas acabam não querendo”.

Há que se resgatar para os membros do C.M.E.-PS a denúncia realizada por Reiter (2005), de que apesar de termos legislações que impingem uma gestão democrática na educação,





com a necessária participação da comunidade local, isto, não se torna uma realidade, sem o verdadeiro esforço e desejo dos profissionais da educação, no caso aqui estudado, cabe, pois, ao próprio conselho, criar estratégias para um maior envolvimento da sociedade pilarense em suas reuniões e decisões.

O C.M.E.-PS, apesar do necessário repensar sobre si mesmo, suas ações e atuação tem a consciência de que uma maior articulação entre este colegiado, a população local e o Executivo em prol da implementação de uma educação com qualidade socialmente referenciada faz-se necessário a partir de uma maior conscientização dos próprios cidadãos pilarenses enquanto sujeitos de direitos e deveres, da criação de instrumentos que favoreçam a transparência de suas ações junto à população, bem como de acesso desta ao colegiado de modo a chegar até ele os problemas e reivindicações civis, assim como, oportunizar uma maior participação de pais, alunos e demais munícipes enquanto membros do conselho.

Percebe-se que as ações democráticas dentro do C.M.E.-PS, ainda encontram-se bastante embrionárias, o colegiado ainda não se apropriou de sua função, importância e responsabilidade para uma educação com qualidade social, entretanto, observa-se o desejo pela transparência das ações, pela autonomia das pautas de discussão e de criação de possíveis soluções, um anseio pela maior participação popular e, mais que tudo, para que esta tenha paridade e representatividade na composição do próprio conselho.

### O conselho municipal de educação: solicitações da gestão democrática

Reiter (2005) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em seu artigo 3º tem como um de seus princípios a gestão democrática do ensino público, assim como este tem a incumbência, de acordo com o artigo 12, de articular-se às famílias e à comunidade, criando assim, processos de integração entre a sociedade e a escola, bem como o artigo 14 preconiza a definição da gestão democrática do ensino público via a participação popular em conselhos escolares ou equivalentes, no caso aqui estudado, no C.M.E., porém, como deflagra o supracitado autor, criar leis, não significa necessariamente construir uma realidade social de participação.

Garantir espaços de participação não é sinônimo de garantir a participação, visto que, muitas vezes o que se observa em tais espaços é uma assimetria de poder, seguida de ingerência, recentralização, hibridismo e descompromisso, sendo assim, possibilitar, não é assegurar a participação, mas é sim “[...] estabelecer, instituir, fundar, exige olhar inquisidor, que busca a forma de instaurar, desenvolver, retomar, reinventar procedimentos democráticos” (WERLE, THUM E ANDRADE, 2008, p. 81).



Um C.M.E., para Werle, Thum e Andrade (2008), a fim de promover uma gestão democrática dentro de seu espectro de ação, a serviço da mediação do Estado com a sociedade, sob a égide de uma democracia participativa exige constituir-se, não apenas por uma hierarquia municipal, como observado no C.M.E.-PS, impescinde antes de tudo da participação de diferentes segmentos da sociedade civil como membros legítimos deste colegiado, tendo estes, poder de voz e voto.

A qualidade social da educação impõe aos seus profissionais e à sociedade como um todo a luta coletiva em prol de um processo educativo voltado à construção de um outro padrão de relações sociais mais justo a todos, mas esta batalha só será legítima mediante a “[...] participação consciente dos sujeitos nas decisões atinentes aos sistemas de ensino/e ou às decisões escolares [...] a gestão democrática tem na busca de uma educação de qualidade, ao mesmo tempo, sua principal razão de ser e o seu principal alvo” (AZEVEDO, 2011, p. 418).

Azevedo (2011, p. 424) articula qualidade social à gestão democrática da educação, o que tem como consequência a efetivação de um ensino com padrões de excelência, adequado aos interesses dos educandos e da maioria da população, apoiado em valores como “[...] solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania”. A supracitada autora alerta ainda para o fato de que a gestão democrática da educação configura-se num processo de longo prazo, o qual impescinde de envolvimento da sociedade, planejamento coletivo de ações e de tomada de decisões, pois, de nada adianta termos leis supostamente democráticas, se o exercício das mesmas se efetiva de modo autoritário e excludente como alerta (SOUZA; FARIA, 2004).

Os C.M.E., segundo Souza e Faria (2004), não se constituem apenas como resultado do processo de descentralização da educação iniciado nos anos de 1990, correspondem sim a um colegiado que deve ou deveria, no caso por ora estudado, a interagir com a secretaria municipal de educação durante o processo de elaboração de seu Plano Municipal de Ensino, bem como servir de espaço privilegiado para participação da sociedade nos rumos da educação municipal, promovendo dessa maneira o exercício da democracia direta, visto que, prioridades e metas quando instituídas pela própria população, auxiliam o executivo a identificar e suprir com precisão as necessidades existentes.

Os C.M.E. têm como responsabilidade constituir-se não apenas enquanto órgãos normativos e deliberativos, bem como favorecer a criação de um SME pautado em uma gestão democrática, garantindo não apenas a participação local, bem como, a transparência e a fundamentação das decisões do executivo, porém, infelizmente, como se observou no C.M.E.-PS, este colegiado, assim como tantos outros, não consegue cumprir suas



atribuições, por desconhecimento por parte dos conselheiros a respeito de suas próprias funções, contribuindo assim para o estancamento da luta pela garantia de uma educação com qualidade social (SOUZA; FARIA, 2004).

Finaliza-se esta seção desafiando-se o C.M.E.-PS a, nas palavras de Freire (1979), vencer sua situação-limite, para converterem-se em seres-para-si-mesmos, libertando-se assim, enquanto colegiado da cultura do silêncio na qual se encontram, pois, ser silencioso não significa não possuir uma palavra autêntica, mas, antes de tudo acatar as prescrições daqueles que impõem sua voz.

### **Considerações finais**

Como dito desde a introdução desta pesquisa esta se configura como um trabalho de espectro mais amplo, o qual analisou as iniciativas de nove municípios da Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, a partir de seus respectivos Conselhos Municipais de Educação quanto ao planejamento e implementação da qualidade socialmente referenciada entre devolutivas exitosas e contextos adversos, portanto, as considerações que aqui se fará são parciais por se tratar de apenas um dentre os municípios selecionados, no caso, Pilar do Sul. Observou-se que Pilar do Sul fundado no ano de 1877 e emancipado no ano de 1936 passou por muitas dificuldades em seu percurso histórico em prol de sua emancipação política, assim como apresenta até a atualidade uma extensa área territorial, se comparada as demais pertencentes aos municípios da Sub-região 3 de Sorocaba, porém, em se tratando de densidade demográfica, taxa geométrica de crescimento anual e produto interno bruto não se configura como uma das mais representativas da região.

Seu desenvolvimento econômico permanece pautado na agropecuária, acompanhado pela indústria de mineração, plástico e reciclagem. Observando-se que, apesar de possuir um grande potencial turístico devido à riqueza tanto das florestas quanto dos rios, este ainda é pouco explorado pelos administradores municipais. No campo educacional, Pilar do Sul ainda não conseguiu atender a totalidade de sua população na Educação Básica, que desde a Emenda Constitucional nº 59/2009 é obrigatória e gratuita a indivíduos entre 4 e 17 anos de idade, mantendo seu atendimento em 92,59% na Educação Infantil e baixando este percentual para 65,21% de municípios que concluem o Ensino Fundamental, com um percentual assustador de apenas 38,83% de cidadãos que concluem o Ensino Médio.

Observou-se que mesmo com a criação do Sistema Municipal de Ensino de Pilar do Sul e de seu Conselho Municipal de Educação, os quais, legalmente deveriam possibilitar uma maior participação da sociedade civil no campo educacional, com vistas à uma gestão democrática favorável à conquista de uma qualidade de educação socialmente referenciada, na prática, isso ainda não se efetivou neste município. Pilar do Sul/SP tem



caminhado lentamente a fim de constituir uma gestão que compartilhe com a comunidade os rumos desejados para a educação em seu território. O princípio de gestão democrática orientado foi contemplado na legislação municipal pilarense, mas a compreensão sobre a gestão democrática e qualidade socialmente referenciada pelo Conselho Municipal de Educação ainda tem sido atrelada ao querer do poder executivo.

A autonomia do Conselho Municipal de Educação é pálida diante das demandas apresentadas pelo município e a existência do Sistema Municipal de Ensino ainda não se efetivou, ou seja, esses órgãos são anunciados na lei juntamente com o princípio de gestão democrática, mas o anúncio não corresponde à concretude da lei. A falta de autonomia do Conselho pode ser considerada um entrave que inviabiliza o conhecimento das demandas da comunidade. A participação da comunidade local deveria configurar-se na gestão democrática municipal e contribuir para com uma maior variedade de munícipes na representatividade do (C.M.E) pilarense, porém, até o momento, este tem sido composto apenas pela nomeação de funcionários públicos municipais.

Foi percebido que a falta de diversidade na representatividade do (C.M.E) de Pilar do Sul, tem como causa, sua própria legislação a qual prevê 2/3 a técnicos e especialistas docentes, sobrando aos demais cidadãos pilarense, apenas 1/3 de representatividade neste colegiado e, ainda assim, estes membros precisam ser indicados pelo Presidente da Câmara, o qual tem mantido, até dentre estes membros, funcionários públicos municipais. As atas dos dias 09 de maio, 12 de junho, 07 de agosto, 11 de setembro, 23 e 30 de outubro de 2017 comprovam que este Conselho foi é composto por membros conselheiros que desconhecem o verdadeiro potencial deste colegiado e suas responsabilidades, dessa forma, as reuniões são presididas pela secretária municipal de educação e os conselheiros submetem-se a ratificar as demandas do próprio executivo, na maioria das vezes sem questionamentos ou relutância.

Neste sentido, o (C.M.E) tem funcionado em desacordo com sua própria legislação, a qual, apesar de prever a presença da secretária municipal de educação, esta, não poderia jamais presidir as plenárias, as quais, deveriam ser presididas pela presidenta e/ou sua vice, bem como, as pautas de discussão deveriam por elas ser planejadas junto aos demais membros conselheiros e não serem apenas trazidas as demandas da própria secretaria de educação. Em se tratando do PME-PS constatou-se que, apesar da palavra qualidade aparecer 62 (sessenta e duas) vezes, em 60% delas, a qualidade está relacionada ao ideário neoliberal de eficiência e eficácia com o menor gasto possível, 16% das referências relacionam-se com uma visão assistencialista da educação, a qual garante a dependência e a pacificação popular frente ao poder público e apenas, 24% refere-se a uma qualidade socialmente



referenciada de educação que impescinde da tomada de consciência de si e de sua realidade com vistas à construção de uma sociedade mais justa para todos.

Assim como no PME-PS o conceito de qualidade de educação expresso pelos respondentes estiveram relacionados à visão neoliberal e assistencialista, todos eles citaram a qualidade da educação relacionada aos índices do IDEB, alegando assim que Pilar do Sul/SP tem uma boa qualidade de educação, já que o índice do Ensino Fundamental I encontra-se acima da meta estipulada, porém, não se deram conta de que o índice do Ensino Fundamental II está abaixo das expectativas e que não há registros quanto ao Ensino Médio, ou seja, ainda que se utilizasse uma visão reacionária de qualidade de educação, pautada nos índices do IDEB, afirmar que a educação neste município é de ótima qualidade corresponde a um equívoco.

O conceito de gestão democrática aparece um tanto quanto obscuro na fala dos respondentes, uma vez que, ao passo que relatam que a gestão é total ou parcialmente democrática, denunciam que as reuniões do conselho se dão dentro do prédio da secretaria municipal de educação e que as pautas são em sua totalidade organizadas e discutidas pela secretária municipal de educação, chegam a usar termos como “decisões de gabinete”, “canetadas” e expressões como, “falar a gente fala, tem direito, mas a decisão é sempre deles”. Esta incoerência nas falas dos respondentes desvela a falta de autonomia e preparo deste colegiado, os mesmos denunciam que, por serem indicados, não se apropriaram do espaço por falta de tempo e outras atribuições que tem, tanto em seu trabalho, quanto fora dele, talvez, se a Lei que institui o C.M.E-PS, no lugar de indicar membros, previsse uma eleição dentre os interessados realmente em fazer a diferença, o colegiado pudesse tornar-se legítimo e atuante em seu município.

O C.M.E-PS, percebe sua deficiência em relação aos instrumentos necessários para a implementação de uma gestão realmente democrática, tanto que cita a necessidade de meios de comunicação entre os conselheiros e a sociedade, um espaço próprio para atuação deste colegiado fora das paredes da secretaria municipal de educação, maior autonomia na elaboração e discussão das pautas sem a presença da secretária municipal de educação nas plenárias de maneira tão atuante como é na atualidade, composição de um conselho com mesmo número de representantes do executivo, da educação e da sociedade, visto que, a disparidade de representatividade os leva a representar muito mais interesses do Executivo do que da sociedade em si. Assim, ainda que falas controversas e confusas tenham sido diagnosticadas, observa-se o anseio deste colegiado por uma gestão democrática no município.



Não podemos deixar de destacar que a sobrecarga de trabalho sobre os membros do conselho dificultam sua participação mais efetiva, bem como, a ausência de formação necessária à assunção desse cargo e a forma de escolha dos conselheiros, indicação no lugar de votação, o mantém refém do poder executivo municipal. Conclui-se que o C.M.E-PS ainda encontra-se num estágio embrionário de atendimento às demandas da sociedade pilarense, bem como, o mesmo se aplica em relação à sua autonomia frente ao Poder Executivo e a criação de uma gestão democrática em sua municipalidade, entretanto, como o princípio da mudança encontra-se justamente na aceitação e reconhecimentos de suas falhas, acredita-se que tal colegiado já iniciou o caminhar em prol da construção de uma sociedade mais justa a todos. Espera-se que a presente pesquisa contribua para com um olhar mais apurado dos membros do C.M.E-PS frente às suas próprias potencialidades e fragilidades, uma vez que, ao se deparar com questões estranhas a si, os respondentes perceberam-se desinformados das legislações e decretos que os regem, do poder de seu alcance e de suas responsabilidades frente às demandas da sociedade pilarense.

Mas, ainda que embrionária, a gestão democrática se fez presente neste colegiado que, a partir da solicitação de um de seus conselheiros nos recebeu como representantes da UFSCAR-Sorocaba e, conosco estabeleceu um diálogo aberto e esperançoso de que a Universidade de alguma forma pudesse contribuir com a melhoria da atuação deste colegiado junto ao poder executivo municipal e sua população. Por isso mesmo, deixamos aqui nossos sinceros agradecimentos e nosso enorme apreço por este colegiado que, mesmo reconhecendo suas fragilidades, abriu suas portas para nossa pesquisa e, a partir do diálogo estabelecido, vislumbrou outra forma de organização e atuação possível para o C.M.E-PS, esperamos ter contribuído para com seu funcionamento a partir dos resultados que por ora se apresentam.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AZEVEDO, J. M.L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAAE* – v.27, n.3, p.361-588, set./dez. 2011. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412/15404> > Acesso em 16 jul. 2017.

BOÉTIE, E. L. *O discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BORDIGNON, G. *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf). Acessado em: 11 jul. 2018.



BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em <http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/6541/S0101-32622011000200003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 jul. 2017.

BRASIL IBGE: *Histórico de Pilar do Sul*, 2010. Disponível em: <  
<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/pilar-do-sul/historico>> Acessado dia 03 de jul. de 2017.

BRASIL IBGE: *Panorama de Pilar do Sul*, 2017. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/pilar-do-sul/panorama> Acessado dia 28 de jun. de 2017.

BRASIL IBGE: *Produto Interno Bruto de Pilar do Sul*, 2014. Disponível em: <  
<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/pilar-do-sul/pesquisa/38/46996?detalhes=true>>  
Acessado dia 03 de jul. de 2017.

BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Educação Crianças e Jovens, 2010. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/pilar-do-sul\\_sp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/pilar-do-sul_sp) . Acesso em: 01 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 06 jun. 2018.

BRASIL. IBGE. Censo: *Amostra – Educação em Pilar do Sul, 2010*. Disponível em: <  
<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/pilar-do-sul/pesquisa/23/22469?detalhes=true&localidade1=355030>> Acesso em: 29 jun.2017.

BRASIL. IBGE. *Ensino em Pilar do Sul– matrículas, docentes e rede escolar, 2015*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/pilar-do-sul/pesquisa/13/5902?detalhes=true>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. INEP. *IDEB*. Disponível em:  
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11654984>. Acesso em 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacaobasica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/ideb>>  
Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: [http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKEAjws-LKBRDck9v6\\_cnBgjISJAADkzXeh5FgiA6VIHQezmGiZpNwWuErkCILJW\\_2dwCstegZLxoCsADw\\_wcB](http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKEAjws-LKBRDck9v6_cnBgjISJAADkzXeh5FgiA6VIHQezmGiZpNwWuErkCILJW_2dwCstegZLxoCsADw_wcB) Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/2010-pilar-do-sul/ideb>  
Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/2010-pilar-do-sul/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2015>. Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/ideb>.  
Acesso em 02 jul. 2017.



BRASIL. *QEdu*, 2015. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>> Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. *QEdu*. O que é Ideb. Disponível em: [http://www.qedu.org.br/ideb?gclid=Cj0KCQjw6rXeBRD3ARIsAD9ni9Bf2tt\\_3QZx9bCewWR7i rU2 rHdgSIBscdDwKj-6qor8IZh6sAQ\\_h-gaAnwVEALw\\_wcB#o-que-e](http://www.qedu.org.br/ideb?gclid=Cj0KCQjw6rXeBRD3ARIsAD9ni9Bf2tt_3QZx9bCewWR7i rU2 rHdgSIBscdDwKj-6qor8IZh6sAQ_h-gaAnwVEALw_wcB#o-que-e). Acesso em: 22 de out. 2018a.

BRASIL. *QEdu*. Pilar do Sul/SP. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/2010-pilar-dosul/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2017>. Acesso em: 22 out. 2018b.

BRASIL. *Resolução nº7 de 14 de dez. de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL.MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 07 de agosto de 2017. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 09 de maio de 2017 às 10h. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 09 de maio de 2017 às 9h. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 11 de setembro de 2017. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 12 de junho de 2017. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 23 de outubro de 2017. Não disponível online.

C.M.E. Pilar do Sul/SP. Ata de 30 de outubro de 2017. Não disponível online.

CURY, C. R. J. Gestão democrática de educação: exigências e desafios. *RBPAE* v.18, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/download/25486/14810>. Acessado em: 29 de mai. 2018.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.I.], v. 22, n. 1, fev. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CURY, C.R.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE* - v.23, nº 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19144/11145>. Acesso em 31 out. de 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acessado em 24 de jun.de 2018.

EMPLASA. *Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano*. Disponível em:< <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>> Acesso em:15 jul. 2017.

FERREIRA, N.S.C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em 31 de out. 2018.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento da Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.





FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

IBGE, Panorama, educação. 2010 Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pilar-dosul/panorama> Acessado em 24 de jun.de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística na Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatística-da-educação-básica> Acessado em: 24 de jun.de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística na Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatística-da-educação-básica> Acessado em: 24 de jun.de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística na Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatística-da-educação-básica> Acessado em: 24 de jun.de 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO E. P.C. B. N., SANTOS J. M. O. O Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: Caracterização do Município e Estrutura Educacional. Ensaio Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.3, set./dez. 2017, p.32-43 Disponível em:

<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/46/77> Acessado em: 26 de jun.de 2018.

MELO, E. P. C. B. N. de M; LIMA, P. G. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.2, n.2, mai.-ago. 2016.

MELO, E.P.C.B.N.; SANTOS, J.M.O. Conselho Municipal de Educação de Pilar do Sul/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaio Pedagógicos* (Sorocaba), vol. 2, n. 2, mai.-ago. 2018, p. 39-53. Disponível em:

<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/83/113>. Acesso em: 20 set. de 2018.

NOGUEIRA, J.L. *Genealogia de uma cidade*. Vol.IV, Gráfica Regional, Itapetininga-SP, 2014. Disponível em: < [https://issuu.com/silveirafh/docs/livro\\_genealogia\\_de\\_uma\\_cidade\\_-\\_pi](https://issuu.com/silveirafh/docs/livro_genealogia_de_uma_cidade_-_pi) > Acessado dia 28 de jun. de 2017.

PERONI, V.M.V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2> Acessado em: 04 de jun. de 2018.

PILAR DO SUL. *Endereços e telefones das secretarias – Prefeitura Municipal de Pilar do Sul*. Disponível em: < <http://www.pilardosul.sp.gov.br/> > Acesso em 02 jul. 2017.

PILAR DO SUL/SP. Lei nº 2397/2008. Cria o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180359arquivo\\_2397.pdf](https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180359arquivo_2397.pdf) Acessado em: 15 de mai. De 2018.

PILAR DO SUL/SP. LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE PILAR DO SUL/SP (Revisada pela emenda nº 09/2010 e atualizada até a Emenda nº 12/2012).

PILAR DO SUL/SP. Site Oficial da Prefeitura. Disponível em:

<https://www.pilardosul.sp.gov.br/> Acessado em 01 de jul. de 2018.



PILAR DO SUL/SP. Decreto nº 3.341/2017. Dispõe sobre a nomeação dos membros para compor o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018181627arquivo\\_3341.pdf](https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018181627arquivo_3341.pdf) Acessado em: 20 de jan. de 2018.

PILAR DO SUL/SP. Lei Complementar 084/94. Dispõe sobre a criação, composição, organização e competência do Conselho Municipal de Educação a que se refere o Art. 187 da Lei Orgânica do município e dá outras providências. Disponível em: [https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180048arquivo\\_084.pdf](https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180048arquivo_084.pdf). Acessado em: 10 de jun. de 2018.

PILAR DO SUL/SP. Lei Complementar nº 227/2008. Dispõe sobre a criação, composição, organização e competência do Conselho Municipal de Educação, a que se refere o Art. 187 da Lei Orgânica do município e dá outras providências. Disponível em: <https://www.pilardosul.sp.gov.br/legislacao/download-lei/3556/>. Acessado em: 10 de jun. de 2018.

PILAR DO SUL/SP. Lei Complementar nº 245/2010. Altera os Artigos 3º e 4º da Lei Complementar nº 227/2008 e dá outras providências. Disponível em: [https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180747arquivo\\_245.pdf](https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018180747arquivo_245.pdf) Acessado em: 20 de mai. De 2018

PILAR DO SUL/SP. Lei Complementar nº 285/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Pilar do Sul/SP e dá outras providências. Disponível em: [https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018181206arquivo\\_285.pdf](https://www.pilardosul.sp.gov.br/temp/31072018181206arquivo_285.pdf) Acessado em 12 de fev. de 2017.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO URBANO INTEGRADO REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA (2016). Disponível em: [https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page\\_id=56](https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page_id=56). Acessado em: 03 de Jul.de 2017.

REITER, B. The shortcomings of democratic school management in Bahia. *Gest. Ação*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 207-221, mai./ago., 2005. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav8n205.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SARMENTO, D. C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf> Acessado em: 04 de jun. de 2018.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069> Acessado em: 04 de jun. de 2018.

SILVA, F. B.; JACCOUD, L.; BEGHIN, N. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. In JACCOUD, Luciana. *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Livro\\_Questao\\_Social.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Livro_Questao_Social.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, M. A. A qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, R. B. Educação Comunitária: além do Estado e do mercado? *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 85-97, março/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n112/16102.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96.



Ensaio: aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf> Acessado em: 04 de jun.de 2018.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. Cadernos de Pesquisa. V. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4332787-Conselhos-municipais-de-educacao-autonomia-e-democratizacaodo-ensino.html> Acessado em: 04 de jun. 2018.

TSE. Repositório de dados eleitorais, 2016. Disponível em: [www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais](http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais). Acessado em 14 de jul. 2017.

WERLE, F.O.C.; THUM, A.B; ANDRADE, A.C. O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. RBPAAE – v.24, n.1, p.79-109, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MarianaBauer/o-sistema-municipal-de-ensino-e-suas-implicacoes-para-aatuao-do-conselho-municipal-de-educacao> Acessado em: 01 de jul.de 2018.





Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL ARCANJO/SP**

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro - UFSCar/Sorocaba\*  
Petula Ramanauskas Santorum e Silva- UFSCar/Sorocaba\*\*  
Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** A presente pesquisa teve como objetivo analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam a gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP. Seu desenvolvimento foi orientado pela avaliação de processos à luz da abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental das atas das reuniões deste conselho gestor, bem como, através de leis e decretos municipais, entrevistas semiestruturadas com membros atuantes no Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP no ano de 2018 e por meio de estudo teórico de referenciais da área da pesquisa. Os resultados apontam que a dimensão de mecanismos e estratégias para a consecução da gestão democrática configura-se ainda num desafio para este colegiado, o qual anseia por maiores estudos, bem como por uma maior articulação de seus membros, no sentido de efetivar um processo de participação com conseqüente compreensão de sua imprescindível atuação junto ao poder público municipal em prol da população do município. Espera-se que este estudo possa contribuir com reflexões aos Conselhos Municipais de Educação, inclusive o estudado, identificando fragilidades, avanços e perspectivas quanto aos movimentos de participação social na qualidade socialmente referenciada da educação.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. São Miguel Arcanjo/SP.

### **Introdução**

Esta pesquisa de caráter científico propõe-se a investigar o Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP desde sua instalação até os dias atuais. Trata-se de um recorte de um projeto maior que buscará investigar os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) no que se refere à qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos, coordenado pelo

\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [elidiavjr2@gmail.com](mailto:elidiavjr2@gmail.com).

\*\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [petularss@hotmail.com](mailto:petularss@hotmail.com).

\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (GEPLAGE) da Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba).

Além disso, a pesquisa buscou discutir o processo de criação, implementação e gestão do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP e as formas de participação da comunidade, compreendendo que o princípio da gestão democrática deveria ser o fio condutor de legitimação dos colegiados que representam o grau de expectativa da cidade. Para tanto, orienta-se por meio da abordagem qualitativa e de pesquisa exploratória, a partir de documentos pertinentes ao Conselho Municipal (C.M.E.) de São Miguel Arcanjo/SP e análise de sua articulação com a Secretaria Municipal de Educação e com os municípios.

Encontra-se metodologicamente fundamentado na utilização de fontes de dados para análises e interpretações de legislações, documentos e revisão bibliográfica, tendo como problema condutor analisar o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo. Consolidando o estudo, buscou-se analisar a percepção dos membros do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP a respeito dos princípios da qualidade, gestão democrática e participação, em relação às atribuições do referido órgão colegiado, bem como as estratégias utilizadas para cumprir suas funções junto à comunidade local. Conforme o artigo 4º, da Lei Municipal nº 2.152/98, e explicitado em Lopes e Damasceno (2017)<sup>1</sup>a representatividade do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP, é caracterizada por 11 (onze) membros, sendo estes educadores do magistério público municipal, do magistério público estadual, educador representante do ensino particular, representante de diretores, representantes de pais de alunos, representantes de alunos e representantes da comunidade. Buscou-se identificar as percepções sobre o tema entre os conselheiros que participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação do município, na tentativa de identificar de forma mais clara os mecanismos e estratégias de acompanhamento que este órgão tem sobre a educação municipal, porém, já numa primeira abordagem junto à atual Presidente em junho de 2018, observou-se que os conselheiros participam há pouco tempo nesta atividade, o que inviabilizou a utilização do critério de entrevista aos conselheiros que participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação, cujo movimento se deu entre 2014 e 2015.

Com base no estudo documental, observa-se que São Miguel Arcanjo atingiu, no ano de 2015, um Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano), superior a outros municípios da Região Metropolitana de Sorocaba e nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2015 ultrapassou as metas projetadas para os

<sup>1</sup>Ver em Lopes e Damasceno (2017)



referidos anos, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

O município de São Miguel Arcanjo/SP conta com 33.577 habitantes. Por ainda não possuir um sistema municipal de ensino, suas escolas são supervisionadas pela Diretoria de Ensino de Itapetininga/SP, ou seja, pelo poder público estadual. Esse município é um dos poucos do Estado de São Paulo a não ter o próprio sistema de ensino, embora os municípios estejam sendo “cobrados” pelas instâncias superiores para que desdobrem ações concretas para a sua consecução.

Atende a Educação Básica, sendo a Secretaria Municipal de Educação a responsável pelo atendimento das escolas de Educação Infantil: creche, centros de recreação infantil e pré-escola; as de Ensino Fundamental anos iniciais e contempla também uma escola de Ensino fundamental anos finais, com 205 alunos matriculados, EMEIF Leonardo Antônio Vieira, segundo dados de matrícula constantes da SED – Secretaria Escolar Digital, fornecidos pelo CIE, Centro de Informações Educacionais da Diretoria de Ensino de Itapetininga. A etapa do Ensino Médio é atendida na íntegra pela rede estadual, que atende também alunos do Ensino Fundamental anos finais, nas seis escolas estaduais que mantêm. No município ainda há o atendimento de escola de educação integral, educação especial (APAE) e uma escola particular com atendimento a todas as etapas da Educação Básica. Diante desses dados, objetivamos investigar se o referido Conselho, através da participação de seus membros, tem contribuído ou não para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada no âmbito municipal.

Azevedo (2011, p. 424) assevera que educação de qualidade social presume “[...] uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania.” Ao refletir sobre essa definição entendemos que a presente pesquisa é relevante, uma vez que poderá contribuir para a construção de novos conhecimentos relacionados ao funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação e para que os membros atuais e futuros do Conselho, em tela, possam se pautar sobre ações a serem desenvolvidas, a fim de buscar aprimoramento no sentido de torná-las cada vez mais democráticas, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada. Nessa direção, Bordignon (2009, p. 9) considera “[...] a gestão democrática como condição da qualidade sociocultural da educação. Não basta garantir o direito à educação. É preciso garantir a participação de todos: a educação não será para todos enquanto todos não participarem da educação.”



Dessa forma, para termos uma amplitude de nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa, buscaram-se entre os diferentes segmentos representados no Conselho Municipal de Educação, os respondentes para os questionamentos presentes no roteiro de entrevista. Como critério de indicação de respondentes, a pesquisa pautou-se na escolha de membros de todos os segmentos, entre os que demonstraram disponibilidade e se dispuseram a responder e participar da entrevista, mediante preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas por meio de preenchimento do Roteiro manuscrito pela pesquisadora, não sendo gravadas. Num primeiro momento, o contato foi realizado com a presidente do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP, Carolina Leme Alves dos Santos, por intermédio da Secretária Municipal de Educação da gestão anterior, no dia 05/06/2018, na Secretaria Municipal de Educação, momento em que se deu o preenchimento do “Roteiro Preliminar de sondagem sobre o Conselho Municipal” do “Roteiro de Caracterização do Respondente” e a conversa inicial sobre o funcionamento do referido órgão, ficando firmado o compromisso de retornar ao Município a fim de realizarmos uma reunião com os demais membros do Conselho Municipal de Educação, para apresentação dos objetivos da presente pesquisa. Após diversos contatos, não havendo a marcação da referida reunião, retornamos ao Município, no dia 14/09/2018 e, por intermédio de contatos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, autorizado pela atual Secretária Municipal de Educação, conseguimos realizar as entrevistas de alguns membros respondentes, neste mesmo dia, em seus locais de trabalho e nas residências, conforme disponibilidade de horários de cada um deles. Foi necessário mais um retorno ao município de São Miguel Arcanjo/SP, para serem finalizadas as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, iniciando com a leitura da “Carta de Apresentação”, elencando o objetivo da pesquisa e a importância da participação de cada um dos membros. Após explicação, realizou-se a assinatura do “Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido” e o preenchimento do “Roteiro de Caracterização do Respondente”, documentos integrantes desta pesquisa, oficializando-se o presente estudo, informando a seguir, sobre os procedimentos éticos necessários para sua realização. Embora tenhamos encontrado algumas dificuldades iniciais na marcação das entrevistas e acesso ao Conselho Municipal de Educação, explicitadas acima, no momento do desenvolvimento das indagações aos entrevistados, observou-se um clima bastante amigável, de intensa colaboração e abertura no diálogo, demonstrando entre estes o envolvimento e compromisso com a causa da educação do município.

Tivemos a preocupação de, em cada seção, realizar esclarecimentos sobre os pontos de maior dificuldade de compreensão, dialogando com o entrevistado a fim de que se sentisse





à vontade para opinar sobre os assuntos abordados, uma vez que se perceberam entre alguns dos entrevistados, dificuldades na compreensão dos termos constantes do Roteiro de Entrevistas. Apesar disso, houve receptividade e colaboração dos participantes, que responderam a todas as questões, à exceção da entrevistada R 4, que respondeu apenas duas questões, argumentando existir um grande distanciamento das questões colocadas com suas funções exercidas junto a educação. Para ilustrar melhor o contexto do público alvo envolvido, destacamos abaixo um quadro resumo, sobre as características dos conselheiros participantes das entrevistas:

**Quadro 1 –** Membros do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP que participaram das entrevistas:

Conselheiro	Gênero	Representação	Idade	Formação	Profissão
R1	F	Magistério público municipal	44 anos	Licenciatura em Artes e Pedagogia Psicopedagogia	Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil
R 2	F	Magistério público estadual	51 anos	Licenciatura em Letras e Pedagogia Pós Graduação em Gestão Escolar	Professora aposentada
R 3	M	Diretor de Escola	39anos	Pedagogia Pós Graduação em Gestão Escolar (em curso)	Diretor de Escola
R 4	F	Comunidade	38anos	Pedagogia	Educadora de Creche concursada
R 5	F	Ensino particular	59 anos	Licenciatura em Matemática	Diretora de Escola
R 6	F	Aluna	35anos	Ensino Médio (cursou 1º EM Regular e conclui pelo ENCCEJA – 2017)	Serviços gerais.

**Fonte:** Quadro produzido pela pesquisadora Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro<sup>2</sup>.

O Roteiro utilizado para a realização das entrevistas<sup>3</sup> faz parte de um conjunto de documentos produzidos pelo Geplage<sup>4</sup>, no Projeto intitulado “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”, sob a coordenação geral do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – *campus* Sorocaba), no âmbito do

<sup>2</sup>Não foi possível realizar uma entrevista com a representante de pais do C.M.E.S.M.A.

<sup>3</sup> Vale destacar que anterior a esse momento da pesquisa em Lopes e Damasceno (2017) foi caracterizado o município de São Miguel Arcanjo/SP e sua estrutura educacional, posteriormente em Ribeiro e Lopes (2018) contextualizou-se o Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP (C.M.E.S.M.A.), sua criação, implementação e anúncio da gestão democrática em documentos oficiais. Essas duas etapas ampliaram o olhar das pesquisadoras, possibilitando intervenções consistentes quando da realização das entrevistas.

<sup>4</sup>GEPLAGE – Grupo de Estudos Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado a UFSCAR, Campus Sorocaba.



Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), que se realiza desde 2016. A pesquisa foi realizada nos nove municípios da referida região, entre eles São Miguel Arcanjo/SP, com ênfase na pesquisa documental, teórica e realização de entrevistas.

O roteiro utilizado para as entrevistas consta de 20 questões que buscou identificar os pontos principais sobre a pesquisa. Nas questões de 1 a 5, foi realizada a análise sobre a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP sobre a qualidade socialmente referenciada da Educação do Município. Entre as questões de 6 a 10, procurou-se identificar o entendimento dos respondentes quanto à efetividade da gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação. A verificação sobre os mecanismos e instrumentos de gestão, na fala dos respondentes se deu entre as questões de números de 11 a 15 e nas questões de 16 a 20, a partir da análise da resposta dos respondentes, a investigação se deu no sentido de compreender qual o entendimento sobre o Conselho Municipal de Educação e estratégias adotadas de gestão democrática. Com base nas respostas dos Conselheiros entrevistados, foi introduzida mais uma seção qual seja, relatar as necessidades mais urgentes para a efetivação do funcionamento do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP, identificada na fala dos respondentes, para a reorganização do Conselho Municipal de Educação e atendimento dos anseios da comunidade.

O presente texto encontra-se dividido em 3 (três) seções: na primeira parte desta pesquisa Caracterização, estrutura educacional do município de São Miguel Arcanjo/SP e o Conselho Municipal de Educação, limitar-nos-emos na caracterização do Município e sua importância para a Região Metropolitana de Sorocaba, apresentando uma breve história da Educação Municipal e a existência Conselho Municipal de Educação no contexto histórico, bem como alguns aspectos iniciais sobre o seu funcionamento e a participação de seus membros, através da análise de 72 (setenta e duas) atas de reuniões e documentos históricos e legais disponíveis.

No segundo momento, Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: criação, implementação e gestão democrática, apresentamos a caracterização do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP, a partir do conceito existente, suas características principais e a representatividade, elucidando as formas de organização do mesmo e seu real significado, o atendimento à demanda educacional do Município e a colaboração dos entes federados, na tentativa de confirmar se essa colaboração tem ocorrido em relação à educação básica e se há contribuições para a efetivação da qualidade referenciada para o ensino da população.

E na terceira e última sessão, Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros ,busca-se



apontar, se o referido Conselho tem sido conduzido no sentido consolidação da gestão democrática, proporcionando a participação e a busca da qualidade socialmente referenciada, a partir da análise da percepção dos conselheiros. Nas considerações finais, procura-se responder ao que se propõe o presente artigo, se os processos de formação, criação, implementação e participação junto ao Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP têm favorecido uma educação de qualidade para a população do município, com ênfase na gestão democrática, tendo em vista as políticas educacionais vigentes.

### **Caracterização, estrutura educacional do município de São Miguel Arcanjo/SP e o Conselho Municipal de Educação**

#### **São Miguel Arcanjo esua importância para a região metropolitana de Sorocaba**

Povoadores, em meados do século XIX, fixaram-se ao longo da estrada que liga Sorocaba ao Sul do País, organizando novas fazendas voltadas a culturas diversificadas. Ao Sul da cidade de Itapetininga, nessa mesma época, um dos povoadores, o Tenente Urias Emídio Nogueira de Barros com alguns amigos e parentes concentraram-se numa grande área, formando o antigo bairro Fazenda Velha. Para homenagear o falecido marido Miguel dos Santos Terra, a filha do Tenente Urias doou à igreja terras para a construção de uma Capela, invocando São Miguel Arcanjo, dando origem ao nome do povoado que se formou em torno dessa pequena Capela. O Distrito de São Miguel Arcanjo foi criado em 12-05-1877 e, em 01-04-1889, foi desmembrado de Itapetininga. Em 19-12-1908 foi elevado à condição de cidade. Comemora-se o aniversário da cidade no dia 1º de abril. (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2017c).

O desenvolvimento socioeconômico iniciou-se com o cultivo do algodão na década de 1920 e, segundo alguns historiadores, essa foi a época mais rica do município. Na época da II Guerra Mundial, a Inglaterra, que era o principal consumidor de algodão de São Miguel, deixou de adquiri-lo e os inúmeros proprietários abandonaram o seu cultivo, passando a explorar madeira para carvão que se tornou de grande relevância para a economia local. Logo após a II Guerra Mundial, os primeiros imigrantes japoneses iniciaram o cultivo da batata que se tornou outra base da economia. O comendador Dante Carraro, vindo da Itália, comprou uma área de terra bastante grande e iniciou o cultivo do trigo. No entanto, com sua morte, a família deixou de cultivá-lo e passou a dedicar-se à pecuária. A família Masato Fujiwara, na década de 1950, trouxe mudas de uvas Itália que mais tarde, tornou-se a principal fonte de renda do município. (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2017c).



São Miguel Arcanjo localiza-se na região sudoeste do Estado de São Paulo e pertence à 19ª Região Administrativa. Até a capital, em linha reta, são 143 km pela rodovia Castelo Branco. A extensão territorial chega a 1.081 km<sup>2</sup>, se for incluído o Parque Estadual Carlos Botelho. O município tem como principais afluentes o Rio Taquaral, Rio do Turvo, Ribeirão São Miguel, Rio Acima, Guarupu e o Córrego do Pinhalzinho. Como limites têm-se: na direção Norte, Itapetininga que dista 30 km; na direção Sul tem Sete Barras que dista 85 km; na direção Leste tem Pilar do Sul que dista 23 km e na direção Oeste tem o município de Capão Bonito que dista 45 km. Conta com uma população estimada de 33.577 habitantes e uma área de 930 km. A Mata Atlântica é o bioma predominante, cuja densidade demográfica é de 33,91 km. (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2017a).

A economia é voltada para o setor agrícola predominando o cultivo de uvas do tipo Rubi e Itália. As uvas Niágara são uma variedade que vem crescendo muito na cidade, pois se trata de uvas com menor custo para a sua produção, sendo atualmente responsável por 40% da produção do Estado paulista. (Idem, 2017a).

A Região do Escritório de Desenvolvimento Rural de Itapetininga (EDR) que abrange 14 Municípios aumentou, entre 2015 a 2016, o valor da Produção Agrícola (VPA) passando do 9º ao 4º lugar no ranking estadual. A região do EDR de Sorocaba composta por 19 Municípios, também, conseguiu apresentar bom desempenho no VPA, com crescimento de 19,4%, passando de R\$ 1,63 bilhão em 2015 para R\$1,94 bilhão em 2016. No entanto, permaneceu na 19ª posição Estadual. As uvas para mesa e os valores recebidos pelos produtores de laranjas direcionadas para a indústria, contribuíram para o bom desempenho agrícola do EDR de Itapetininga. Destacando-se os municípios de Itapetininga e Sarapuí no plantio de laranjas e São Miguel Arcanjo no plantio de uvas de mesa, os quais fazem parte da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). (MARQUES, 2017).

A cidade possui inúmeros atrativos no Ecoturismo como o Parque Estadual Carlos Botelho (patrimônio natural da humanidade da UNESCO) devido a sua relevância socioambiental, histórica e cultural. Há, também, o Parque Taquaral, o Parque do Zizo, a Lagoa do Sol e o Parque da Onça Parda, todos com altos índices de preservação de flora e de fauna. Conta com diversas cachoeiras e trilhas que se encontram em cenários encantadores de Mata Atlântica. São praticadas no município várias modalidades esportivas como Bike, Arvorismo, Jeep Off Road, etc. E há, ainda, os roteiros às vinícolas que produzem uvas finas de mesa e vinho. (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2017b).

### Sobre a educação e criação do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo

Antes do ano de 1998, a Educação Municipal de São Miguel Arcanjo era regida pelo Departamento Municipal de Educação. Somente com a Lei n. 2.639, de 14 de janeiro de



2005, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, na gestão do Prefeito Antônio Celso Mossin. Essa mesma lei definiu as atribuições, competências, deveres e responsabilidades da referida Secretaria, das quais destacamos:

I - receber do Prefeito as diretrizes a serem seguidas e os objetivos a serem alcançados pela Secretaria, definir a Política Municipal de Educação, Esporte e Lazer em consonância com as diretrizes estabelecidas nas legislações municipal, estadual e federal pertinentes;

II - assegurar o ensino público de qualidade e estabelecer planos e programas a serem seguidos por suas unidades administrativas subordinadas e controlar sua execução;

III - Apresentar relatórios periódicos e oportunos ao Prefeito, sobre o desempenho de sua Secretaria e das unidades administrativas subordinadas; [...]

XII - implantar e gerenciar o plano de educação; [...] (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2005, p.4)

A Lei nº 2.639/2005 foi revogada pela Lei Municipal nº 3.706, de 11/12/2015, a qual desvinculou a Secretaria Municipal de Educação do Esporte e da Cultura. No entanto, manteve todas as Secretarias Municipais subordinadas ao Chefe do Executivo. Nessa nova Lei de 2015, há o registro de que as atividades da administração da prefeitura de São Miguel Arcanjo terão com fundamentos, em caráter permanente: o planejamento; a coordenação; a descentralização; a delegação de competências; o controle e a racionalização. A descentralização tem como objetivo principal liberar os dirigentes de tarefas de rotina de execução e de tarefas de simples formalização de atos administrativos para que possam concentrar-se em atividades de planejamento, supervisão e controle. A delegação de competências deve ser aplicada como um instrumento para a descentralização administrativa, cujo objetivo seria garantir quanto às decisões maior rapidez e objetividade, localizando-as mais próximas das pessoas, dos fatos ou dos problemas a serem atendidos (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2015b). A Lei Municipal nº 3.706/2015, em seu artigo 34, registrou como uma das finalidades da Secretaria Municipal de Educação a organização do Sistema Municipal de Ensino. No artigo 46 dessa mesma Lei, destaca-se que além das atribuições já previstas nesta lei, compete aos Secretários Municipais:

I - Oferecer subsídios ao Governo Municipal na formulação de diretrizes gerais e prioridades da ação Municipal;

II - Garantir a concretização das políticas, diretrizes e prioridades definidas pelo Governo Municipal para a sua área de competência; [...]

[...] VIII - Conhecer os problemas e as demandas da população;

IX - Definir e operacionalizar objetivos de ação governamental;

X - Acompanhar a execução de programas, projetos e atividades que lhes são afetos;

XI - Avaliar periodicamente o resultado de suas ações;

## XII - Rever e atualizar objetivos, programas e projetos (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2015b, Art. 46).

Observa-se que desde 2015, fica reafirmada a urgência para que se constitua o Sistema Municipal de Educação em São Miguel Arcanjo. No entanto, até junho de 2017, o município de São Miguel Arcanjo ainda não tinha organizado um sistema próprio de educação. Entretanto, segundo informações da assessora da atual Secretária de Educação, há possibilidades que esse sistema seja constituído por Lei, ainda, neste ano de 2017. Pois, em março do corrente ano, a Secretária de Educação foi convocada para uma reunião com membros da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que vêm exigindo que seja constituído o Sistema Municipal de Educação, já que apenas 16% dos municípios paulistas, ou seja, 27 (vinte e sete) municípios ainda não têm o referido sistema. A Secretaria da Educação é responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão das atividades educacionais municipais, no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de Educação Especial. Quando há demanda de alunos também oferecem Educação de Jovens e Adultos. A Secretaria da Educação administra as Escolas Municipais e os Centros de Educação Infantil (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2017a).

De acordo com arquivos da Secretaria Municipal de Educação, os quais nos foram disponibilizados, em 2017, pela Secretária de Educação da época Sra. Silvia Maria de Noronha Franca, o Município de São Miguel Arcanjo oferece atendimento nas modalidades da educação infantil, ensino fundamental, creche, centro de recreação infantil, escola de educação integral e educação especial (APAE). Sendo que doze escolas oferecem atendimento na educação infantil e fundamental; duas escolas apenas o ensino fundamental; conta com um centro de educação e recreação infantil; duas escolas são somente de educação infantil; uma escola no período integral, quatro creches e uma escola de educação especial (APAE) no total de vinte e três instituições que envolvem escolas, centro de educação, creches e a APAE.

A Secretaria Municipal de Educação, contava até junho 2017, com 3.614 (três mil seiscentos e catorze) alunos e 170 (cento e setenta salas de aulas). Em relação aos funcionários que atuam na rede municipal de Educação, 121 (cento e vinte e um) são professores do Ensino Fundamental, 38 (trinta e oito) são da Educação Infantil, 83 (oitenta e três) são funcionários com várias funções (inspetor de alunos, agentes de limpeza, etc.), 19 (dezenove) são professores coordenadores de escolas, 10 (dez) são Vice-Diretores de Escola e 11 (onze) são Diretores de Escola. Dos professores, 1 (um possui) formação na área de Matemática, 1 (um) na área de História, 6 (seis) com licenciatura em Letras, 6 (seis) com formação no Curso de Magistério, 8 (oito) licenciados em Artes; 8 (oito) em Educação Física e 155 (cento e cinquenta e cinco) possuem licenciatura em Pedagogia. Dados sujeitos a mudanças, já



que os funcionários podem afastar-se, solicitar exoneração, solicitar licença-saúde, segundo informações da Secretária da Educação do Município.

### O Conselho Municipal de Educação do Município de São Miguel Arcanjo

De acordo com Borges, pesquisar sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação apresenta importância tanto política quanto social, pois os Conselhos além de se constituírem como espaços políticos relevantes [...] no processo de desconcentração das atribuições do Estado, constituem, também, ambientes de mobilização social com potencial transformador e desalienante, capazes de promover verdadeiras mudanças nas estruturas de controle ideológico da sociedade, contribuindo para a melhoria do ensino (BORGES, 2017, p. 17). A lei orgânica do Município, Lei Municipal nº 1.625, de 26/05/1990, em seu Artigo 132, item VII, já previa que o Município poderia criar, por lei complementar, o Conselho Municipal de Educação. No entanto, somente no ano de 1998 o referido Conselho foi criado pela Lei nº 2.152, de 05 de maio de 1998, na gestão do Prefeito Luiz Gonzaga Albach(PPB – Partido Progressista Brasileiro), possivelmente pelos incentivos de descentralização, previstos na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), para que os municípios organizassem, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. De acordo com a Lei nº 2.152/1998, o Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo terá funções normativas, deliberativas e consultivas referentes aos assuntos da Educação da Rede Municipal. Além de outras atribuições, compete ao Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo:

- I-Fixar diretrizes para organização do sistema municipal de ensino ou para o conjunto das escolas municipais;
- II- Colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;
- III-Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV- Exercer atribuições próprias do poder público local, conferidas em lei, em matéria educacional; [...]
- [...] VI- Assistir e orientar os poderes públicos na condução dos assuntos educacionais do Município;
- VII- Aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VIII- Propor normas para a aplicação de recursos públicos em educação no Município; [...] (SÃO MIGUEL ARCANJO, 1998).

De acordo com a Lei, os conselheiros nomeados pelo Prefeito terão o mandato de 2 (dois) anos, não serão remunerados, sendo permitida e recondução por prazo não determinado pela referida lei. O Diretor do Departamento Municipal de Educação e, posteriormente, o



Secretário de Educação, com a mudança de nomenclatura, poderá participar das reuniões do Conselho. No entanto, sem direito a voto.

Os atos do Conselho serão homologados ou vetados pelo Diretor/Secretário do Departamento de Educação. Serão escolhidos por maioria simples de votos dentre os próprios membros já eleitos, um Presidente e um Vice-Presidente. Deverá ser organizada reunião dos conselheiros uma vez por mês ou conforme disposição de regimento interno para deliberar sobre assuntos de âmbito geral de suas competências (SÃO MIGUEL ARCANJO, 1998).

### **Sobre o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP**

Para esta seção foram analisadas 72 (setenta e duas) atas de reuniões do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo, datadas de setembro de 2002 a abril de 2017, as quais foram disponibilizadas pela Secretária da Educação. Antes de 2002, os atuais responsáveis pela Secretaria de Educação, informaram que não encontraram, até junho de 2017, registros de atas de reuniões do supracitado Conselho. Contamos com as contribuições de Bardin (2009), sobre análise de conteúdo, para o trabalho com as supracitadas atas de reuniões, buscando verificar se houve ou não atendimento da previsão legal no que concerne às eleições de membros que devem ocorrer a cada dois anos sendo permitida a recondução, número de reuniões por ano e aspectos relacionados às atribuições do Conselho.

Em relação às eleições, tivemos acesso a 5 (cinco) atas de eleições dos conselheiros, compreendidas entre 2002 a 2017, sendo a primeira ata de eleição a que tivemos acesso datada de 17-09-2003; depois somente em 19-04-2006 (depois de mais de dois anos divergindo da Lei que prevê eleição ou recondução de conselheiros a cada dois anos); outra eleição é datada de 13-05-2008; em 26-04-2012 houve eleição, ou seja, após quase passados quatro anos há registro de nova eleição, e em 12-05-2014 ocorreu a última eleição registrada no livro de atas. Os registros em atas indicam que o prazo de dois anos para eleição ou recondução de conselheiros não vem sendo sempre respeitado.

Pelas análises das atas, foi possível perceber que as reuniões, excluindo-se as atas em que ocorreram exclusivamente apenas eleição ou reposição de membros, não ocorrem todos os meses e o número de reuniões anuais varia bastante de um ano para o outro, na seguinte conformidade: ano de 2002 aconteceram 5 (cinco) reuniões; em 2003 o número aumentou para 9 (nove) reuniões sendo duas delas canceladas por falta de quórum; em 2004 aconteceram 5 (cinco) reuniões; já em 2005 apenas 4 (quatro); 2006 o número de reuniões aumentou para 7 (sete); 2007 apenas 3 (três); 2008 aconteceram 5 (cinco); 2009 apenas 3 (três); nos anos de 2010 e 2011 não tivemos acesso a nenhuma ata de reuniões, pois não havia registro no Livro próprio referentes a esses dois anos; em 2012 apenas 2 (duas); em





2013 apenas 4 (quatro); em 2014 foram 4 (quatro); em 2015 somente 3(três) reuniões; em 2016 ocorreram 8 (oito) e até junho de 2017 havia ocorrido somente duas reuniões. Como não há registros de reuniões todos os meses do Conselho Municipal de Educação, conforme previsto na lei de sua criação pode-se inferir que os membros desse Conselho ainda não conseguiram conquistar espaços para uma participação mais efetiva.

Para Silva (2010), considerando-se que o tipo de democracia atual tem espaços que podem restringir a participação da população, o Conselho Municipal de Educação (CME), deveria criar ações de incentivo à participação em processos de decisões envolvendo [...] a parcela da população que não possui representatividade, principalmente ações que promovam o bem comum para que as políticas públicas possam atingir a parcela da população mais alijada dos serviços educativos e de representatividade no CME (SILVA, 2010, p. 86-87).

Chamou a atenção o fato de que na maioria das 72 (setenta e duas) atas analisadas não há indicação de quem presidiu as reuniões do Conselho Municipal de Educação e em 7 (sete) atas há o registro explícito de que essas reuniões foram presididas pelo (a) Diretor (a) do Departamento de Educação que atualmente equivale à função de Secretário (a) da Educação quando deveriam ser presididas pelo Presidente do Conselho Municipal de Educação. Pois, pela própria lei de criação desse Conselho, os Secretários (as) de Educação podem participar das sessões plenárias, porém sem direito a voto. Portanto, por mais que as intenções do (a) Secretário (a) da Educação sejam as melhores, presidir as reuniões parece inadequado, já que pode causar constrangimentos à participação ativa e efetiva dos conselheiros.

Em relação ao tema da qualidade da educação, percebe-se pelos conteúdos explícitos das atas das reuniões que os membros do Conselho Municipal de Educação pouco se debruçaram para analisá-lo no sentido de poder interferir, buscar transformações, através de votações de situações que pudessem ter sido apresentadas pelos diversos segmentos de membros do Conselho e para trazer em plenário os anseios da população de São Miguel Arcanjo sobre a educação municipal. Sabemos que o termo qualidade dá margem a vários tipos de interpretações podendo voltar-se mais para o aspecto quantitativo e utilitarista da educação do que às questões relacionadas à democratização dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, tendo como objetivo uma educação de qualidade socialmente referenciada.

De acordo com Almeida e Betini (2016), a expressão qualidade da educação pode gerar diversas interpretações, por isso é necessário ter clareza e buscar esclarecer de que qualidade está se falando, a serviço de quais objetivos e com que caminho formativo se

propõe essa qualidade. Afirmam que o termo qualidade pode ser utilizado para atender interesses que não têm compromisso com a educação como direito social. Uma educação de qualidade socialmente referenciada, [...] é diametralmente oposta a uma visão mercantil e utilitarista, necessárias à perspectiva assumida pelas empresas, porém incompatíveis com o campo da educação que visa uma formação humana mais ampla (ALMEIDA; BETINI, 2016, p.54). Nesse sentido, a qualidade praticada pela escola deve ser completamente diferente da qualidade com viés mercantil.

Pelas análises das atas, percebe-se que os membros do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo tiveram pouca participação em relação às funções normativas, deliberativas e consultivas sobre assuntos que se referem à rede municipal. Na maioria dos conteúdos das atas, observa-se que os membros foram reunidos muito mais para serem informados de assuntos que estavam para acontecer ou que já estavam acontecendo na rede municipal e para analisarem planilhas com previsões de gastos de recursos e planilhas com prestações de contas de recursos destinados à educação, as quais, muitas vezes, são exigências de órgãos externos à Secretaria de Educação e mesmo à Prefeitura, do que para tratar e analisar sobre a qualidade da educação e as demandas da população na área educativa.

Para Borges (2017), os Conselhos tanto podem ser instrumentos de tomada de decisões e resoluções de conflitos quanto podem assumir características de órgãos do Governo, cuja participação torna-se concedida e limitada (pelos governantes). Sob essa perspectiva, pode-se dizer que quando isso ocorre, os Conselhos Municipais de Educação que deveriam ser instâncias de representação dos anseios da população em termos de educação contribuindo para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, tornam-se representantes que legitimam a vontade dos governantes.

### **Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: criação, implementação e gestão democrática**

#### **Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: criação e diretrizes**

O Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP criado pela Lei Municipal nº 2.152, de 05 de maio de 1998 (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 1998), como órgão vinculado ao Departamento Municipal de Educação, a fim de cumprir as funções normativas, deliberativas e consultivas, seguindo resoluções e deliberações tomadas pelos Conselhos, Federal e Estadual de Educação, conforme parágrafo 1º, do artigo 2º, da referida Lei. O inciso VII, do artigo 132 da Lei Municipal, nº 1.625, de 26/05/1990 (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 1990) já contemplava a possibilidade de criação do C.M.E., por meio de leis específicas: “VII - O Município poderá criar o Conselho Municipal de Educação, cuja



composição e atribuições serão estabelecidas por lei complementar.”Apesar da referida previsão, somente 8 (oito) anos após ocorreu sua criação e o estabelecimento das respectivas competências. Conforme o artigo 3º da Lei 2.152/98 (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 1998), as competências do Conselho Municipal de Educação consistem nas seguintes atribuições:

Art. 3º Compete ao Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP, além de outras atribuições:

- I - fixar diretrizes para organização do sistema municipal de ensino ou para o conjunto das escolas municipais;
- II - colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;
- III - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV - exercer atribuições próprias do poder público local, conferidas em lei, em matéria educacional;
- V - exercer, por delegação, competências próprias do Poder Público Estadual em matéria educacional;
- VI - assistir e orientar os poderes públicos na condução dos assuntos educacionais do Município;
- VII - aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VIII - propor normas para a aplicação de recursos públicos em educação no Município;
- IX - propor medidas ao Poder Público Municipal no que tange à efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil e ao ensino fundamental;
- X - propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando (merenda escolar, transporte escolar e outros);
- XI - pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento do estabelecimento de ensino de todos os níveis situados no Município;
- XII - opinar sobre os assuntos educacionais quando solicitado pelo Poder Público.
- XIII - elaborar e alterar o seu Regimento Interno. (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 1998)

No que tange ao inciso I, sobre a fixação de diretrizes para a organização do sistema municipal, este preceito relaciona-se ao que preconiza a legislação federal, Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, parágrafo 4º: [...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988). Da mesma forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), traz em seu bojo esse mesmo aspecto, regime de colaboração entre os entes federados. Assim, observa-se no artigo 8º:



[...] Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

Os artigos 9º, 10 e 11, da mesma lei, definem as obrigações e as formas de colaboração de cada um dos entes federados, união, estadual e municipal. No caso do município de São Miguel Arcanjo/SP, embora desde 2015, já existam apontamentos e discursos reafirmando a urgência para se formar o Sistema Municipal de Educação, entretanto, quando da sistematização desse trabalho, isto é, ano de 2018, ainda não fora instalado formalmente. Desta forma, o município ainda se encontra subordinado à instância estadual, ou seja, jurisdicionado à Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, em relação à organização educacional. A Lei nº 3.706, de 11 de dezembro de 2015 (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015b), que "Dá nova Estrutura do Quadro de servidores da Prefeitura Municipal de São Miguel Arcanjo/SP e dá outras providências", em seu artigo 28, indica as finalidades da Secretaria Municipal de Educação, o que elucida a autonomia do município em relação aos entes federados, na organização educacional. Dentre as finalidades, destaca-se o que segue:

Artigo 28 – A Secretaria Municipal de Educação tem por finalidade:

I - Organizar o Sistema Municipal de Ensino, conforme legislação vigente;

[...]

III - Exercer ações redistributivas em relação às suas escolas, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino e dos estabelecimentos de Ensino Particulares ou Conveniados que oferecem ensino na modalidade da Educação Infantil (0 a 5 anos);

IV - Oferecer educação infantil em creches, pré-escolas e ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

[...]

VI - Organizar o Sistema Educacional, regularizando as atribuições de aula/classe, horários e calendários, além de promover educação de qualidade mantendo formação continuada para os profissionais da educação. (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015b)

Com relação ao funcionamento do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP, na Ata de eleição do Conselho Municipal de Educação atual, de 11/12/2017 (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2017d), observa-se a sua composição da seguinte forma: três representantes do Magistério Público Municipal, três representantes do Magistério Público Estadual, dois representantes de Diretores de Escola, três representantes de pais de alunos, três representantes da

comunidade, dois representantes de alunos e dois representantes de escolas particulares. A análise constatada é que esta organização, não contempla a representatividade descrita nas legislações específicas sobre o assunto. Entendemos que o Conselho Municipal é um importante órgão de aprimoramento da gestão democrática da educação. De acordo com Santos (2011, p. 5) os Conselhos Municipais,

[...] são instrumentos municipais democráticos de deliberação e controle social das políticas públicas. Cabe aos Conselhos Municipais, formular políticas públicas que atenderão às necessidades sociais. Sendo assim, tornam-se instrumentos da democracia participativa, pois uma de suas funções é trazer para dentro do Governo, problemas que se apresentam na sociedade. A importância dos Conselhos dá-se pelo fortalecimento da participação democrática da população no que tange a formulação e a implementação de políticas públicas para o benefício comum.

Demo (1988) considera o conceito de participação como uma conquista, diferente de uma concessão ou algo preexistente. Focaliza a dimensão processual da participação, chamando a atenção para o fato de que a cidadania deve ser estudada sob a ótica do conflito em função de interesses diversos de diferentes grupos. Nesse sentido, acredita-se que a população de São Miguel Arcanjo/SP, deve buscar espaços para conquistar as possibilidades de participação que se dá num processo e que se aprende praticando por meio do diálogo, da consideração de conflitos e interesses divergentes, mas sempre objetivando conquistas coletivas e que possam beneficiar a maioria da população. Aranda e Lima (2014, p. 307), asseveram que a qualidade socialmente referenciada deve ser conduzida “[...] no sentido de atender a todos os sujeitos históricos, sem distinção em qualquer aspecto da vida ou âmbito de formação.” E que essa qualidade socialmente referenciada não deve ser confundida com “[...] uma qualidade aberta às conveniências da sociedade vigente, voltada para atender necessidades mercantilistas, individualistas, corporativistas [...]” (ARANDA; LIMA, 2014, p. 307). Nesta direção acrescenta Borges (2017):

[...] a inserção do termo “socialmente referenciada” à categoria qualidade é justificada pela necessidade de se pensar em uma educação que prime pela formação humana, consciente das contradições e batalhadora no sentido de superá-las. Limitar a qualidade educacional a aspectos quantitativos não só é prejudicial ao desenvolvimento social do homem, como também constitui fator de regressão social. O exame acerca da qualidade socialmente referenciada da educação passa, pois, necessariamente pela análise de diversas dimensões, tanto quantitativas (custo aluno qualidade, relação numérica discente-docente-técnico administrativo e financiamento público), quanto qualitativas (processos educativos, estrutura física e funcional, valorização profissional, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e mobilização social no âmbito educacional), inseridas em um contexto histórico, cultural e socioeconômico. (BORGES, 2017, p. 98).

O Conselho Municipal de Educação de forma efetiva necessita se constituir como órgão com uma atuação dinâmica e verdadeiramente representativa, tendo como princípio orientador a gestão democrática. O documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao objetivar a qualidade da educação básica, aponta a necessidade da elaboração do plano de educação e da instalação do conselho de educação como instrumentos que ouve e explicita as expectativas das demandas sociais. (BRASIL, 2007). Quanto à busca da qualidade socialmente referenciada, que deve ser o maior objetivo dos trabalhos de um Conselho Municipal de Educação, considera-se que é necessário aos responsáveis pela educação do município e os membros Conselho, apreenderem seu significado procurando meios para buscar essa qualidade de forma consciente, intencional, participativa e crítica visando à melhoria da educação do município em benefício da maioria da população. Logo, o Conselho Municipal de Educação deve se constituir em um canal de representatividade popular e de conscientização, dos membros participantes, quanto às possibilidades de contribuição para a qualidade socialmente referenciada. No caso de São Miguel Arcanjo/SP, observa-se que há necessidade de investimentos no sentido de fomentar as necessidades materiais e de pessoas nas escolas, bem como no empenho de atuação mais democrática, participativa, consciente, crítica e popular no Conselho Municipal de Educação. Ao tratar sobre Conselho de Educação, Monlevade (2004) esclarece que:

[...] a educação, mais do que outras tarefas da sociedade, é uma ação coletiva, em que necessariamente todos estão envolvidos. Mesmo na sua agência especializada, a escola, o múnus educativo transcende à ação do professor. A primeira escola do Brasil se chamava “colégio”, ou seja, um coletivo de educadores e educandos. E, em todas as que a sucederam, mais altas e definitivas atribuições foram confiadas aos colegiados. Embora marcada pela autoridade individual, a administração pública, na área da educação, desde a era colonial, nunca dispensou os “conselhos”, ou seja, os órgãos de reflexão e decisão coletivos que assessoravam reis, príncipes, capitães gerais, governadores e presidentes. Uma rede de ensino pode ter um conselho como órgão de assessoramento gerencial, uma vez que cabe ao legislativo baixar as normas gerais. Já um sistema de ensino precisa de um órgão normativo específico, que detalhe os elementos normativos, principalmente na área do currículo escolar, e controle sua execução: tal é a tarefa central e cotidiana de um conselho de educação. (MONLEVADE, 2004, p. 34)

Quando a participação dos membros do conselho é democrática, desde o momento da eleição, esclarecida, crítica e consciente, com objetivos e finalidades definidos coletivamente pelos seus participantes, este órgão pode se tornar instância de representação dos anseios da população em termos de expressão e expectativa da educação que deseja. Neste sentido, os Conselhos de Educação, sejam eles Nacionais, Estaduais ou Municipais, devem se constituir importantes canais a serem utilizados para a implementação, efetivação, avaliação de políticas públicas em prol da educação, bem como



de propostas para novas políticas educacionais, supressão de outras ultrapassadas ou aprimoramento das existentes.

### Caracterização do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

Nesta sessão passaremos a investigar os conceitos, os caracteres predominantes e a representatividade do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP presente nos documentos pesquisados junto ao município. Segundo Cury (2000, p. 47,) conselhos são “[...] órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino.” Os conselhos são componentes legais que interpretam e resolvem a aplicação da legislação da área da educação, segundo as suas competências. Para Monlevade (2004), a educação como uma política pública, solicita planejamento, discussão e buscas de convergências nas deliberações sociais de interesse de todos. O Conselho Municipal de Educação “[...] deve ser a caixa de ressonância de todas as demandas, de todos os problemas, de todas as reflexões que se produzem no município quanto à educação de seus cidadãos [...]” (MONLEVADE, 2004, p. 40). Sob esse entendimento Teixeira (2004) esclarece que:

Os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum negócio. Apareceram nas sociedades organizadas desde a antiguidade e existem hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana. Seu sentido pode ser buscado na etimologia greco-latina do vocábulo. Em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates. (TEIXEIRA, 2004, p. 2004, sic)

Nessa direção pode-se dizer que o Conselho Municipal de Educação é uma intermediação entre o poder público e sociedade que busca oportunizar a abertura de espaços públicos de participação no sentido de auxiliar na reflexão, discussão para pensar melhor a educação dos municípios, com participação e propostas de melhoria da qualidade. O Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP, conforme os aspectos legais que o compõe, tem como papel cumprir as funções normativas, deliberativas e consultivas, em relação aos assuntos da Educação, que significa: tomar decisões, definir, determinar, consultar, examinar, avaliar e resolver sobre temas e problemas educacionais. Numa análise mais aprofundada sobre suas atribuições e competências, observa-se um caráter predominante normativo, conforme exigências de colaboração entre os entes federados, especialmente nos seguintes incisos, do artigo 3º, da lei:



Art. 3º Compete ao Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP, além de outras atribuições:

[...]

III - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;

[...]

V - exercer, por delegação, competências próprias do Poder Público Estadual em matéria educacional;

[...]

VII - aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado. (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 1998)

Talvez pela ausência do sistema próprio de ensino, a ideia ou organização colegiada tem pouco do caráter mobilizador, o que é a expressão da representatividade popular. Municípios que tem os seus C.M.E.s. com tal preocupação, é claro que não deixam de observar os acordos sociais, entretanto, “[...] fortaleceram a concepção dos órgãos colegiados na estrutura de ensino e alimentaram as expectativas em favor da constituição de conselhos de educação mais representativos” (TEIXEIRA, 2004, p. 698). As formas de representação nos órgãos colegiados é que dará o tom da participação e da gestão democrática, tão preconizada nos instrumentos legais citados, dentre outros do próprio município.

Bordignon (2009, p. 65) afirma que “[...] a relação entre os conselhos e os órgãos de gestão da estrutura dos sistemas de ensino tem registrado tensões, conflitos e rupturas na sua trajetória. Tensões e movimentos de cooperação e de conflitos, de ampliação e estreitamento da autonomia, de centralização e descentralização.” A representatividade em Conselhos Municipais se torna uma ferramenta que fomenta a participação da sociedade civil. Por esse motivo, os diversos segmentos ligados à educação do município devem estar devidamente representados para que se alcance a participação destes sobre as principais decisões, acompanhamentos, discussões, fiscalizações, dentre outras ações do Conselho e os enfrentamentos necessários frente às tensões de qualquer ordem. A representatividade é, portanto, um fator a ser analisado para que se possa identificar o quanto à participação democrática é efetivada de fato no contexto de um C.M.E.

Na composição do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP atual, conforme verificado em Ata de reuniões de 11/12/2017, os membros foram indicados entre os presentes, formalizando-se o órgão, porém, observa-se que, não apresenta a representatividade por segmento, nem o número de componentes exigido por lei, como definido na legislação. Ora, tal caráter aponta para a necessidade de entender que a gestão democrática se exerce pela força da comunidade e sua legitimação, havendo ausentamento e tais dimensões, prepondera o formalismo e a autocracia, ao invés de representação verdadeiramente democrática. Pelo caráter acentuado de viés burocrático muitas vezes maior, em relação ao caráter





participativo e democrático de fato, muitos dos conselhos não conseguem fazer com que seus membros saiam do nível de participação como ouvintes de ações que já foram tomadas e efetivadas, muitas vezes sem o conhecimento dos membros dos Conselhos Municipais de Educação, os quais acabam sendo apenas aqueles que assinam as atas, cujas assinaturas são necessárias para a aprovação de balancetes que são exigências de órgãos superiores para a continuidade do recebimento de verbas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Dessa forma, depreendemos que a representatividade dos membros do C.M.E., vai além de mera formalização, mas, incumbe ao membro, a responsabilidade da participação e do compromisso com a qualidade referenciada da educação do município. Esse é um importante aspecto a ser levado em consideração, sobre a conscientização dos membros de um Conselho Municipal para que sua participação possa realmente cumprir a importância que se deve. Sendo assim, entendemos que a formação dos próprios membros do C.M.E. seja então, umas das principais funções a serem desenvolvidas por este órgão.

### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados

Nesta sessão, realizaremos uma análise da demanda de matrícula nas redes de ensino, nas diferentes etapas da Educação Básica e verificaremos como os entes federados, representados no município, se articulam para esse atendimento. Conforme se observa na Lei nº. 9.394/96:

Artigo 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.  
§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.  
§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei. (BRASIL, 1996)

Em termos numéricos, de acordo com indicações ao Plano Municipal de Educação em 2015, a rede municipal de ensino de São Miguel atendia matrículas ativas de 3.813 alunos, em idade de Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, sendo que deste último, contava-se apenas com uma escola municipal para atender esse segmento que é a EMEIF Joaquim Nunes Vieira que conta com 4 (quatro) turmas e 64 (sessenta e quatro) alunos. As outras demais escolas municipais, entre Creches e EMELs, atendem apenas Ensino Fundamental, dos Anos iniciais e Educação Infantil. (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015). Conforme informações coletadas no Plano Municipal de Educação, (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015), embora o município de São Miguel Arcaño/SP venha ampliando o número de vagas quanto ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, sendo



atendidas em 2012, 254 crianças e em 2014, 334 crianças, ainda há defasagem. No Ensino Fundamental anos iniciais, o número de alunos matriculados têm se mantido estável, sendo que em 2008, foram matriculados 2.722 alunos, em 2011, 2.645 e em 2014, 2.430 matrículas foram efetivadas.

Há no município de São Miguel Arcanjo/SP, apenas uma escola particular que realiza atendimento da demanda nos níveis de Educação Infantil até Ensino Médio, com 195 matrículas ativas. No município há, também, um Educandário de Educação Infantil, com 81 matrículas e a APAE com 84 alunos matriculados. Com relação às escolas estaduais existentes no município, 6 (seis) escolas contam com um total de 3.064 alunos matriculados, com atendimento do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Não há escolas de ensino técnico no município, sendo que os alunos que procuram esta modalidade de ensino necessitam viajar para os municípios vizinhos, contando com o auxílio do transporte, oferecido pela Prefeitura Municipal local. Ilustramos a seguir, o quantitativo de alunos matriculados no município de São Miguel Arcanjo/SP atualmente, segundo os dados obtidos junto ao setor responsável pelo acompanhamento das matrículas, Centro de Informações Educacionais – CIE, da Diretoria de Ensino de Itapetininga, instância estadual responsável pelo acompanhamento da educação do município em estudo.

**Tabela 1** - Número de alunos matriculados nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica

Rede de Ensino	Tipo de ensino	Número de alunos
Ensino Municipal	Creche Educação Infantil Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais.	3.813
Ensino Estadual	Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.	3.064
Ensino Particular	Educação Infantil Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.	195
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>7.072</b>

**Fonte:** São Paulo (2018).

Para atender a demanda educacional retratada acima, encontramos no Plano Municipal de Educação (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015) diferentes ações, que devem ser realizadas via parcerias, que configura a colaboração entre os entes federados:

[...] Parcerias com o Governo Estadual: Programa Ler e Escrever para 1º a 5º ano, com formação aos orientadores no município e material para uso individual do aluno, focando na competência leitora e escritora” [...]

Parceria com Governo Federal: PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, voltado aos anos iniciais com a proposta de formação aos

professores alfabetizadores durante o ano letivo, com pagamento de bolsa subsidiada pelo governo juntamente com a certificação ao professor participante, garantindo dessa forma ações que venham a contribuir com a alfabetização da criança até os 08 anos de idade, como sugere a Meta 5 do Plano Nacional de Educação” (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015a, p. 23).

Há ainda no município, escolas que funcionam com adesão ao Programa mais Educação, “[...] uma contribuição do governo federal em uma perspectiva para a educação de tempo e ensino integral. Nessas escolas são oferecidas oficinas no contra turno em que o mesmo se encontra matriculado [...]” (Idem). Considerando o contingente de escolas e alunos a serem atendidos posteriormente não há como dizer que não é necessária qualquer ação do município organizado para reivindicar a educação de qualidade que deseja, mais do que nunca é necessário espaço, tempo e discussões recorrentes sobre a exponência do papel do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP. Ora, a participação pro forma, em nossa análise já ocorre, mas de fato, representando o protagonismo dos cidadãos está muito distante de se tornar efetivo. As lutas e encaminhamentos nos próximos anos devem se dar na busca pela participação ativa e de cunho democrático dos cidadãos, caminhos necessários à escola e que pode consistir no projeto de educação socialmente referenciada que desejam.

#### Da iniciativa da criação e implementação do C.M.E. à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade

A seguir, passaremos a analisar as iniciativas de implementação do C.M.E. e sua atuação quanto aos princípios de gestão democrática e qualidade. Como observamos anteriormente somente oito anos depois da criação do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP é que a preocupação com as demandas educacionais estavam projetadas para serem consideradas pelo colegiado da cidade, ocorre que tal diretriz, embora importante, pouco se fez efetiva, até mesmo pela natureza centralizadora da condução dos processos de discussão e deliberação por meio do executivo municipal. Isso explica possivelmente a pouca mobilização para a criação do sistema próprio de ensino do município como apontamos. Para Lima (2017),

Criar um sistema significa conquistar o poder no sentido de tomar decisões e estabelecer políticas educacionais além de fortalecer a institucionalização da participação da sociedade civil no processo de definição dessas políticas. A criação de um Sistema Municipal de Ensino dentro de um regime de colaboração favorece o compromisso com a educação, a melhoria de ensino e fortalece o Município, pois até antes de ter um Conselho é preciso criar ter um Sistema de Ensino, cujos componentes é o Conselho de Educação, a Secretaria de Educação e a Rede de Escolas. (LIMA, 2017, p. 5)

Segundo a Lei n. 9394/1996,



Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, observando:

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).

Entende-se que, ao criar o sistema de educação do município e fortalecer o Conselho Municipal, o regime de colaboração definido na legislação também pode se consolidar, uma vez que a cidade desenha e projeta como a educação será organizada e será possível acompanhar as ações educacionais no município de São Miguel Arcanjo/SP. Destaca-se que a participação e a realização de eleições de representantes de forma democrática requerem clareza e transparência para que o sentimento de pertencimento à cidade se consolide e produza patamares mais elevados no contexto do conhecimento. Não basta listar e se ufanar de se conseguir bons índices de notas no Índice da Educação Básica (IDEB), mas como isso se dá valorizando o que pensam pais, professores, estudantes, comunidades interna e externa, classe política, enfim, a sociedade como um todo. O papel maior do C.M.E. de São Miguel Arcanjo/SP não é simplesmente ser fiscalizador ou vigilante dos escores alcançados em avaliações externas, como o próprio Plano Municipal de Educação assevera (SÃO MIGUEL ARCANJO/SP, 2015), mas construir uma base de efetivação e mobilizadora participação dos cidadãos em nível de vez, voz e voto de seus cidadãos nos interesses educacionais do município. Essa tarefa ainda está por se constituir.

### **Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

#### **O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada**

O Plano Nacional da Educação, conforme publicado pela Lei nº 13.005, de 25/06/2014, traz no seu artigo 2º as dez diretrizes que apontam para a qualidade socialmente referenciada da educação, a qual se relaciona,

[...] a um conjunto de outros temas presentes nas linhas e entrelinhas desta Lei, como exemplo, política educacional, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática da educação, democracia, cidadania, direito, financiamento da educação, custo aluno, alfabetização na idade certa, qualidade do ensino, qualidade da aprendizagem, qualidade dos insumos pedagógicos (ARANDA e LIMA, 2014, p.298).

Para compreender como os conselheiros do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP identificam os temas “qualidade” e “qualidade social” da educação no município foram utilizadas as questões de 1 a 5 constantes do Roteiro semiestruturado como orientação da

discussão<sup>5</sup>. As questões enumeradas buscaram descobrir, como é percebida a noção de qualidade e qualidade social, a avaliação do respondente a respeito da qualidade e qualidade social da educação do município, o papel do C.M.E.S.M.A. no planejamento e elaboração do Plano Municipal de Educação do município e a prioridade dada à qualidade da educação, bem como o respectivo acompanhamento das metas previstas no referido Plano. Ao realizar uma análise, Ribeiro e Silva (2018), apontam que as opiniões dos conselheiros quanto aos assuntos citados, indicam uma inegável divergência quanto ao termo “qualidade da educação”, referindo-se apenas a noção de oferecimento de recursos financeiros, transporte e infraestrutura dos prédios escolares, ou ainda, referente à localização central das escolas, que muitas vezes, é preferencialmente escolhida pelos pais, para a matrícula de seus filhos. Para o termo “qualidade socialmente referenciada”, encontramos as noções de visão de uma sociedade melhor, atuação do indivíduo enquanto cidadão, promoção da equidade da educação e ainda a opinião de que é um conceito vago para a maioria das pessoas. Segundo Almenara e Lima (2017), o termo “qualidade da educação” pode ser expresso com distintas representações, já que vem carregado de representações de contextos teóricos e políticos:

[...] o termo “qualidade”, além de ser passível de diferentes interpretações, carrega consigo, também, quando aplicado à educação, diferentes contextos teóricos e políticos aos quais se vincula. [...] A qualidade é normalmente tomada como atributo que qualifica um dado objeto, conferindo-lhe certas características que o distinguem de outro objeto. É, portanto, um conceito relacional de valoração que exige comparações, ainda mais quando se busca avaliar se um processo foi desenvolvido com boa ou má qualidade. A avaliação da qualidade, ao deslocar-se do foro individual e debruçar-se sobre questões sociais, passa, inevitavelmente, pelo debate coletivo, já que os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos dos indivíduos produzirão diferentes formas de encarar a qualidade (ALMENARA e LIMA, 2017, p. 39-40).

Dourado e Oliveira (2009) concorrem com a mesma ideia de que qualidade da educação é um termo polissêmico e por isso está relacionado às concepções de mundo, de sociedade e de educação, que resultam em atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. Destacamos a resposta de um dos conselheiros sobre o significado de qualidade. Esta e as demais respostas coletadas demonstram não haver uma reflexão mais aprofundada a respeito do que se trata realmente o termo qualidade da educação e qualidade socialmente referenciada:

*R 03 – Qualidade é oferecer aos educandos meios para que os alunos evoluam no seu aprendizado. Qualidade social é a qualidade vista na*

<sup>5</sup>O acesso ao roteiro pode ser solicitado ao Grupo de Estudos GEPLAGE pelo email: [geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)



*aplicação dos conhecimentos na sociedade, demonstrando essa qualidade social enquanto cidadãos.*

Por outro lado, observa-se que é unânime entre os conselheiros entrevistados a ideia de que a educação do município apresenta boa qualidade, principalmente se comparada aos municípios vizinhos, alegam que há o envolvimento dos profissionais da educação, que os índices são satisfatórios, especialmente no Ensino Fundamental - anos iniciais. Um dos conselheiros entende que, ainda que seja uma educação de boa qualidade, acredita que tem ainda muito a melhorar e que, em relação à qualidade social, é preciso ser aprimorado no sentido de o aluno sair melhor preparado para atuar na sociedade:

*R 02 –[...] Em relação à qualidade social, ainda deixa a desejar, não vemos ainda um retorno dentro da sociedade do que é trabalhado na escola. O aluno ainda não sai preparado para intervir na sociedade, para atuar, para agir.*

Perguntamos aos respondentes que papel o Conselho Municipal de Educação desempenhou no planejamento e elaboração do Plano Municipal de Educação. Identificou-se pela fala dos conselheiros que não houve por parte do Conselho Municipal de São Miguel Arcanjo/SP, um planejamento e apoio na elaboração do Plano Municipal de Educação, destacando-se principalmente a preocupação com a parte burocrática, de assinaturas de Atas, o que corrobora com a necessidade levantada pelos conselheiros durante as entrevistas, da grande necessidade para rearticular o órgão em benefício da qualidade da educação para os cidadãos. Analisando as Atas de reunião do Conselho Municipal de Educação, referente aos anos de 2014 e de 2015, dentre as que tivemos acesso, a informação acima, de que não houve por parte deste órgão a participação na elaboração do Plano Municipal de Educação, é confirmada. Destaca-se abaixo as respostas dos respondentes 3 e 4:

*R 03 – Quanto ao Plano Municipal de Educação, acredito que os conselheiros da época, poderiam ter tido maior participação e divulgação. Deveria ter tido mais envolvimento de toda a comunidade, poder público e participação de forma geral, até de outros órgãos, como saúde e Assistência Social. A meu ver, não houve. Deveria ter ocorrido uma integração maior entre as entidades, e serem incentivadas.[...]*

*R 04 - O C.M.E. desempenhou um papel na assinatura das Atas, foi feita reunião na época do P.M.E., mas faz tempo que não há atuação. Faz um ano que sou a responsável de registrar as atas de reuniões, tentando chamar novo conselho. Antigamente era somente assinatura de atas, com a Carol, a nova Presidente, estamos tentando nesta nova fase fazer diferente, que seja um Conselho atuante.*

No entanto, pelas respostas dos conselheiros entrevistados encontramos dificuldades para precisar se houve discussões sobre qualidade da educação e como elas se deram, se esta foi considerada como prioridade nas metas do Plano Municipal de Educação do município.



Ainda identificamos na análise das respostas dos conselheiros, que alguns afirmam que o município busca atingir as metas de qualidade e que ouvem falar sobre elas, que há a preocupação do atingimento dessas metas, no entanto, 50% dos entrevistados afirmam não conhecerem o documento final do Plano Municipal de Educação. Em nossa análise sobre o documento final do Plano Nacional da Educação, encontra-se o termo “qualidade”, por quatro vezes, onde se refere aos índices do IDEB, utilização de recursos federais, ampliação do ensino médio, visando uma política pública de permanência do aluno na escola e oferta de educação com qualidade. Isso nos leva a perceber ainda uma aparente desarticulação em relação às próprias funções do C.M.E.S.M.A.. Dentro dos aspectos legais sobre este assunto, registra-se a existência da Lei Municipal nº 3.655/2015, que institui o Plano Municipal de Educação do Município de São Miguel Arcanjo/SP, e que prevê em seu artigo 5º, a forma de acompanhamento e orientações para a concretização do Plano.

Lei Municipal nº 3.655, de 23/06/2015. Institui o Plano Municipal de Educação do município de São Miguel Arcanjo com ações e estratégias da educação básica ao ensino superior, bem como a valorização dos profissionais da educação, gestão e financiamento para este decênio, e da outras providências.

Art. 5º. O Conselho Municipal de Educação deverá acompanhar as ações do poder executivo tendo em vista o cumprimento dos objetivos e estratégias previsto no anexo desta lei, emitindo pareceres, orientações e regulamentação necessários à concretização do plano municipal de educação (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2015).

No documento final do Plano Municipal de Educação do município, a previsão do acompanhamento da execução das metas é bem descrito, bem como a definição dos papéis do referido órgão no sentido de atuar na consecução das metas:

A implementação e o desenvolvimento desse conjunto de propostas necessita de uma coordenação em nível local perfeitamente integrada às propostas estadual e nacional, uma vez que muitas das proposições, para serem realizadas, necessitam da cooperação dos demais entes da Administração Pública. Papel da maior importância será aquele a ser desempenhado pelo Conselho Municipal de Educação, quer no acompanhamento, quer na avaliação e na correção dos rumos ora propostos, como também de fundamental papel serão os desempenhados pelas comunidades escolares e sociedade civil (SÃO MIGUEL ARCANJO, 2015).

A esse respeito buscamos ouvir as opiniões dos conselheiros sobre esse acompanhamento, como sendo uma de suas atribuições referentes ao desenvolvimento das metas do Plano Municipal de Educação. Dessa forma, conforme identificamos nas falas dos respondentes, R 03, R 04 e R 06, há a necessidade de que esta função tão importante do C.M.E. seja urgentemente retomada por este órgão. Perguntamos, portanto: está havendo



acompanhamento do C.M.E. sobre o alcance das metas estabelecidas? De que forma e está sendo suficiente?

*R 03 – Sim. Nas metas foi contemplada a qualidade da educação. Estabeleceram-se as metas, mas o trabalho em si deixa a desejar. Ou seja, o acompanhamento do Plano Municipal de Educação deve ser retomado.[...]*

*R 04 - Ouço falar que nas metas do P.M.E. foi contemplada a questão da qualidade da educação, mas propriamente não conheço o documento na íntegra.[...]*

*R 06 - Sabe que houve discussão das metas do P.M.E., mas não tive como participar. Não conheço o documento final, não sabe se foi divulgado.*

A opinião dos conselheiros entrevistados fica confirmada ao se analisar as respostas do Roteiro semiestruturado utilizado para entrevista, na questão número 5 que visa compreender se está havendo o acompanhamento do C.M.E. sobre o alcance das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação e se está sendo suficiente. As respostas encontradas apontam para a confirmação de que não está havendo o acompanhamento das metas do Plano Municipal de Educação, com exceção de uma das entrevistadas que informou que a Oficina Pedagógica atualmente acompanha essas ações, mas a mesma reconhece que isso não é suficiente, pois se faz necessária a organização para “decisões conjuntas e melhor condução”.

*R 01 –Sim. De alguns membros da Secretaria de Educação do Município. É realizado neste momento pelos membros da Oficina Pedagógica. Não é suficiente. É necessário que haja um Plano, para decisões conjuntas e melhor condução.*

Corroborando com essa argumentação, nos apoiamos em Gohn (2002), que afirma que os Conselhos se caracterizam como agentes de inovação nas políticas públicas, pois, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil e os organismos governamentais, colabora na construção de uma nova esfera pública de poder. Finalizando essa sessão, buscamos em Teixeira (2004), a importância que se dá à organização do órgão na formação do cidadão e nas decisões sobre a educação:

Se é certo que neles se cristalizaram modelos burocráticos e cartoriais de ação, que conflitam com as exigências da sociedade nesta passagem de milênio, também é correto reconhecer que os conselhos de educação constituem o espaço próprio de deliberações cuidadosas e refletidas. Se as funções técnicas que lhes foram atribuídas os afastaram da realidade cotidiana dos estabelecimentos de ensino, a participação popular pode representar a oxigenação de seus tecidos, desde que assegurada a proporcionalidade adequada à manutenção de suas funções normativas, ao lado da dimensão política que deve iluminar as decisões que lhe estão afetas (TEIXEIRA, 2004, p. 701).



Os conselhos são espaços democráticos fundamentais para o exercício da cidadania, e isso precisa ser fortalecido a cada dia através da atuação de conselheiros conscientes e da participação da população através de seus representantes.

### Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação

De acordo com Moraes (2015) um dos maiores ganhos permitidos pela Constituição Federal de 1988 foi o estabelecimento do princípio da gestão democrática. Segundo sua análise a Constituição Federal aliada a LDBEN nº 9.394/96, permitiu a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local, em conselhos escolares ou órgãos equivalentes, na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Segundo a autora,

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem por finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. (MORAES, 2015, p.207)

É neste viés que se buscou avaliar junto aos conselheiros, suas percepções principais acerca da gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP. O roteiro semiestruturado elaborado para a realização das entrevistas apresenta as questões de 6 a 11, que indagam os respondentes sobre o conceito e cotidiano da gestão democrática, a partir dos avanços identificados, das necessidades urgentes, do papel do conselheiro e se as deliberações do órgão são de conhecimento e socializados com a comunidade. O entendimento dos conselheiros é de que não têm ocorrido avanços em relação à gestão democrática e que é urgente:

*R 01 - articulação dos membros com reuniões periódicas.*

*R 02 - maior envolvimento dos participantes, através do acompanhamento.*

*R 03 - Reuniões periódicas, participação integral dos conselheiros, retorno às escolas sobre o andamento do Plano Municipal de Educação, conhecimento maior sobre o interesse da Secretaria Municipal de Educação, como podemos contribuir, poder público, quais as metas desse governo, como envolver a população num retorno. E como a população está sentindo a qualidade da educação e o que precisa melhor.*

Percebemos uma boa compreensão dos conselheiros entrevistados sobre a importância de que essas ações sejam colocadas em prática, sendo que o papel do conselheiro em suas visões é “R 01 - Ser atuante, ser comprometimento, para exercer um papel com dedicação e estudo”, ainda “R 02 - Participar ativamente, envolver mais os conselheiros, deve partir do



*presidente do Conselho, articular momentos para engajamento dos membros do Conselho.”* Fica evidente que ainda há grande dificuldade para que o C.M.E.S.M.A. seja constituído por pessoas comprometidas com a educação do município, que estejam engajadas em prol da educação e que, acima de tudo possam se prontificar a fazerem parte desta grande empreitada. Conforme se verifica na fala do R 03, acabam, por falta de maiores opções, “pegando” aqueles que aparecem no momento, e que o papel do conselheiro deveria ser desenvolvido de forma mais atuante:

*R 03 -Ser mais atuante, pois assumiu um compromisso, buscar formação e conhecimento para atuar com qualidade. Temos de ir atrás das pessoas, tem que “pegar meio no laço”, eleger o conselheiro, porque muitas vezes não querem participar. Daí cai gente de pára-quedas. Então não tinha quem ficasse a Carol ficou. Falta conhecimento para o conselheiro para assumir. Se for atuante vai saber cobrar da prefeitura. Falta o conhecimento do C.M.E. e a importância que ele tem para educação do município. [...]*

*R 06 - O conselheiro deveria levar até o C.M.E. o que o município precisa. Seja o que for bom para a educação, o que os pais pensam, o que os alunos precisam. Como mãe de três filhos, converso sobre a escola, o que falta e o que pode melhorar.*

Perguntamos aos conselheiros se a participação, como uma das condições da gestão democrática, é tratada e vivida, a partir dos segmentos representados. Observou-se que é praticamente unânime a percepção de que não há participação, de que também esta não tem sido discutida nem refletida junto aos membros do C.M.E.S.M.A.. Solicitados a avaliar essa participação referente aos membros do Conselho Municipal de Educação, disseram que é ruim, que a comunidade não cobra e que não há conscientização da comunidade sobre a importância dessa participação. O termo participação caracteriza-se como forma de se garantir a efetivação da gestão democrática, que deverá garantir o envolvimento e o compromisso dos diferentes atores envolvidos nos processos educacionais, o que proporciona o conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, propiciando uma interação mútua entre educadores, alunos, pais e comunidade. De acordo com Libâneo:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Na tentativa de reverter essa situação, buscou-se compreender como os conselheiros enxergam e como deveria ser a participação do cidadão ou da sociedade no C.M.E.S.M.A.. Sobre isso, percebe-se que há uma clara conscientização dos conselheiros de que é necessário partir do próprio Conselho Municipal de Educação uma mobilização da sociedade e do cidadão:



*R 01 – Tem que partir do Conselho Municipal de Educação o convite à comunidade escolar, para conseguir pessoas engajadas com a destinação dos recursos públicos, até a qualidade da educação. Convidar pais e comunidade para participar e não somente a indicação como houve. Convidar membros da comunidade. Acaba ficando uma coisa interna. Importante tornar agentes multiplicadores na comunidade. As pessoas não sabem do que se trata. É mais cômodo, mais fácil, mas deve haver envolvimento e engajamento da sociedade.*

O conselheiro R 01, mostra de forma veemente que se devem convidar as pessoas da comunidade e não simplesmente indicar as pessoas, de forma interna aos órgãos da educação do município, pois embora seja uma medida mais cômoda não é a forma correta, pois inibe a participação das pessoas e dificulta o engajamento da comunidade. Ainda sob esta ótica, o R 03, apresenta essa questão como um grande desafio a ser enfrentado pelos membros do Conselho atual, dando oportunidade às pessoas de participarem, divulgando mais as ações desse órgão. Outras opiniões destacadas, referem-se aos procedimentos de colocação de funcionários somente para constar com nome no conselho, para facilitar para pegar as assinaturas:

*R 03 – Seria um desafio para organizarmos. As reuniões do Conselho Municipal de Educação deveriam ser abertas para participar das discussões. Deveria haver convites para outros setores da sociedade. A divulgação das metas para a educação deveria ocorrer por meio de documentos às escolas, sobre o que foi decidido. Algum endereço eletrônico virtual para recebermos sugestões de temas a serem tratados.[...]*

*R 04 – Participar seria ser membro para atuar. Só que acontece que somente o funcionário é colocado no Conselho Municipal de Educação só para constar, mais para pegar assinaturas. A gente manda comunicado para as escolas, solicitando participação, pedindo a documentação de pessoas interessadas, mas a maioria quem aparece interessado é professor, às vezes a gente “pega a laço” as pessoas para fazerem parte do Conselho.*

Heloisa Lück (2009) enfatiza a participação como uma expressão de responsabilidade social intrínseca à expressão da democracia e busca formas mais democráticas para promover a gestão por uma unidade social. Para a autora, as oportunidades de participação, auxiliam na formação de responsabilidades e valores compartilhados, num esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais. Vê-se, pois, a importância dessa participação ser fomentada junto ao Conselho Municipal de Educação. No entanto, a falta da participação dos membros do Conselho Municipal, tem impedido bastante a consolidação de um processo de discussão, de conscientização e formação de uma cultura, alicerçada na construção de uma consciência maior que evidencie a necessidade de as pessoas terem seu papel na construção de uma educação de maior qualidade no município, podendo reivindicar, participar, cobrar dos órgãos públicos, tendo em vista a efetivação da gestão

democrática da escola. Dessa forma, a falta de participação dos Conselheiros impede que sejam reivindicadas efetivamente as demandas da sociedade. Neste sentido, Cury (2006) nos alerta, afirmando que, os esforços da sociedade em geral, que objetivam a qualidade da educação, não pode renunciar ao processo de reflexão pautado na problematização do que seja o termo qualidade, ou seja, de qual qualidade se está empenhado em buscar. Acredita-se que este seja o ganho maior na formação do cidadão.

### O Conselho Municipal de Educação e seus instrumentos de gestão democrática

Refletir sobre a qualidade socialmente referenciada para a educação é pensar a diversidade e complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais abrangente da comunidade social em que está envolvida. A instituição social escola não abrange apenas sua eficiência em mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos que a frequentam, mas é o produto de conexões de uma rede complexa, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja arquitetar. Portanto, a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos e disputas políticas e ideológicas, o que torna imprescindível a mediação social dessa qualidade, através de instrumentos e mecanismos coletivos esfera interna (como o Projeto Político Pedagógico) e debates nas esferas externas (como os Conselhos de Educação em seus diversos patamares).

Assumida como princípio de ensino com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a implantação da gestão democrática como forma de gerenciamento da escola pública implica na organização e fortalecimento de mecanismos para efetivação da participação da comunidade na escola. Mas, logicamente, apenas a existência da lei não estabelece a democracia, é necessário que todos os membros da comunidade escolar se apropriem de seu significado político, numa construção contínua e coletiva através de espaços dinâmicos abertos ao diálogo e ao conflito saudável entre as diferentes formas de se enxergar nesse espaço formativo. (GADOTTI, 2001). Os conselhos legitimam sua razão de ser na medida em que ouvem os cidadãos que necessitam atuar nas tomadas de decisão e elaboração das políticas públicas, são novos mecanismos participativos, explica Gohn (2002), incluídos na governança local se baseiam no engajamento popular como um recurso produtivo central: a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, geram conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias de resolução dos problemas e conflitos envolvidos. Neste ensejo e compreendendo que a participação social é fundamental, algo alarmante se dá nos depoimentos dos respondentes, pois ao serem



questionados se já se sentiram pressionados em relação a alguma pauta, percebemos o ausentamento do embate social:

*R 01 – Não.*

*R 02 – Não. Falta de conscientização desse canal de reivindicação.*

*R 03 – Não.*

*R 04 – Uma vez apenas, foi em 2017. Uma pessoa perguntou se existia Conselho Municipal de Educação, até protocolou requerimento. Foi respondido, a pessoa e ficou por isso mesmo. Talvez não fosse a resposta que a pessoa queria, que acho que era mais para especular se tinha mesmo o Conselho. Mas essa foi a única vez. Mas pressionado sobre alguma demanda ou pauta, não.*

*R 05 – Não sabe responder.*

*R 06 – Nunca. Nem de pais e nem de alunos. Não houve interesse. Nunca.*

Ora, algumas pontuações se fazem necessárias aqui. Primeiramente, à luz das respostas anteriores, registra-se a ausência da participação social. As demandas não chegam via representantes da comunidade. Em segundo lugar, o desconhecimento por parte das pessoas sobre a existência do C.M.E.S.M.A. e de sua forma de atuação. O único questionamento citado foi sobre a existência do Conselho, mas também sem maiores embates. E finalmente, a falta de divulgação do próprio órgão, ou seja, o Conselho não se dá a conhecer e nem mesmo promove ações para se tornar conhecido e muito menos para envolver a comunidade nas discussões. Sabemos que a função normativa do conselho busca atingir objetivos específicos da realidade local. Ao serem questionados quanto aos temas discutidos e sua relevância, os sujeitos respondentes declararam:

*R 01 – O único momento que participou o tema foi para discutir sobre o Conselho Municipal de Educação e os objetivos do Conselho Municipal e o Plano Municipal de Educação e sobre como garantir a qualidade da educação.*

*R 02 – Temas: Vagas para preenchimento de creches no município, havia lista de espera, houve uma mobilização e abertura de mais creches. Isso se deu a uma necessidade da população.*

*R 04 – São redigidas as Atas de reuniões, o presidente escreve, uma ou duas pessoas assinam a Ata de reuniões, ou reuniões junto com o Conselho do FUNDEB, mas fica nisso. Não houve reuniões para serem tratados temas importantes.*

Dois respondentes não souberam responder e um não participou das reuniões. Observamos aqui a presença de certos temas de demanda contínua, porém não temas específicos baseados na realidade local. Em relação à autonomia frente ao Executivo, a maioria dos sujeitos respondentes expressou que a mesma ocorre de forma parcial, o que fica explícito no discurso do respondente 2:



*R 02 – Parcial. O Conselho Municipal de Educação é dependente, de certa forma, à Secretaria Municipal de Educação.*

Ou seja, percebemos a necessidade do empoderamento do C.M.E.S.M.A.: seus conselheiros precisam descobrir sua importância, função e forma de atuação legítima e, através dessa descoberta ter uma postura mais autônoma frente ao Executivo e posicionar-se como representante de todos os segmentos da sociedade efetivamente. Essa necessidade já é sentida por quatro dos respondentes, ao serem questionados em relação à autonomia do Conselho, e que pontos são necessários ou imprescindíveis para se garantir que as demandas da sociedade sejam debatidas e encaminhadas (embora dois não soubessem responder):

*R 01 – Primeiramente, definir as metas do Conselho Municipal, precisam ser divulgadas, discutidas, conscientizar sobre a importância do acompanhamento e definição das metas, avaliar as ações, definir projeções futuras, o que precisamos alcançar, os passos para atingir as metas. (Planejamento estratégico).*

*R 02 – Deixar mais claro que atribuições têm o Conselho Municipal de Educação.*

*R 03 – Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação; reunir os membros, envolver a sociedade, estabelecer metas e ações para se atingir as metas; Conselho Municipal fortalecido consegue propor melhorias reais para a educação. Ponto essencial é a sociedade. Se o Conselho Municipal de Educação for fortalecido pela sociedade, sente-se representado pela sociedade, comunidade local, que cobra pelas melhorias.*

*R 04 – É necessário o engajamento do próprio Conselho Municipal de Educação, ser atuante, começar a participar e ter o interesse pelas causas do Conselho.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – Não soube responder.*

A razão de ser do C.M.E.S.M.A. precisa ser descoberta por seus conselheiros e divulgada para toda a comunidade, desde as esferas internas como as externas, bem como a esferas do poder público, que também precisa descobrir a importância dos conselhos como mecanismos sociais. Quanto à medida de influência do Executivo nos encaminhamentos e deliberações do C.M.E.S.M.A., houve certa difusão nos depoimentos:

*R 01 – Parcialmente, pois no momento o Conselho Municipal de Educação está desarticulado.*

*R 02 – Parcialmente. Ainda é dependente do poder Executivo.*

*R 03 – Intensamente. O Conselho não consegue abertura, pois está desarticulado. Algumas demandas são possíveis de serem discutidas, para implementação ou não.*

*R 04 – Não é muito atuante. Mas, se precisar apoia o Conselho. Existe ainda uma cultura das pessoas de que se houver atuação do conselho, vai*



*ser contra a Secretaria da Educação, e não é nada disso. É para o bem comum de toda a coletividade.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – Não totalmente, mas influencia, buscando alguma coisa, colocando algum empecilho. Acho que traria alguns obstáculos. Talvez por problemas de político em algum ponto, influencia.*

Os depoimentos apontam tanto questões internas, que precisam ser articuladas e organizadas, bem como questões externas inerentes ao próprio Executivo que atingem as deliberações. Sejam as questões internas ou externas, se faz necessário buscar a lisura na atuação do C.M.E.S.M.A., para que seus encaminhamentos e deliberações sejam legitimados e estejam em conformidade com os parâmetros da gestão democrática. Representar os interesses de todos, atender a diversidade de forma igualitária e justa é imprescindível no Conselho Municipal de Educação para os avanços da qualidade socialmente referenciada, e concomitantemente oferecer as estratégias, ou seja, as melhores formas de buscar caminhos da gestão democrática.

### **O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática**

De acordo com Silva (2010) os conselhos municipais de educação devem conhecer, acompanhar e fortalecer os instrumentos e os processos de gestão democrática existentes no município, investigando sobre a forma como são estruturados pelo Poder Executivo. A forma como isso ocorre, é sempre um desafio, visto o grau de dialogicidade muitas vezes existir de maneira pulverizada ou simplesmente não existir. No discurso dos sujeitos respondentes, fica evidente a necessidade de aprimoramento nas estratégias de gestão democrática do C.M.E.S.M.A., pois os processos de participação social ainda estão em construção:

*R 01 – Na medida do possível sim. O poder executivo está totalmente engajado na qualidade social do município, Tudo passa pela Secretaria Municipal de Educação. Há o engajamento das secretarias(colaboração).*

*R 02 – Precisa ser aprimorado.*

*R 03 – Parcialmente. Em algumas situações há participação.*

*R 04 – Sim. O poder local incentiva a participação das pessoas.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – Há incentivo do poder executivo em relação à educação. A gente tem de reconhecer, houve a reivindicação de colocação de cobertura no ponto de ônibus onde os alunos esperam o ônibus, foi atendido. Além disso, os ônibus levam todos os alunos que precisam, para as escolas, atendem se preocupam. Há uma preocupação de atendimento às necessidades. Transporte 100% para todos os estudantes que precisam.*



Se entendermos que os conselhos devem, como citado anteriormente, conhecer, acompanhar e fortalecer os instrumentos e os processos de gestão democrática, é necessário que o C.M.E.S.M.A. busque trilhar esse caminho, inclusive pontuando ao Poder Executivo o que é e o que não lhe é pertinente. Ao pensarmos se são dados os devidos encaminhamentos às demandas prioritárias da cidade e como elas são conduzidas, também não há consenso entre os conselheiros respondentes:

*R 01 – Ainda não.*

*R 02 – Há o encaminhamento, através dos membros do Conselho Municipal, nas reuniões.*

*R 03 – Não sabe responder.*

*R 04 – Sim. Se houver a vontade haverá possibilidades. Sempre há como responder de alguma forma. É necessário realizar uma ação.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – O C.M.E. consegue encaminhar algumas demandas, talvez ainda não tudo por causa de alguns quesitos.*

Ao nos aprofundarmos nestas questões, e indagando sobre paridade e a representatividade no C.M.E., e se as mesmas garantem, de fato, a lisura e a imparcialidade nos encaminhamentos dos interesses do município, os respondentes pontuaram:

*R 01 – Em sua opinião, a representatividade deveria ser mais ampla, de forma a envolver mais a comunidade, e não apenas como funcionários ligados a Secretaria Municipal de Educação. Se houver maior engajamento da comunidade, haveria uma representatividade de melhor qualidade. O Plano tem que ter visibilidade.*

*R 02 – Sim. Pois os segmentos estão envolvendo toda a sociedade.*

*R 03 – Sim. Poderia ampliar para outros setores da comunidade, para contribuir melhor com outras demandas.*

*R 04 – Não. Penso que não deveria ter funcionários, pois muitas vezes têm medo. Deveria ter outra representação, que não funcionários, não faz muito peso, têm medo de falar, pois dentro da Prefeitura tem o chefe imediato. Representante de professor é mais tranquilo, pois ele está vinculado à rede e a secretaria municipal de educação e não a uma escola especificamente, funcionário é mais complicado. Deveria ter mais professor e mais gente da comunidade. Penso que não deveria colocar gente de escola particular, pois não têm visão do público, não participam de reuniões quando são chamados. Funcionários poderiam auxiliar na documentação, na redação de Atas, na parte burocrática, nas convocações ou ligações para as pessoas, mas não fazer parte das decisões, por terem vínculo direto. As pessoas ficam ressabiadas. Não aconteceu nada ou tenha acontecido, mas as pessoas não ficam a vontade para se colocar.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – Representam sim, tem todos os pontos da comunidade.*





Nas respostas obtidas, podemos observar que existem melhoramentos que precisam ocorrer: primeiramente a ampliação da participação da população; em segundo lugar, a participação precisa ocorrer espontaneamente, de forma livre, sem medos de punições e constrangimentos; e em terceiro lugar, entender-se que a participação não é apenas estar “de corpo presente”, porém com voz ativa na apresentação de demandas, encaminhamentos e tomadas de decisão. Os respondentes também pontuaram sobre como poderia ser mais bem encaminhada a luta pela garantia à qualidade socialmente referenciada a partir da articulação entre o C.M.E., a população e o poder local:

*R 01 – A partir do momento que o Plano for apresentado com as metas, com planejamento e for amplamente divulgado à comunidade.*

*R 02 – Primeiro, esclarecer sobre a importância do Conselho Municipal de Educação, para a educação do município; participação da comunidade nas decisões, no conhecimento das deliberações, análise da população junto ao Conselho Municipal de Educação, das prioridades do município, divulgação das ações do próprio Conselho Municipal de Educação para a população.*

*R 03 – Oportunizar isso, essa articulação. O Conselho Municipal de Educação seria um diferencial, como órgão articulador da população e do poder público. Realizar reuniões, conscientizando os membros sobre seu papel, discutindo como realizar as ações e colocá-las em prática. É um grande desafio. Mas primeiro, fortalecer o Conselho e que esse Conselho encontre meios de levar à população para a participação efetiva. Com a participação da comunidade vai mexer com o poder público. E o poder público irá reconhecer melhor a demanda da comunidade. Reconhece a importância de conhecer tudo até historicamente o porquê foi criado, a importância da criação. É também membro do Conselho de Alimentação. Pesquisou sobre o Conselho de Alimentação. Quer fazer a mesma pesquisa sobre o Conselho Municipal para apresentar aos membros e conselheiros.*

*R 04 – Deve ter o conhecimento, cultura e o interesse. Se as pessoas tiverem o interesse de melhorar a participação, vai melhorar. A comunidade cobra vagas nas escolas, que ela quer matricular seu filho, porque é uma escola bem localizada. Mas muitas vezes não cobra a qualidade de fato e de verdade. Vai mais pelo nível social favorecido, pelo interesse numa determinada escola.*

*R 05 – Não soube responder.*

*R 06 – Divulgar mais nas escolas, para os pais, alguns pais nem sabem quem é o professor de seus filhos. Divulgar mais para ouvir as opiniões para que entendam para que serve o C.M.E. Têm muitos que são preocupados, que querem saber mais e conhecer.*

Dessa forma, percebemos que ainda que prematuramente, está havendo por parte dos conselheiros o desejo de trilhar o caminho em busca de uma qualidade socialmente referenciada no município de São Miguel Arcanjo/SP. Nosso desejo é que este estudo se torne um instrumento de empoderamento dos conselheiros, trazendo inquietações

saudáveis e reflexões delas oriundas que colaborem com a construção de um C.M.E.S.M.A. efetivo em suas ações.

### O conselho municipal de educação: solicitações da gestão democrática

A definição de gestão democrática da educação revela, conforme Cury (2000, p.173), ao mesmo tempo transparência e impessoalidade, autonomia e trabalho coletivo, representatividade e competência. Quando a participação do conselho é desenvolvida no sentido de questionar as contradições da atual realidade educacional para transformá-las, de acordo com Silva (2010), adquirem papel importante como órgãos do Estado na definição das políticas públicas voltadas para uma educação democrática de qualidade. Neste ensejo, observando os discursos dos respondentes, buscamos elaborar o seguinte quadro para retratar mecanismos e estratégias indutoras de gestão democrática que podem ser implementadas, bem como os enfrentamentos para sua efetivação, junto ao C.M.E.S.M.A.:

**Quadro 2:** Enfrentamentos necessários para a efetivação da gestão democrática no C.M.E.S.M.A.:

MECANISMOS		ESTRATÉGIAS
	Ausentes	Ausentes
<b>ENFRENTAMENTOS</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa dos conselheiros, com comprometimento e estudos</li> <li>• Divulgação do C.M.E.S.M.A. e ampliar formas de participação</li> <li>• Agendamento de reuniões periódicas</li> <li>• Planejamento estratégico de ações para decisões conjuntas</li> <li>• Maior interesse dos membros do conselho, da sociedade e do Poder Público.</li> <li>• Influência e/ou autonomia em relação ao poder público.</li> <li>• Estudo e divulgação por parte dos membros do C.M.E.S.M.A., da sociedade e do Poder Público, das atribuições e funções do C.M.E.S.M.A..</li> <li>• Discussão para levantamento de propostas educacionais da sociedade.</li> <li>• Implementação de recursos financeiros.</li> <li>• Participação de membros da sociedade civil organizada entre os conselheiros.</li> </ul>

**Fonte:** Quadro produzido pela pesquisadora Petula Ramanauskas Santorum e Silva.

Os conselheiros entrevistados, em sua maioria, percebem o conselho como um canal de gestão democrática da educação no município e órgão que possibilitará a reflexão e implementação de uma qualidade da educação focada nas desigualdades municipais/locais socioeconômicas e culturais, porém, expõem diversas fragilidades nas atividades do órgão, desde a não periodicidade das reuniões até o silenciamento de alguns membros, seja devido ao não comparecimento nas reuniões ou a certa preocupação em relação ao poder executivo local. Outro fator observado como obstáculo ou enfrentamento é o

desconhecimento por parte dos próprios membros e da sociedade civil sobre a importância do C.M.E.S.M.A. e das ações que devem ocorrer em seu interior.

Devido ao ausentamento de mecanismos e estratégias expostos no quadro 2, apontamos que sejam colocados em prática pelo C.M.E.S.M.A.: divulgação do conselho, ampliando as formas de participação e informação de discussões e deliberações, e criação de um endereço eletrônico para contato direcionando caminhos para ampliar a participação e a legitimidade de suas propostas; planejamento de ações para decisões conjuntas e melhor condução; reuniões periódicas, sistematizadas, com articulação para participação dos membros, aberta para participação da comunidade e com convites para participação das escolas e dos demais segmentos sociais; ter conselheiros atuantes, com participação ativa, com comprometimento e estudos; investimento de recursos; organização de documentos e registros, dentre outros, são questões importantes sobre as quais são necessárias reflexões e ações urgentes e efetivas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa possibilitou uma aproximação sobre o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo, bem como apontou alguns aspectos em relação à participação de seus membros. Sendo possível observar que, tais membros ainda não tenham conseguido conquistar o espaço ideal dentro dessa instância de participação popular e que ainda encontram dificuldades para contribuir para uma educação de qualidade socialmente referenciada. Acreditamos, também, que falta maior conscientização aos membros e até mesmo aos governantes do referido município sobre a relevância desse Conselho no sentido de contribuir para o atendimento dos anseios da população no que se refere à educação municipal. Num primeiro contato (em junho de 2017) com a nova Secretária de Educação (nomeada para essa função no início de 2017), percebemos uma predisposição desta para que o Conselho Municipal de Educação possa funcionar de forma mais ativa e efetiva.

No entanto, reforçamos que os membros desse Conselho devem construir uma atuação independente da vontade dos governantes buscando representar os anseios da população. Embora saibamos que encontrarão limites, impostos pela própria lei que rege o funcionamento do referido Conselho, para essa participação, a atuação ativa e efetiva poderá abrir novos espaços para mais participação popular. Apontamos novas perspectivas em relação à participação nos Conselhos Municipais de Educação e buscamos esclarecer que o objetivo principal dessa instância popular é contribuir para a construção de uma

educação com qualidade socialmente referenciada, ou seja, que atenda aos interesses da maioria da população, principalmente, daqueles que se encontram em níveis de maior vulnerabilidade social.

Considera-se que há, ainda que tímida alguma vontade daqueles que estão à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP em realizar ações mais participativas nos trabalhos do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP. Mas apenas vontade não basta, acredita-se que os responsáveis atuais e aqueles que serão no futuro, além da vontade política para melhorar a atuação desse colegiado, necessitam construir um projeto de educação democrática a partir de sua maneira de se organizar e funcionar, ou seja, se são os cidadãos que devem mobilizar ações transformadoras para e na educação municipal, também são eles que devem ser ouvidos, que devem refletir, aprendendo o valor da participação pela ação, pela apropriação de sua voz que não mais pode ser abafada.

É preciso (re) lembrar que o caráter mobilizador da democracia é mais que pedagógico, ou seja, é transformador, pois os sujeitos aprendem, ensinam e reorientam o projeto de vida e de destino que quer efetivado para o presente e para a posteridade. Espera-se que este estudo contribua para reflexão da comunidade sobre a responsabilidade de todos para com a educação e, especialmente que município de São Miguel Arcanjo/SP ofereça à população, possibilidades de espaços para estudos, reflexões e articulações para compreender o significado da educação, enquanto garantia de direitos sociais, políticos e civis. E o Conselho Municipal de Educação pode contribuir para seu o desenvolvimento, tendo o envolvimento ativo dos diversos atores nos espaços de mobilização e controle social do município, visto que, a busca pela qualidade da educação é um processo de conquista de cada um como direito de todos como legitimação de sua história e da coletividade.

O presente artigo teve o intuito de analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam o trabalho do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP (C.M.E.S.M.A.), localizado na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba), sub-região 3, na percepção dos respondentes, nomeadamente 6 conselheiros, representados em seus diferentes segmentos, buscando atender ao princípio de gestão democrática constante na legislação educacional como um princípio basilar da educação brasileira e visando construir esforços para a consolidação da qualidade socialmente referenciada. A pesquisa se deu através de abordagem qualitativa, através de entrevistas, análise documental e levantamento bibliográfico. Ao longo do período pesquisado, notou-se que, embora o

C.M.E.S.M.A. tenha atuado na localidade, nem sempre o propósito da perspectiva da gestão democrática e da qualidade da educação estavam aparentes.

Dentro deste princípio de gestão democrática e da qualidade socialmente referenciada almejada para a educação da localidade/município que alinhavou a escrita deste artigo, observa-se ao longo da análise dos documentos e dos resultados das entrevistas a postura de cada conselheiro e suas ideias, angústias, desconhecimentos e reflexões sobre as vivências no núcleo do C.M.E.S.M.A.: as participações e/ou ausentamentos, as representatividades, o diálogo (ou não) com o executivo e a construção do propósito de ser do conselho, apontando as necessidades de legitimação e arquitetura de mecanismos e estratégias efetivos que sejam vanguarda diante dos enfrentamentos identificados, dentre outros.

As entrevistas se deram de forma individual, ou seja, com cada conselheiro separadamente, em tempos e espaços pré-agendados. Nos discursos surgiram diversos apontamentos, até mesmo quanto à necessidade de compreender a real função do C.M.E.S.M.A. e de seus conselheiros. A questão da autonomia do colegiado é, indubitavelmente, destaque nas reflexões, inquirindo sobre a relação entre administrador-administrado e o ponto de equilíbrio a ser alcançado nesta relação. Bordignon (2009) nos lembra de que a autonomia requer que o conselho seja dotado de normas próprias e condições objetivas para desempenhar sua realidade, e, portanto o C.M.E.S.M.A. necessita de organização, adequação de seu regimento, periodicidade de reuniões, maior apoio aos conselheiros no desempenho das funções e ampliação da participação da sociedade civil. Na investigação pelos mecanismos e estratégias indutores da gestão democrática do C.M.E.S.M.A., o presente estudo constata que as iniciativas, conforme os respondentes demonstram, são ausentes e precisam ser iniciadas, para que posteriormente sejam ampliadas. Os respondentes percebem a necessidade de buscar, incentivar e ampliar a participação da sociedade, buscar a formação dos conselheiros e fortalecer suas ações. Nesta direção, ao se aprimorar o papel dos conselheiros, entendemos que o próprio conselho será fortalecido, pois Cury (2006, p.65) nos lembra de que,

[...] é sobretudo na consciência de guardião de direitos que o Conselho se articulará com as Secretarias de Educação, com os Conselhos Tutelares, com o Ministério Público e com outras instâncias de defesa dos direitos, além de seus homólogos municipais e estaduais e com o Conselho Nacional de Educação para efetivação de suas finalidades.

Possibilitar e promover o exercício de cidadania é sempre um desafio, seja para os conselhos municipais de educação ou qualquer outro órgão que vise participação popular. Tal prática se efetiva, porém com avanços paulatinos de participação e gestão democrática



nos diversos segmentos da sociedade brasileira. O objetivo do presente estudo, resultado de pesquisa empírica, foi de contribuir para a tomada de consciência dos espaços democráticos, de dar importância aos sujeitos e estes poderem se expressar com vez, voz e voto, bem como empoderar o próprio Conselho Municipal de Educação, no sentido de ampliar e até mesmo intensificar e influenciar o debate democrático nas políticas educacionais e na administração local/municipal. Os enfrentamentos quanto à necessidade de mecanismos e estratégias no estudo podem se tornar importantes meios de atuação, mas não basta que se tornem eixos formais, visto ser necessário que os mesmos sejam efetivos e que o direito atinja de maneira mais abrangente o meio social. Ressaltamos como observa Gadotti (2001), que apenas a existência da lei não instaura a democracia, mas se faz imprescindível amplificar as investigações e deflagrar os motivos fundamentais da pequena participação, para além das funções do conselho, esse exercício como ato político retroalimenta o princípio democrático da consciência coletiva. O assunto é vasto e precisa ser ampliado em suas discussões, dando continuidade nas inquietações que inferem diretamente nas políticas educacionais e na educação socialmente referenciada, em suas estratégias e mecanismos predominantes, e na busca para consolidar um projeto de sociedade que constrói de forma consciente seu tempo e história.

## Referências

- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada. In: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol.9, n.2, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5825917.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.
- ALMENARA, G. V. R e LIMA, P. G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)*, vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.39-46. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5>. Acesso em: 18 out. 2018.
- ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n.2; ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/30281/16534>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP AE* – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/26412/15404>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.



BORGES, G. S. *O direito à educação e à qualidade socialmente referenciada do ensino: a atuação do CME de Mineiros/GO*. 2017. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6896>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 19 mai. 2017.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: AGUIAR, M. A.S; FERREIRA, N.S.C. (Org.) *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 41-67, fev/2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721/10944>. Acesso em: 12 mar.2017.

DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.

DOURADO, L. F. e OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios, *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 207 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrópole*, n.7, p.9-31, 1º sem. 2002.. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/9257/6867>. Acesso em: 10 jul.2017.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, A. B. O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada. Anais do 9º. *Congresso Latinoamericano de Ciência Política*, organizado pela Associação Latinoamericana de Ciência Política (ALACIP). Montevideo, 26 a 28 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoZnT0iYToxOntzOjEwOiJRF9BUiFVSZVZlIjtzOjQ6IjEzZmZQI030iO3M6MT0iaCI7czozMjoiMDJiMTdiNWVjZDA4YTg0MzVINkwmZmZIN2IyM2YzOWIiO30%3D>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LOPES, S. A.; DAMASCENO, E. L. O conselho municipal de educação de São Miguel Arcanjo/SP: características do município e estrutura educacional. *Ensaio Pedagógicos* (Sorocaba). v. 1, n. 3, set/dez. 2017, p. 53-60. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/48/70>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARQUES, E. Municípios da região tiveram crescimento no valor da produção agrícola em 2016. *Jornal Cruzeiro do Sul (Equipe Online)*, de 09 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/801985/municipios-da-regiao-tiveram-crescimento-no-valor-da-producao-agricola-em-2016>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MONLEVADE, J. A. A importância do Conselho Municipal de educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação. In: BRASIL. *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho : caderno de referência / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino*. Ministério da Educação, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cme\\_cadrefer.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cme_cadrefer.pdf). Acesso em: 06 jun. 2018.

MORAES, T. E.de. *Sentidos e significações da gestão democrática: da previsibilidade à efetividade nas escolas públicas estaduais do município de Itapetininga/SP*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2809/MORAES\\_Telma\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2809/MORAES_Telma_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 06 jun. 2018.

RIBEIRO, E. V. J.; LOPES, S. A. Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo/SP: Criação, Implementação e Gestão Democrática. *Ensaio Pedagógicos* (Sorocaba). v. 2, n. 2. mai/ago. 2018, p. 65-76. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/85/115>. Acesso em: 26 out. 2018.

RIBEIRO, E. V. J.; SILVA, P. R S. Conselho municipal de educação de São Miguel Arcanjo/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros. *Laplage em Revista* (Sorocaba). v. 4, n. 3. set/dez. 2018, p. 90-107. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/554>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SANTOS, K. C. *Conselho Municipal da Educação: Construindo a Gestão Democrática na educação do município de Curitiba*. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33734/KARIN%20CRISTINA%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 jun. 2018.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. *Lei Municipal nº 1.625, de 16 de maio de 1990. Lei Orgânica do Município de São Miguel Arcanjo/SP*, Disponível em: <http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9421&cdDiploma=19901625?cdMunicipio=9421&cdTipoDiploma=2075>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP (PREFEITURA). *Lei nº 2.152, de 05 de maio de 1998*. Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo. Prefeitura do Município de São Miguel Arcanjo. Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9421&cdDiploma=19982152&NroLei=2.152&Word=&Word2>. Acesso em: 11 jul. 2017.





SÃO MIGUEL ARCANJO/SP (PREFEITURA). *Lei n. 2.639, de 14 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a criação de Secretarias de cargos da reorganização da Estrutura do Quadro de pessoal da Prefeitura de São Miguel Arcanjo e dá providências correlatas.* Prefeitura do Município de São Miguel Arcanjo. Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/sdi3images/leis\\_municipais/ano\\_2005/lei\\_n\\_2.639.pdf](http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/sdi3images/leis_municipais/ano_2005/lei_n_2.639.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2017.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. (Câmara Municipal). *Lei Municipal nº 3.655, de 23 de março de 2015a. Institui o Plano Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo.* Disponível em: <http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9421&cdDiploma=20153655&NroLei=3.655&Word=&Word2>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP (PREFEITURA). *Lei Municipal nº 3.706, de 11 de dezembro de 2015b. Dá nova Estrutura do Quadro de Servidores da Prefeitura Municipal de São Miguel Arcanjo e dá outras providências.* Prefeitura do Município de São Miguel Arcanjo. Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/sdi3-images/leis\\_municipais/ano\\_2015/lei\\_n\\_3706.pdf](http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/sdi3-images/leis_municipais/ano_2015/lei_n_3706.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. Portal da Prefeitura de São Miguel Arcanjo. *Dados Gerais. São Miguel Arcanjo, 2017a.* Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/pagina/12.html>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. Portal da Prefeitura de São Miguel Arcanjo. *Turismo. São Miguel Arcanjo, 2017b.* Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/pagina/05.html>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. Portal da Prefeitura de São Miguel Arcanjo. *História da Cidade. São Miguel Arcanjo, 2017c.* Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saomiguelarcanjo.sp.gov.br/pagina/04.html>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SÃO MIGUEL ARCANJO/SP. *Conselho Municipal de Educação. Ata de 11 de dezembro de 2017d, p. 1.*

SÃO PAULO (Estado). Dados da SED – Secretaria Escolar Digital/SEE, fornecidos pelo CIE (Centro de Informações Educacionais), da Diretoria de Ensino Região de Itapetininga. São Paulo, 2018. Não disponível online.

SILVA, B-H. U. da. *O Conselho Municipal de Educação de São José do Rio Preto: participação e cidadania* / Ben-Hur Ulisses da Silva – 2010, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010, Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90262/silva\\_bhu\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90262/silva_bhu_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 jun. 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



---

Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE ARAÇOIABA DA SERRA/SP**

Amanda Regina Martins Dias – UFSCar/Sorocaba\*

Paulo Gomes Limas – UFSCar/Sorocaba\*\*

---

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam a gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra. O desenvolvimento deste estudo foi orientado pela avaliação de processos à luz da abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental das atas das reuniões deste conselho gestor, bem como, legislações municipais, bibliografias da área e por meio de entrevistas semiestruturadas com conselheiros atuantes no Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra no ano de 2018. Os resultados apontam que a dimensão de mecanismos e estratégias para a consecução da gestão democrática apresenta-se ainda num desafio para este colegiado, o qual anseia por maiores formações para melhor compreensão de sua imprescindível atuação junto ao poder público municipal em prol da educação do município. Espera-se que este estudo possa contribuir com reflexões aos Conselhos Municipais de Educação, inclusive o estudado, identificando fragilidades, avanços e perspectivas quanto aos movimentos de participação social na perspectiva da qualidade socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Araçoiaba da Serra-SP.

### **Introdução**

Este texto é resultado de uma ampla pesquisa desenvolvida em parceria com diversos pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (GEPLAGE), denominada “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (R.M.S): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”, a qual abrange nove municípios da Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, quais sejam, Sorocaba, Iperó, Votorantim, Pilar do Sul,

---

\*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba), membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e Supervisora de Ensino Designada da Rede Municipal de Sorocaba/SP. E-mail: [amandarmdias13@gmail.com](mailto:amandarmdias13@gmail.com).

\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



Piedade, São Miguel Arcanjo, Tapiraí, Salto de Pirapora e Araçoiaba da Serra e, seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Dividida em três seções, a presente pesquisa inicialmente apresenta informações históricas, políticas, econômicas e educacionais com foco no município de Araçoiaba da Serra, desde sua fundação em 1857 até a atualidade, expondo dados estatísticos e históricos, de maneira em geral e, mais especificamente, de seu sistema municipal de educação, sendo a primeira seção denominada “Caracterização, estrutura educacional do município de Araçoiaba da Serra/SP e o Conselho Municipal de Educação”.

Na segunda seção, “Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: criação, implementação e gestão democrática”, caracteriza-se o colegiado, especialmente em relação à sua criação, composição, organização e competência, analisando-se a coerência entre o texto da legislação municipal e sua implementação em relação à gestão democrática, busca-se desvelar se esta se efetiva na prática dos conselheiros ou se ainda permanece apenas na previsão legal. A importância do Conselho Municipal de Educação, o papel efetivo dos conselheiros, a interação com a sociedade em prol do estabelecimento e da abertura ao diálogo para construção de políticas que atendam efetivamente as demandas da educação no município de Araçoiaba da Serra/SP são fatores de análise que pressupõem a existência ou não de uma gestão democrática.

Analisamos ainda o nível de atendimento à demanda educacional, quanto ao que lhe compete na oferta educacional e como é percebida a colaboração entre os entes federados no município, considerando o papel do Conselho Municipal de Educação no acompanhamento da aplicação dos recursos recebidos destinados ao atendimento. À luz de um quadro analítico dos movimentos históricos ocorridos em nível nacional e local discutimos, a iniciativa da criação e implementação do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP, o seu diálogo com a dimensão da qualidade socialmente referenciada e a participação dos segmentos sociais representados.

A terceira seção, “Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros”, desvela a compreensão dos membros do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP frente à qualidade, a gestão democrática e a participação dos munícipes. Para se obter tal visão, aplicou-se uma entrevista semiestruturada à quatro membros do Conselho Municipal de Educação do município no ano de 2018, bem como, buscou-se analisá-las à luz de documentos oficiais e autores referenciados na área. Dessa forma, todas as seções contaram com ampla e rigorosa análise documental e bibliográfica que nos auxiliaram a revelar conceitos essenciais para a pesquisa de maneira geral como:

qualidade socialmente referenciada da educação e gestão democrática. A qualidade socialmente referenciada pressupõe a implantação de uma gestão democrática da educação, com vistas a melhorar sua qualidade de modo a atender educacionalmente a população não apenas quantitativa, bem como qualitativamente em prol da construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

Todavia, a gestão democrática perpassa as concepções de qualidade e qualidade socialmente referenciada da educação, sendo que, esta última não compreende apenas o cumprimento de metas e a ampliação da oferta educacional, bem como, o acesso e a permanência com qualidade e a inclusão social com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para a maioria da população. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), abriu espaço para a criação dos Sistemas Municipais de Educação, prevendo o regime de colaboração entre os entes federados e oportunizando a criação de Conselhos Municipais de Educação que devem servir como ponte entre as necessidades e anseios locais e o poder público na criação e implementação de políticas públicas, sob a luz de uma gestão democrática com vistas à construção de uma qualidade socialmente referenciada de educação.

Assim, a partir das próximas páginas, poder-se-á compreender o atual panorama educacional de Araçoiaba da Serra sob a perspectiva da atuação de seu Conselho Municipal de Educação (C.M.E). Com o intuito de desvelar a existência ou não de um Sistema Municipal de Educação coerente com os princípios orientadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), bem como, autônomo em relação a um poder estadual ou federal centralizador. Este estudo pretende ainda, revelar a ideia de gestão democrática dos membros atuantes no Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra no ano de 2018 e como este favorece ou não a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada à sua população, resguardando as limitações impostas a este colegiado.

## **Caracterização, estrutura educacional do município de Araçoiaba da Serra e o Conselho Municipal de Educação**

### **Araçoiaba da Serra/SP: contexto e importância na região metropolitana de Sorocaba**

Araçoiaba da Serra é um dos nove municípios que compõem a Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, com uma população estimada para 2017 em 32.495 habitantes e área territorial de 255,327km<sup>2</sup>. Está entre as três cidades menores em área territorial e em número de habitantes desta Sub-região, portanto, não é um de seus grandes representativos econômicos (IBGE, 2017). Mas, Araçoiaba tem grande relevância sobre



aspectos históricos do Estado e até do país como os primórdios da mineração e participações nas guerras: Rebelião Liberal de 1842, Guerra do Paraguai, Revoluções de 1930 e 1932 e Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). (RODRIGUES, 2009). O município está localizado aproximadamente a 123 quilômetros da Capital do Estado de São Paulo, com acesso pelas Rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares e a 18 quilômetros da cidade de Sorocaba, com acesso pela Rodovia Raposo Tavares. Os municípios que fazem limites com Araçoiaba da Serra são: ao norte – Iperó, ao sul – Salto de Pirapora e Sarapuí, ao leste – Sorocaba e ao oeste – Capela do Alto (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015) Araçoiaba da Serra é atualmente administrada pelo Sr. Dirlei Salas e vice-prefeito João Rocha, ambos do Partido Verde (PV), porém foi na gestão anterior a esta, com a ex-prefeita Mara Lúcia Ferreira de Mello (PT), que o município criou, sancionou e aprovou a Lei nº 2001/2015 de 23 de junho de 2015, em que “Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Araçoiaba da Serra e dá outras providências” (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015).

### História do município de Araçoiaba da Serra/SP

Conforme as informações obtidas pelo IBGE (2010) e Araçoiaba da Serra (2015), os primórdios do surgimento do município de Araçoiaba da Serra começaram por volta de 1589 quando um grupo de pessoas se instalou próximo as Margens do Ribeirão Ipanema com objetivos exploratórios, num primeiro momento de encontrarem ouro, porém a região tinha o potencial para extração de ferro. A povoação do município ocorreu devido a duas atividades econômicas, a mineração de ferro no Morro Araçoiaba e o tropeirismo. Pelo município passava a estrada que ligava São Paulo às províncias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (RODRIGUES, 2009).. A construção de fornos rústicos as margens do ribeirão, foram um protótipo e início de uma das primeiras fábricas de ferro do país, a Fábrica de Ferro Ipanema. Como precursor destas atividades aparece nos registros o nome de Afonso Sardinha. Este possuía uma fazenda na região e foi quem averiguou juntamente com seu filho, também chamado Afonso Sardinha, a possibilidade de extração de ferro nesta região. “Os primeiros bandeirantes, Afonso Sardinha, pai e filho, descobriram ferro, diorito e outros minerais na região” (RODRIGUES, 2009. p.20).

Para Machado (2004), os feitos de Afonso Sardinha representam uma ligação direta entre a aquisição de escravos africanos e a exploração aurífera no século XVII. Ele foi um dos poucos paulistas que “[...] possuíam entre 15 e 25 escravos em suas propriedades agrícolas na segunda metade do século XVII” (MACHADO, 2004, p.60). Segundo Zequini (2009), a fábrica passou a ser de propriedade de D. Francisco de Souza a partir da doação feita por Afonso Sardinha. Desta forma, D. Francisco de Souza passa a ser o administrador



das Minas do Brasil e governador das Capitanias do Sul no início do século XVII, ganhando importância e promovendo o início do desenvolvimento da povoação local. Porém, “[...] a carência de conhecimento científico sobre as propriedades químicas dessa magnetita foi a principal causa dos três séculos de tentativas de se produzir ferro naquele local”. (ZEQUINI, 2006, p.120) Mesmo havendo dificuldades na produção de ferro de boa qualidade no século XVIII, houve a iniciativa de Domingos Pereira Ferreira em construir e fundar em 1810 a fábrica de ferro chamada por Real Fabrica de Ferro. Conforme Rodrigues (2009):

Com a desapropriação de terras para a Fábrica de Ferro de Ipanema, em 1811, 100 famílias que ocupavam uma légua em quadra de antiga sesmaria legalmente dividida por herança ficaram desabrigadas. Uma parte ficava no sopé do Morro Araçoiaba para os lados de Capela do Alto e a outra na região da atual cidade de Araçoiaba da Serra. O alferes Bernardino José de Barros, fundador desta cidade, conseguiu aglutinar parte dessas famílias nas proximidades da capela de Nossa Senhora das Dores, que edificou em 1826. Outra parte foi para o lugar a que chamou Benfica (fica-se bem aqui), origem primária de Tatuí, que só foi fundado graças à doação de terras do alferes Manoel Rodrigues Jordão, de São Paulo (RODRIGUES, 2009, p.15).

A povoação na época prosperou, mas depois entrou em franca decadência devido o declínio da fábrica. Por isso, a maioria dos moradores foram se estabelecer num local chamado Itavuvu, às margens do Rio Sorocaba, dando assim início à cidade de Sorocaba. (ARAÇOIABA, 2015) As descobertas sobre as propriedades da magnetita foram reveladas somente na metade do século XIX e a Real Fabrica de Ferro já estava em decadência. Conforme Machado (2006), o primeiro diretor da fábrica foi um sueco chamado Carl Gustav Hedberg (1811-1814) que foi substituído pelo alemão Friederich Ludwing Wilhelm Varnhagen. Os dois na época divergiam a respeito das técnicas utilizadas e dos fornos para a produção. Mesmo com inúmeras tentativas durante anos, a fábrica fechou em 1895 (ZEQUINI, 2006). Segundo Rodrigues (2009), a liderança de Friederich Ludwing Wilhelm Varnhagen significou a reativação da fábrica em 1 de novembro de 1818:

A reativação da fábrica fez surgir vários povoados nas vizinhanças e algumas pessoas foram residir na região determinadas a trabalhar na agricultura. Passados alguns anos, uma Ordem Régia proibiu toda espécie de agricultura nessas terras, bem como todo gênero de negócios e de corte de madeira, por ser destinada, exclusivamente, à alimentação das fornalhas da fábrica. As pessoas não empregadas deixaram aquele local e, em suas andanças, agregaram-se aos primeiros povoadores de Tatuí, em terras pertencentes aos frades do Convento de Itu, formando pequenos núcleos populacionais, onde construíram uma capela coberta de palhas de indaiá, como nome de São João do Benfica (RODRIGUES, 2009. p.22)

As iniciativas e declínios no processo de povoamento do município são percebidos através das informações históricas como consonantes ao desenvolvimento e declínios da fábrica e

de outras iniciativas para a produção de ferro neste período. Em 19 de agosto de 1817, por alvará de Dom João VI, é criada a paróquia na então capela da fábrica de ferro, em louvor a São João Batista, devido as atividades desenvolvidas pela fábrica. Porém, Friederich Ludwing Wilhelm Varnhagen intercedeu junto ao governo por julgar a inconveniência que disso resultaria, uma vez que a paróquia estaria no terreno da fábrica. Devido a este acontecimento muitos moradores pediram mudança para a freguesia de Tatuí, que nessa época era apenas um bairro. Dom João VI, mandou declarar por alvará de 22 de fevereiro de 1820, que ali fosse conservada a paróquia. (Araçoiaba da Serra, 2015).

Por sua vez, os “[...] moradores, proibidos de cortar madeiras e construir casas no terreno da fábrica, solicitaram a mudança da sede da paróquia para outro local” (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015, p.16). Dessa forma, em 20 de fevereiro de 1821 foi criada a freguesia do município de Sorocaba, no bairro de Campo Largo, um antigo pouso de tropeiro devido um acordo feito entre o padre Gaspar Antonio Malheiros e o alferes Bernardino José de Barros sobre o local onde viria a funcionar a nova paróquia, que lhes valeu o título de fundadores de Araçoiaba da Serra.

O povoado passou a se desenvolver como vila com a denominação de Campo Largo de Sorocaba, em 7 de abril de 1857 através da Lei Provincial nº 23 e elevada à Categoria de Cidade pela Lei Estadual nº 1.038 de 12 de dezembro de 1906. Nas divisões administrativas do Brasil de 1911 a 1933, o município de Campo Largo de Sorocaba, se compõe de um só distrito, o de mesmo nome (IBGE, 2010).

A partir do decreto Estadual nº 6.350, de 03 de junho de 1934, o município foi extinto, assim como muitos municípios nesta mesma época (Exemplo: Pilar do Sul, Piedade) devido à condição econômica difícil no estado de São Paulo, os municípios menores eram extintos fazendo parte de distritos maiores. (NOGUEIRA, 2014) Para Rodrigues (2009) a situação era difícil devido à instalação da ditadura militar por Getúlio Vargas, atingindo assim todo o País. No Plano Municipal de Educação do município encontra-se o desenrolar da trajetória administrativa de Araçoiaba da Serra:

Reinstalado em 27 de Junho de 1937. Na divisão administrativa de 31 de Dezembro de 1937 e no quadro anexo ao Decreto – Lei Estadual nº 9.073, de 31 de Março de 1938, o município de Campo Largo de Sorocaba, figura como um distrito. De acordo com o quadro fixado pelo Decreto – Lei Estadual nº 9.775, de 30 de Novembro de 1938, verificou-se uma modificação na topografia do distrito e do município, que passou a denominar-se simplesmente Campo Largo Finalmente pelo Decreto – Lei Estadual nº 14.334, de 30 de Novembro de 1944, que fixou o quadro da divisão territorial vigente de 1945 a 1948, os antigos distritos e município, receberam nova denominação de ARAÇOIABA DA SERRA, criado com partes do território de Araçoiaba da Serra e Sorocaba, formada pelos



distritos de Araçoiaba da Serra (antiga Campo Largo) e Varnhagem. Este último foi criado com partes do território de Araçoiaba da Serra e Sorocaba, dos municípios destes nomes; e o distrito de Araçoiaba da Serra, perdeu outra parte de seu território para o novo distrito de Iperó, do município de Boituva. Pelo Decreto Lei Estadual nº 2.456, de 30 de dezembro de 1953, foi extinto o distrito de Varnhagem e criado o distrito de Bacaetava com o mesmo território daquele. Foi também criado pelo mesmo decreto, o distrito de Capela do Alto com território desmembrado do distrito de Araçoiaba da Serra (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015.p.16 e 17)

Araçoiaba da Serra perdeu parte de seu território em 1968, devido sua emancipação política para esses novos municípios de Capela do Alto e Iperó ficando com os seus atuais 255,550 Km<sup>2</sup> de extensão territorial. O nome Araçoiaba foi dado pelos índios tupiniquins ao olharem, durante o entardecer, a sombra formada pela única montanha da região e significa “esconderijo do sol” (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015, p.17)

### Atividade econômica predominante

Segundo Rodrigues (2009), as principais atividades econômicas do município seriam a agricultura, pecuária, comércio, turismo rural e ecológico.

O “ar” da cidade é considerado puro, estando na categoria de 2º melhor do país, segundo a UNESCO, para fins terapêuticos atraindo turistas e uma população flutuante de 15.000 a 20.000 habitantes, “em decorrência das inúmeras chácaras de lazer no município, o qual recebe nos finais de semana uma grande quantidade de proprietários e visitantes, o que contribui para o alto índice de pessoas no fim de semana, sendo uma particularidade deste município” (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015, p.18). O PIB per capita do município é de R\$ 18.434,56 e o percentual da população com rendimento nominal mensal é de meio salário mínimo (IBGE, 2015). Veja os dados abaixo a partir da Tabela 1:

**Tabela 1:** Produto Interno Bruto de Araçoiaba da Serra/SP

Produto Interno Bruto	Ano 2014
Valor adicionado bruto da agropecuária	23.803 mil reais
Valor adicionado bruto da indústria	93.330 mil reais
Valor adicionado bruto dos serviços	239.337 mil reais

**Fonte:** IBGE (2014)

Conforme a tabela 1, a agropecuária do município possui o menor rendimento e impacto sobre o produto interno bruto. Porém, é bem diverso o setor da pecuária e agricultura. Na pecuária encontra-se a criação de galináceos, suínos, ovinos, equinos, caprinos, bubalinos, e a aquicultura que seriam a criação de siris, caranguejos, lagostas, jacarés. A criação de bovinos é realizada e também há produção de leite (IBGE, 2016).

A extração vegetal no município se caracteriza com a silvicultura que é praticada no município com a plantação de pinos e eucalipto. As lavouras permanentes do município produzem banana, café, laranja, limão, maracujá, tangerina, uva, tomate, milho, trigo e soja. E a lavoura temporária efetua a produção de batata doce, cana-de-açúcar, cebola, feijão, mandioca e melancia (IBGE, 2016). A esse aspecto Rodrigues (2009) afirma que “O trigo chega e cresce extraordinariamente, pois a terra é de maravilhosa uberdade. Atualmente, a atividade agropecuária é bastante reduzida, dando lugar aos sítios de recreio e a condomínios fechados” (RODRIGUES, 2009, p.41) . De acordo com o IBGE (2015), o salário médio mensal dos araçoibanos era de 2.2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.9%. Por outro lado, é interessante notar, contudo, que a cidade possui uma participação do setor primário proporcionalmente maior do que a verificada no Estado de São Paulo (1,8%) e no Brasil (5,7%).

### História da educação do município

De acordo com Araçoiaba da Serra (2015), foi no ano de 1969 durante gestão do Prefeito Miguel Gimenes Campos que se iniciou a Educação Infantil em Araçoiaba da Serra. As pré-escolas, naquela época visavam à preparação da criança para o ingresso a educação e caracterizavam-se pelo atendimento assistencial, priorizando o cuidado das crianças. Primeiramente de maneira improvisada a escola funcionava em um prédio cedido (Bar do Nenio) à Praça Coronel Vieira, nº 159 – posteriormente veio a ser legalizada em 1973. As Professoras pioneiras da Educação Infantil do município foram Maria das Dores Florenzano, Maria Lídia Pinto e Mirtes Martins.

A primeira Creche Infantil Ternura foi criada em 08/01/1991, com sede à Praça Tancredo Neves s/n, permanecendo até 13/02/2002, com mudança de prédio para a Creche Municipal Antônio Euzébio Gonçalves a Rua Pedro Munhoz, nº144, no bairro Nova Araçoiaba, um prédio maior onde atendeu um número maior de crianças. (ARAÇOIABA, 2015). Conforme Araçoiaba da Serra (2015) o ensino municipalizou-se em 1998, sendo jurisdicionado a Diretoria de Ensino da Região de Votorantim, atendendo as escolas de Ensino Fundamental de 1ª série a 4ª série, através da verba do Fundo Nacional do Ensino Fundamental (FUNDEF). Em 2002 municipalizou de 6ª série à 8ª série abrangendo as demais unidades. Com a implantação do ensino de nove anos, o município passou a contar, com 25 (vinte e cinco) unidades educacionais. Sendo na Educação Infantil: 07 (sete) creches, 11 (onze) pré-escolas e no Ensino Fundamental: 13 (treze) unidades de ensino, das quais cinco se dividem em Infantil e Fundamental, 03 (três) escolas

particulares, 02 (duas) escola estaduais do Ensino Médio e Ensino superior com o Polo da Universidade Anhanguera Uniderp e uma Instituição da APAE.

Já o IBGE (2015), aponta que o município conta com 14 escolas que atendem a Pré-Escola, sendo 11 escolas públicas municipais e 3 privadas; 15 escolas de Ensino Fundamental, sendo 13 escolas públicas municipais e 2 privadas; e 3 escolas de Ensino Médio sendo 2 escolas públicas estaduais e 1 privada. Conforme aponta o IBGE (2015), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos no município de Araçoiaba da Serra é de 99,44%, porcentagem esta que coloca o município em 1º. posição na microrregião, em relação a esse critério. O município possui o total de 6.056 alunos matriculados, sendo 892 alunos matriculados no ensino Pré-Escolar, 3.882 alunos no Ensino Fundamental e 1.282 alunos no Ensino Médio. A Secretaria da Educação do município é também responsável pela emissão de autorização para funcionamento das creches e escolas particulares de Educação Infantil, assim como pelo suporte pedagógico e supervisão para essas unidades escolares. (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015)

Não há em Araçoiaba da Serra a presença de universidades ou faculdades públicas, isso faz com que os interessados em continuar seus estudos, após o término do ensino médio, tenham de procurá-los em outras cidades. Nesse caso, a maioria se dirige a Sorocaba, Votorantim, Itu, Tatuí, São Paulo, Campinas e ingressam, em grande parte, na universidade particular. Apesar de haver estudantes em diferentes áreas do conhecimento, a maioria acaba ingressando em cursos de licenciatura, com destaque para o curso de Pedagogia, haja vista a demanda considerável de profissionais da área de educação que o município de Araçoiaba da Serra dispõe, e sendo este o segmento que mais busca o Ensino Superior através do PNE. (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015)

Segundo dados do Plano Municipal de Educação (2015), o município de Araçoiaba da Serra tem em seu quadro 198 professores, sendo 140 efetivos e 58 contratados, desse total, 105 profissionais atendem aos anos iniciais e 93 atendem aos anos finais. Um dado positivo do município a ser considerado é a graduação dos professores da Rede Municipal, dos 198 professores efetivos da carreira 99% possui graduação em nível superior, sendo que 31% possuem também pós-graduação lato sensu. Na Rede Estadual 67 professores são graduados e 30% possui pós-graduação lato sensu, além de 3% com pós-graduação stricto sensu. Na Rede Particular 30 professores graduados e 23,3% com pós-graduação lato sensu, já no Ensino Superior 16 Professores são pós-graduados com lato sensu e 1 com stricto sensu. (ARAÇOIABA DA SERRA, 2015)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental cresceu nos últimos anos e alcançou a nota 6 em 2015, porém não atingiu

meta estipulada que era de 6,3. Nos anos finais do ensino fundamental, o município alcançou a nota 5,1, mas também não atingiu a meta que era 5,5. (QEDu, 2015). Segundo Araçoiaba da Serra (2015), existe no município, um Conselho Municipal de Educação (C.M.E) que foi criado através da Lei Municipal nº 1.264 de 12 de setembro de 2001 e caracteriza-se como um órgão colegiado, integrado à Rede Municipal de Ensino possuindo natureza normativa, deliberativa e consultiva na gestão da educação sendo constituído por dez membros titulares e dez membros suplentes, que são indicados pelos respectivos segmentos e nomeados através de portaria. O documento evidencia que o C.M.E foi fundamental para a elaboração, implementação e avaliação do Plano Municipal de Educação.

### **Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: criação, implementação e gestão democrática**

Em Araçoiaba da Serra/SP a organização do ensino municipal é vinculada ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e jurisdicionado à Diretoria de Ensino de Votorantim. Portanto, não é um sistema municipal próprio. O município atende crianças desde a creche até o 9º ano do Ensino Fundamental II, ficando o Ensino Médio sob a responsabilidade exclusiva da Rede Estadual de São Paulo. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015)

Existe no município um Conselho Municipal de Educação (C.M.E. ) que foi criado através da Lei Municipal nº 1.057 de 23 de junho de 1997, porém essa lei foi revogada com a publicação da Lei Municipal nº 1.264 de 12 de setembro de 2001, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP e dá outras providências. Segundo a Lei 1.264/01, o C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, caracteriza-se como um órgão colegiado, integrado a Rede Municipal de Ensino e conforme disposto em seu art.1º, o Conselho Municipal de Educação caracteriza-se como um Órgão Normativo, Deliberativo e Consultivo do Sistema Municipal de Ensino, nos termos da Lei Estadual 9.143 de 09 de março de 1995, que “Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento dos Conselhos Municipais e Regionais de Educação do Estado de São Paulo”. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001). Em seu art. 2º, a Lei 1.264/01 aponta que o C.M.E. é vinculado tecnicamente ao Gabinete do Secretário de Educação e em sua atuação deverá observar a legislação de ensino, bem como as resoluções e deliberações tomadas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. No art.3º são detalhadas 14 (catorze) atribuições do Conselho Municipal de Educação, a saber:

- I. Fixar diretrizes para a organização do conjunto de escola municipais;
- II. Colaborar com o Poder Público Municipal, na formação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;
- III. Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;



- IV. Exercer atribuições próprias do Poder Local, conferidas em lei, em matéria educacional;
- V. Exercer por delegação, competências próprias do Poder Público Estadual, em matéria educacional;
- VI. Assistir e orientar os poderes públicos na condução dos assuntos educacionais do município;
- VII. Aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VIII. Propor normas para a aplicação de recursos públicos, em Educação, no município;
- IX. Propor medidas ao Poder Público Municipal, no que tange a efetiva assunção de suas responsabilidades em relação a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
- X. Propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao Educando (merenda escolar, transporte escolar e outro);
- XI. Pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis situados no município;
- XII. Opinar sobre assuntos educacionais, quando solicitado pelo poder público;
- XIII. Elaborar e alterar o seu regimento;
- XIV. Exercer outras atribuições de peculiar interesse do Poder Público Municipal. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001)

Ainda de acordo com a Lei 1.264/01, o C.M.E. deve ser composto por 10 membros, nomeados pelo Prefeito Municipal, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de Educação para um mandato de dois anos, sendo permitida a sua recondução. Nessa composição, segundo a legislação, deverá ser observada a representação dos diversos graus de ensino e a participação de instituições públicas e privadas, bem como da comunidade. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001). . Está previsto na lei 1.264/01 em seu art.9º, que o C.M.E. terá um Presidente e um Vice-Presidente, que serão escolhidos entre seus membros por maioria simples de votos, em escrutínio secreto. Porém ao realizar a análise do Regimento Interno do C.M.E. (Decreto nº755/1998) percebe-se divergência entre o previsto em lei e a forma realizada de escolha da presidência, pois no Regimento Interno consta que a Presidência será designada pelo Prefeito, mediante lista tríplice oriunda de escrutínio secreto. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001; 1998)

Outra divergência encontrada diz respeito à elaboração do Regimento do C.M.E. , pois no inciso XIII, do artigo 3º da Lei 1.264/01, consta ser atribuição do Conselho: Elaborar e alterar seu Regimento, e ainda no art. 12, é previsto ao Conselho o prazo de 60 dias após sua instalação, a elaboração de um regimento interno a ser aprovado pelo prefeito. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001). Realizando a análise documental do Regimento do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP, observa-se que tal Regimento se estabeleceu por meio do Decreto N° 755 de 04/05/98, de autoria do Prefeito Municipal de então (Sr. Dirlei Salas Ortega) do Partido Verde (PV), contrariando o previsto na Lei 12.64/01 em seu art.9º. Embora a Lei 1.057/97 tenha sido revogada e substituída pela Lei

1.264/01 em 23 de junho de 2001, o Regimento de 04/05/98 permaneceu válido, sendo o documento usado para nortear as ações do C.M.E. atualmente. Dessa forma, observa-se a necessidade de elaboração de um novo regimento para o Conselho Municipal de Araçoiaba da Serra/SP, um documento que possa atender as demandas atuais, tendo em vista a defasagem de vinte anos do documento vigente. Em relação ao princípio da autonomia, a lei 1.264/01, afirma em seu art. 5º que o Conselho Municipal de Educação, terá autonomia junto aos órgãos educacionais do município e o seu relacionamento com o Poder Executivo será através do trabalho junto ao seu Colegiado e representado pelo seu Presidente. Nas próximas seções, poderemos identificar se essa “autonomia” se materializa em ações concretas ou se apenas habita na zona do discurso da gestão democrática. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2001)

### Caracterização do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

Enquanto espaço de participação da comunidade, o C.M.E. deve ser composto por representantes de pais, alunos, professores, especialistas, associações de moradores, entidades e órgãos ligados à educação do município e demais segmentos organizados da sociedade eleitos ou indicados de forma democrática e que a composição do órgão seja paritária. (BRASIL, 2009). Na legislação municipal de Araçoiaba da Serra/SP o C.M.E. é concebido como um órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema Municipal de Ensino, dessa forma tem a responsabilidade de representar os diferentes segmentos sociais como expressão da vontade da sociedade, na formulação das políticas e nas decisões dos dirigentes. Nesse sentido, as ações do C.M.E. são de fundamental importância para fortalecer o sistema municipal de ensino na busca da melhoria da qualidade da educação pública. (ARAÇOIABA/SP, 2001). O Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP não possui sede própria e utiliza-se do prédio da Secretaria de Educação do município para a realização das suas reuniões ordinárias e extraordinárias. A coleta dessas informações, se deu pessoalmente pela pesquisadora, no prédio da Secretaria de Educação, tendo em vista que o C.M.E. não possui um canal de comunicação próprio, como sites, blogs ou redes sociais em que divulguem à população suas ações, deixando de cumprir com o princípio da publicidade a que estão submetidos os órgãos públicos, conforme previsto na Lei de Acesso à Informação nº 12.527/2011. (BRASIL, 2011). Em sua composição, para o biênio de 24/11/2017 à 24/11/2019, estão representados os seguintes segmentos no C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP:

- Diretores de Escola da Rede Municipal: 1 titular e 1 suplente
- Professores da Educação Básica da Rede Municipal: 1 titular e 1 suplente



- Magistério Público Estadual: 1 titular e 1 suplente
  - Funcionários: 1 titular e 1 suplente
  - Pais de Alunos: 1 titular e 1 suplente
  - Supervisão da Rede Municipal: 1 titular e 1 suplente
  - Entidades Beneficentes: 2 titulares e 2 suplentes
  - Câmara Municipal: 1 titular e 1 suplente
  - Conselho Tutelar: 1 titular e 1 suplente
- (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2017)

O cargo de presidente do C.M.E., atualmente é exercido por um representante do segmento de Diretores de Escola da Rede Municipal e o cargo de vice-presidente é exercido por representante do segmento Supervisão de Ensino da Rede Municipal, ambos indicados pelo Executivo Municipal através de lista tríplice. Destaca-se aqui, a ausência de representatividade dos alunos no colegiado. Através da leitura e análise do registro das Atas das reuniões realizadas pelo C.M.E. a partir de sua criação em 2001, observa-se ao longo dos dezoito anos de sua existência, o registro de aproximadamente 78 atas de reuniões do C.M.E, entre ordinárias e extraordinárias. Embora o art. 5º do Regimento do Conselho Municipal de Educação (Decreto nº 755/1998) determine que as sessões plenárias ocorram a cada trinta dias, de maneira geral, observa-se frequência trimestral na realização das reuniões, e em alguns anos é evidente a pouca atuação e representatividade do Conselho, tendo em vista a existência de apenas duas atas de reuniões no ano de 2006 e apenas uma ata de reunião no ano de 2010. O art. 6º do Regimento do Conselho Municipal de Educação (Decreto nº 755/1998) prevê a participação de pelo menos 50% dos conselheiros em exercício durante as sessões, o que pôde ser verificado nas listas de presença das atas constatando-se que a participação dos conselheiros tem sido efetiva.

As atas das reuniões do C.M.E. trazem informações imprescindíveis para a compreensão do papel que o Conselho vem desempenhando junto à comunidade e ao Poder Público Municipal, assim, observa-se que a temática recorrente das pautas das reuniões são os assuntos financeiros, tais como análises e aprovações de demonstrativos financeiros trimestrais da Secretaria de Educação, repasses de subvenções à entidades conveniadas que prestam serviços ao município como o caso da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e da Orquestra Sinfônica de Araçoiaba da Serra/SP entre outros.(ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2018b)

Observa-se nas atas do Conselho que durante o período de 2001 à 2011, todas as reuniões realizadas foram presididas pelos Secretários Municipais de Educação que estavam à frente da Secretaria Municipal, o que nos leva a refletir sobre a questão da autonomia do Conselho, já que especificamente na ata do dia primeiro de junho de 2005, consta a sugestão dos próprios conselheiros para alteração na redação do art. 9º da lei

1.264/01, onde consta “Presidente e vice-presidente, será escolhido entre seus membros por maioria simples de votos”, após alteração passaria a constar “o Presidente será o Secretário(a) Municipal de Educação e vice-presidente Supervisor(a) de Ensino da Rede Municipal de Educação”, ou seja, almejavam normatizar uma prática que estava consolidada, porém não condizente com a legislação e ao esperado enquanto uma gestão democrática.

Somente na ata do dia oito de maio de 2012, observa-se que a presidência das reuniões deixou de ser realizada pelos secretários municipais passando a ser exercida por um representante dos Diretores de Escolas Municipais, devidamente eleito conforme o Regimento. Nessa mesma ata, consta a indicação da nova presidência sobre a necessidade de mudança no Regimento, apontando a defasagem em relação ao Decreto nº 755. A partir dessa gestão é perceptível a mudança inclusive nas condições físicas dos registros das atas que passaram a ser numeradas e digitadas, demonstrando maior sistematização das ações do C.M.E.. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2018b). Com o início desses avanços, o C.M.E. preocupado com a qualidade do ensino, emite o seu primeiro parecer normativo, o Parecer do C.M.E. 01/2013, de 22.04.2013, visando a adequação da relação entre números de alunos e professores em sala de aula. A partir desse primeiro Parecer, observa-se através das atas, maior empoderamento do C.M.E. principalmente no processo de construção do Plano Municipal de Educação, cuja participação do C.M.E foi determinante para que os encontros ocorressem de forma democrática, considerando a participação de todos os envolvidos no processo educacional do município. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015)

### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre entes federados

No que se refere ao princípio da autonomia e da colaboração entre os entes federados, segundo o Documento Norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP (2015), sob o princípio constitucional de “gestão democrática” (C.F. Art. 206, inciso VI), são destacados no documento como requerentes da “[...] colaboração do outro, para que os propósitos da educação, que são de todos, sejam respeitados no espaço próprio de cada ente federativo” (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015, p. 19). Entretanto, há que se levantar de forma consistente as formas como se dão efetivamente essa colaboração. Segundo o PME (2015), Araçoiaba da Serra/SP no ano de 2014 foi contemplada com recursos federais do programa “Brasil Carinhoso”, visando à manutenção e ampliação das creches. Recursos do Programa Federal Proinfância - ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, estavam previstos para a construção de duas creches no ano de 2016, além da ampliação da





Creche Maria de Souza Cruz, no bairro do Jundiaquara, uma parceria com o Clube de Campo PróVida visando contribuir para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, diminuindo assim o déficit de atendimento das vagas em creches nos bairros de Araçoiabinha e São Conrado. (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015)

Conforme análise das atas do C.M.E. da cidade de Araçoiaba da Serra/SP, a ampliação e o acolhimento à demanda educacional na etapa Creche conta também com convênios firmados pelo Poder Público Municipal e entidades privadas atuantes no município. Convênios estes, que passam pela análise do Conselho tendo em vista seu caráter consultivo e normativo. Destaca-se também o Parecer nº004/2017 que regulariza e autoriza o funcionamento de escolas de educação infantil da rede particular de ensino; o que, mesmo ampliando e acolhendo a demanda, não garante necessariamente o acesso a todos os alunos em idade de Creche, já que se trata de entidade privada.

Desta forma, é reafirmado o princípio da autonomia no Plano Municipal de Ensino de Araçoiaba da Serra/SP (2015), entendido junto à democratização - “[...] fruto da participação de muitos segmentos da sociedade” (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015, p. 31) - como processos que não se dissociam e estabelecem relação de necessidade ao que se referem à construção de uma escola pública de qualidade, garantindo acessibilidade formal de ensino a toda população. Mesmo reafirmado por meio de documentos, percebe-se ainda um distanciamento entre a prática e o discurso, ao que se refere à construção da escola pública de qualidade. Por conseguinte, a colaboração entre os entes federados é também percebida pelo cumprimento à Lei de Diretrizes Orçamentárias Anual (LDOA), pelo desenvolvimento do Plano Plurianual (PPA) e pelo repasse de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento às obrigações legais que abarcam a todos os municípios e às determinações federais e estaduais de prestação de contas atrelados aos dispositivos legais para recebimento destes recursos financeiros. Desta maneira, conforme previsto no Art. 3º da Lei nº 2001 do Plano Municipal de Educação (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015), mesmo com estrito e regulamentado vínculo técnico entre Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP e Secretaria Municipal de Educação, o primeiro estabelece a relação de supervisão do sistema de monitoramento e avaliação periódica coordenado pelo segundo, sendo a execução do Plano Municipal de Educação de maneira participativa, a fim de garantir a gestão democrática do ensino público (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015).

### Da iniciativa da criação e implementação do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP à sua atuação sob o princípio da gestão democrática

A partir da observação da sequência documental a seguir, contextualiza-se a densidade da determinação legal como iniciativa de implantação do C.M.E., pois segundo Dias e Santos (2017), o período de 29 anos entre a emancipação política da cidade de Araçoiaba da Serra/SP e a criação do conselho por Lei nº 1.057 de 23/06/1997 insere-se num cenário de crescente necessidade de mudanças, mas que ainda não perdeu o peso da Ditadura Militar. Sendo o ponto de iniciativa para possíveis mudanças do cenário educacional, a alteração da vigente Lei de Diretrizes e Bases Nacional (BRASIL, 1996), emanando desta alteração a regulamentação do C.M.E. assegurada pelo peso de Lei, para que não haja a recorrência histórica da mudança de práticas bem sucedidas a cada nova posse de poder político.

#### Quadro 1- Conselho Municipal de Educação – pressupostos legais: Brasil e Araçoiaba da Serra/SP

(1968) Emancipação política de Araçoiaba da Serra/SP	Segundo Dias e Santos (2017) “Araçoiaba da Serra/SP perdeu parte de seu território em 1968, devido sua emancipação política para esses novos municípios de Capela do Alto e Iperó” (p. 82)
(1988) Constituição Federal - Publicação do Diário Oficial da União, à 05/10/1988; TÍTULO VIII, Da Ordem Social; CAPÍTULO III, Da Educação, Da Cultura, Do Disposto; SEÇÃO I, Da Educação	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, inscritos nos incisos de I a VII. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (...), inscritos em ações nos incisos de I a VI.
(1995) Lei nº 9.143, de 09/03/1995, Publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo - Criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação	O governador do Estado de São Paulo, por meio de decreto da Assembleia Legislativa, promulga a Lei referida que “Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação” (D.O.E.; Seç. I, São Paulo, 105 (47), sexta-feira, 10 mar. 1995 - 5)
(1996) Lei de Diretrizes e Bases Nacional - Lei nº 9.394 de 20/12/1996;	Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios inscritos nos incisos I e II da LDB (1996).
(1997) Lei nº 1.057 de 23/06/1997, criação do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP;	Documento disponível em acervo interno da Câmara Municipal de Araçoiaba da Serra/SP
(1998) Decreto nº 755 04/05/1998 - Regimento;	Artigo 1º - O Conselho Municipal de Educação criado pela Lei nº 1.057 de 23 de junho de 1997, com sede no município de Araçoiaba da Serra/SP, rege-se pelo presente Regimento
(2001) Lei nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação;	Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. (PNE, 2001)

(2001) Lei nº 1264 12/10/2001, dispõe sobre a criação C.M.E de Araçoiaba da Serra/SP e dá outras providências;	Artigo 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação, Órgão Normativo, Deliberativo e Consultivo do Sistema Municipal de Ensino, nos termos da Lei Estadual nº 9.143, de 09/03/1995. Artigo 5º - O Conselho Municipal de Educação, após delegação de competência do Conselho Estadual de Educação, terá autonomia junto aos órgãos educacionais do Município de Araçoiaba da Serra/SP e seu relacionamento com o Poder Executivo será
	através do trabalho conjunto com seu Colegiado e representado pelo seu Presidente.
(2015) Documento norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação;	“Espera-se que o processo de elaboração do PME seja conduzido de forma democrática e transparente, mobilizando todas as forças sociais, políticas e envolvendo os poderes executivo, legislativo, o Ministério Público e a sociedade civil organizada, na perspectiva de garantir os direitos da população” (p. 8)
(2015) Lei nº 2001 Plano Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP.	Art. 1º. Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, que se apresenta na forma do Anexo único desta Lei e que desta é parte integrante. Art. 4º. O Plano Municipal de Educação será efetivado pelo Poder Executivo, ouvido o Conselho Municipal de Educação - C.M.E. .

**Fonte:** Elaborado por Rebeca Anselmo Estevam, 2018.

A iniciativa de implantação do C.M.E. partiu de determinação legal em decorrência de todo o processo histórico que exigia e regulamentava através dos dispositivos legais, surgindo assim, da superestrutura social a necessidade de delimitar espaços de voz, interpretados a cada época por seus sujeitos históricos. Esse percurso histórico traçado e costurado por documentos (referenciados em negrito no quadro acima) determinam e regem mudanças, que inicialmente estruturam a cidade que completou, no ano de 2018, 50 anos de Emancipação, o que se somam em duas gerações imersas a todo o processo histórico como sujeitos passivos e agentes, influenciados pela mentalidade de cada época, sob respaldo e determinação de Leis Federais e Estaduais.

Sendo o PME (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015) da cidade um marco documental, no sentido da busca pela efetivação da gestão democrática já instituída e determinada pela Constituição Federal de 1988, representando ao observar o passar dessa primeira geração, um processo gradual para garantia da qualidade socialmente referenciada, já que a compreensão de uma Lei, não necessariamente irá ter sua totalidade no momento em que é recebida pela população, mas após o decorrer de mais uma geração, imersa à transição do contexto histórico da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) para Democracia constitucionalizada, trazendo aos novos documentos regulamentados por Lei a autonomia, interpretada por cada instituição de ensino às suas normas de gestão democrática, conforme Art. 14 da LDB. (BRASIL, 1996)

Vale ressaltar, do artigo da LDB (1996) supracitado, que as normas de gestão democrática dar-se-iam por meio a delimitação do espaço de vez, voz e voto da comunidade, conforme as peculiaridades de cada ensino público, mas, o C.M.E. ainda em processo de



compreensão há duas gerações quanto ao local de expressão dessa voz - após 19 anos da LDB (1996) e 10 anos do Documento Norteador para Elaboração do Plano Municipal de Educação - estabelece Objetivos e Metas, dentre os quais, presentes no Título VIII - Gestão Democrática - a de número 6. “Garantir que o processo de escolha dos Conselheiros do C.M.E. seja feito seguindo os princípios da participação democrática; e de número 9. “Instituir Lei Municipal para eleição de diretores para as escolas municipais de educação Básica” (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015, p. 85). Os destaques aos números 6 e 9 é devido a representatividade dos segmentos sociais e a reflexão da autonomia no que diz respeito ao papel do C.M.E. em articulação com documentos ainda regulamentadores de suas práticas.

Com base nos documentos estudados, observa-se que o termo “gestão democrática” não aparece descrito como princípio a ser seguido na busca da qualidade socialmente referenciada nem na lei 1.264/01 e nem no Regimento do Conselho (Decreto nº755/1998), sendo mencionado apenas no PME (ARAÇOIABA DA SERRA/SP, 2015). Diante de todos esses registros, fica evidente que o Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP, permaneceu por muito tempo atuando apenas em sua função consultiva, principalmente em questões educacionais que lhe foram submetidas pela Secretaria Municipal de Educação, necessitando maior atuação junto à comunidade e às escolas, para conhecer as questões educacionais desses segmentos e assim poder desempenhar melhor sua função deliberativa, principalmente no que diz respeito à busca de formas de relação com a comunidade para que possa divulgar suas ações e chamar a sociedade para participar junto ao C.M.E. na busca da qualidade educacional, bem como em sua função normativa, elaborando normas complementares para melhoria do sistema de ensino, que venham ao encontro das expectativas e necessidades da sociedade.

### **Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

Com o objetivo de analisar a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Araçoiaba da Serra/SP (C.M.E.), em relação à concepção de qualidade, gestão democrática e participação, no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua realização, aplicou-se um roteiro de entrevista semiestruturado aos conselheiros. De acordo com Dias e Estevam (2018 p.97), o Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP atualmente é composto por 10 membros, que representam diversos segmentos entre profissionais da educação e representantes de entidades sociais do município. Desse total de membros,



participaram efetivamente da pesquisa o universo de 4 (quatro) conselheiros. Como critérios para a seleção dos respondentes estabeleceu-se que: a) Conselheiros que se disponibilizaram em conceder a entrevista durante a apresentação da pesquisa em reunião ordinária do C.M.E.; b) Conselheiros que agendaram dia, horário e local que melhor atendessem suas necessidades para a realização da entrevista; c) Conselheiros que reunissem as solicitações em conjunto dos itens **a** e **b**.

Assim, foram excluídos os que não atenderam os critérios de seleção elencados. De acordo com os critérios estabelecidos, identificou-se 4 (quatro) respondentes, os quais se dispuseram em conceder entrevistas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização para utilização de suas devolutivas para elaboração do relatório científico. Três entrevistas foram registradas em áudio através de aparelho celular e uma escrita manualmente, já que um respondente não autorizou a gravação, mas permitiu o registro manuscrito. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e tabuladas para posterior análise qualitativa.

O primeiro contato foi realizado através da Vice-Presidente do C.M.E., que intermediou o diálogo sobre a pesquisa com o Presidente e após visita pessoal, ambos autorizaram a pesquisadora a participar de uma das reuniões ordinárias realizadas na Secretaria Municipal de Educação com objetivo de apresentar a pesquisa aos demais membros e convidá-los para participar das entrevistas, bem como acessar o livro das Atas de Reuniões realizadas desde sua criação para compor a parte documental da pesquisa. Durante a reunião ordinária foi explicado aos presentes, os objetivos da pesquisa pela pesquisadora e foi entregue a “Carta de Apresentação” juntamente com o “Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido” (TCLE) da pesquisa, para oficializar o estudo, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, no qual constaram informações e esclarecimentos sobre o objetivo do estudo; sobre os pesquisadores responsáveis (identificação e contatos); os procedimentos, benefícios diretos e indiretos e sobre a garantia do sigilo do respondente.

Após os procedimentos citados, os conselheiros se manifestaram de forma espontânea, aderindo ou não à participação na entrevista. Naquele momento, apenas um conselheiro se negou a participar. Os demais informaram seus contatos pessoais para que posteriormente a pesquisadora entrasse em contato para fazer o agendamento. Após essa etapa, 4 (quatro) conselheiros confirmaram o agendamento e as entrevistas foram realizadas em local, dia e horário definidos pelos próprios conselheiros, visando não interferir na rotina deles. Em geral, as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos conselheiros, com duração média de uma hora à uma hora e meia cada uma e de forma individual. Em cada uma das seções, como forma de acolhimento do entrevistado



tomamos muito cuidado em proporcionar um clima agradável e harmonioso entre o entrevistado e a pesquisadora e com isso observou-se que os conselheiros se mostraram muito receptivos, cordiais e tranquilos, demonstrando sinceridade em suas respostas às indagações do roteiro semiestruturado.

Com o objetivo de conhecer melhor os entrevistados, saber quem eram, qual sua formação, o segmento que representava no C.M.E., dentre outras informações pertinentes, foi realizado um roteiro de Caracterização dos Respondentes. A coleta de informações desse formulário mostrou que dos quatro conselheiros, apenas um não era da área da educação, e sim da área social, mas que está atrelada às ciências humanas. Apenas um dos quatro conselheiros relatou não possuir formação em nível superior, os demais todos relataram possuir especialização lato senso em sua área de formação. O quadro a seguir detalha o perfil dos respondentes:

**Quadro 1:** Caracterização dos respondentes

Conselheiro	Gênero	Idade	Formação acadêmica	Tempo de participação no C.M.E.
R01	M	49	Educação Física	Desde 2017
R02	F	48	Pedagogia, Economia, Matemática	Desde 2013
R03	F	57	Ensino Médio	Desde 2017
R04	M	27	Serviço Social	Desde 2017

**Fonte:** Elaborado por Amanda Regina Martins Dias

Contendo ao todo 20 questões, o roteiro semiestruturado das entrevistas foi organizado em quatro eixos, a saber: 1 - O C.M.E. e a qualidade socialmente referenciada: análise das falas dos respondentes relacionada à sua compreensão sobre qualidade e o papel do C.M.E. em tais encaminhamentos com foco nas questões de 1 a 5 da entrevista; 2 - Gestão democrática e a participação no C.M.E.: com ênfase nas questões de 6 a 10 da entrevista, realizou-se neste item a análise das falas dos respondentes quanto às iniciativas de participação e exercício da gestão democrática na organização e autonomia do coletivo quanto às deliberações e pautas; 3 - C.M.E. e os mecanismos de gestão democrática: análise das devolutivas dos respondentes, com ênfase nas questões de 11 a 15 quanto aos meios (mecanismos) criados para a aproximação com o coletivo e; 4 - C.M.E. e as estratégias de gestão democrática: análise da organização e processos da gestão democrática com foco nas respostas oferecidas pelos conselheiros nas questões de 15 a 20 da entrevista.

A partir da análise das percepções dos respondentes quanto à concepção de qualidade, gestão democrática e participação no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua realização alguns pontos foram problematizados e outros pontos apareceram, levando à necessidade de se elencar um quinto eixo derivado do roteiro de entrevistas que foi denominado de “O Conselho

Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática”. O objetivo dessa nova seção gerada foi de apreender e colocar em espaço de dialogia, o que e como se requer a gestão democrática, a qualidade, a participação, seus instrumentos e estratégias como elementos de apropriação dos sujeitos que vivenciam a realidade e a necessidade social de Araçoiaba da Serra/SP em busca da educação socialmente referenciada.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados a seguir, encerrando parte da pesquisa maior iniciada no Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), intitulada “*Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos*” envolvendo 9 municípios, dentre os quais Araçoiaba da Serra/SP. A pesquisa foi coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Gomes Lima do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba), no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE).

### Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada

O roteiro semiestruturado de entrevistas, nas questões de 1 à 5 solicitava o entendimento dos entrevistados em relação à noção de qualidade e qualidade social da educação do município de Araçoiaba da Serra/SP. Percebe-se através das falas dos respondentes certa dificuldade em conceituar e principalmente diferenciar os termos “qualidade e qualidade social”, como podemos observar a seguir:

**R 01:** *Sim, qualidade hoje em dia é de conhecimento de todos, né? na educação a gente visa, né? conhecimento das crianças, dos alunos, eu vejo que realmente tem que ter uma qualidade. Agora existe distinção de... da qualidade e qualidade social, é da sociedade em si, na educação, a gente visa realmente qualidade do ensino, da aprendizagem dos alunos.*

**R 02:** *Sempre tá buscando mais qualidade, né? A qualidade nunca é 100% atingida, devido a várias dificuldades, inclusive a financeira, porque é o que nós encontramos hoje. Então a qualidade é uma busca constante, um estudo constante. Agora, com relação a qualidade social, também envolve bastante. Hoje em dia, ela está muito mais dentro das escolas do que antigamente acontecia. Então, a qualidade social, ela vem agregando cada vez mais dentro das escolas também, não dá pra deixar de lado, né?*

**R 04:** *(...) a questão da qualidade do ensino ainda não há um tratamento ou um conceito que a gente veja ser discutido no conselho de algum modo. Hoje as discussões são pautadas em algumas resoluções muito breves sobre regulamentação de escolas privadas, da questão da merenda escolar, porém o entendimento de qualidade ainda não foi aberto ou discutido dentro do próprio conselho*

Há uma lacuna hegemônica nos significados da fala do conselheiro R 02 quando diz que “[...] ela (a qualidade social) vem agregando mais dentro das escolas do que antigamente



*acontecia*”, tais forças o fazem escolher um discurso de superfície, escondendo o que não permitia antes de terem qualidade social nas escolas, mas também não aclara o que hoje permite ter, não definindo necessariamente o que é essencialmente a qualidade social.

Desta forma, percebe-se uma compreensão difusa acerca de qualidade e qualidade social, já que os poderes em questão constroem um distanciamento de suas práticas executivas e a comunidade, segmento social primordial que deve avaliar os níveis da qualidade da educação em seu município e não sendo consultados, até mesmo no âmbito do C.M.E., pois conforme afirmou o conselheiro R 04 a questão da qualidade não foi discutida pelo C.M.E. Vale ressaltar que os veículos de comunicação, ainda precários, não estabelecem diálogo para construção democrática desse processo de participação popular.

Considerando a complexidade e o caráter polissêmico do conceito de qualidade, é necessário considerar os diferentes contextos históricos e políticos aos quais se vincula. Segundo Almenara e Lima (2017), geralmente a qualidade é tomada como atributo que qualifica um determinado objeto em comparação a outro objeto, tratando-se de um conceito relacional de valoração. No âmbito da educação, a qualidade da educação é geralmente atrelada ao grau de desempenho na avaliações externas e sistematizadas dos sistemas de ensino, conforme o conselheiro R 02 evidencia ao avaliar a qualidade da educação do município:

*R 02: Ah, é bom(qualidade), mas tem que melhorar bastante ainda, eu acho. Aliás, na região eu vejo que a gente pega o IDEB, quando o resultado da região inteira, a gente vê que os índices são muito baixos. A gente... eu que tenho filho na escola particular, então eu vejo a diferença, ainda é muito grande, é gritante, mesmo você implantando, incentivando, a área da educação, a educação no Município, ainda ela deixa a desejar em muitas coisas. Mas aí são N fatores que envolve, desde a família, a todo um processo de aprendizagem, dificuldades que algumas crianças têm, que daí precisa de outros elementos para tarefa ajudando essas crianças, então não é muito simples de conseguir tudo, né?*

A educação é um bem social que o Estado deve garantir, e esta garantia envolve a dimensão de qualidade em termos de oferta em todos os níveis, de maneira consistente, conforme previsto no art.4º, inciso IX da Lei 9394/96. É preciso pensar a qualidade educacional observando o processo histórico da nossa sociedade, considerando e compreendendo as desigualdades sociais e as formas de exclusão adotadas e que atinge a maioria da população. Assim sendo, Silva (2009) afirma que :

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem





comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social, e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p.225)

Considerando este viés, a noção de qualidade social da educação vem da compreensão de que esta é um direito humano e um bem público que permite o exercício dos outros direitos humanos pelo que ninguém deve ser excluído dela. A respeito do papel do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP no planejamento e elaboração do Plano Municipal de Educação (P.M.E.), destaca-se que este se deu por um processo de dois anos, concretizado no documento regido pela Lei nº 2001, de 23 de junho de 2015. Mas, através das falas dos entrevistados R02 e R04 observou-se contradições sobre o processo de construção do documento, já que o primeiro afirmou que o C.M.E. tenha participado ativamente na construção do P.M.E., e o outro, embora não tenha participado como conselheiro na época, a partir de suas percepções de como as ações ocorrem na atualidade, faz inferências sobre a efetividade dessa participação conforme se pode acompanhar a seguir:

*R 02: Então foi feito uma equipe muito boa. Então existiu todo um movimento, onde todos participaram; todas escolas: o convite foi aberto para todos. O Conselho também sempre esteve presente, acompanhando todo o processo, até se criar um Plano Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra. Foram quase dois. Esse processo foi em 2014, 2015, então foram dois anos para ter finalizado tudo; inclusive, quando nós tivemos na Câmara a apresentação a supervisora de ensino que representa o Estado, que foi o Plano Municipal de Educação, ela veio e ficou elogiando o Município de Araçoiaba devido a ação que teve envolvendo todos os membros, todos da comunidade, inclusive. Além de todos os membros da unidade escolar também, o Conselho Municipal. Então todos participaram sim. Foi uma construção demorada, cansativa, mas valeu a pena, porque deu resultado. Existem pesquisas, então foi nós organizamos, inclusive com os inspetores de alunos, monitores, auxiliar de serviço. Então todos os membros da unidade escolar, também participaram de tudo, todos os segmentos, né.*

*R 04: Então, se a gente parar para pensar, quando eu ingresso nesse conselho e questiono sobre as reuniões que aconteciam eventualmente, por aí a gente já pode subentender que a participação do Conselho nesse processo de elaboração ou avaliação ou monitoramento desse plano Municipal não existiu. Até pela passividade ou a falta de conhecimento dos próprios conselheiros que a gente já observa nas discussões que são existentes.*

Com relação às discussões e metas previstas para o P.M.E., a respondente 2 diz ter havido atenção prioritária para a qualidade do ensino, sendo contemplada no documento final, conforme aponta sua fala:

*R 02: Sim, sempre teve prioridade; a prioridade é a qualidade de ensino e tem, também, no documento - vocês podem comprovar, na hora que vocês pegam o Plano Municipal de Ensino de Araçoiaba da Serra, consta lá - isso vem também. Agora já está na hora de rever essas metas, o que deu*

*certo, o que não deu, porque tem que alterar novamente: o que você almeja, ou não almeja.*

Já o respondente 4 diz desconhecer as metas, mesmo sabendo por alto de sua existência, mas diz que não são incluídas nas atuais pautas das reuniões do C.M.E. essas discussões, não estabelecendo um comparativo, com a finalidade avaliativa do P.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP.

**R 04:** *Então, até o momento já foi questionado a questão de pautar quais são essas metas e qual foi o projeto educacional que foi estabelecido pelo município, mas até o momento ainda não foi incluído na pauta ou foi trazido para discussão essas metas. Então por enquanto, a gente não tem informação. Entrevistadora: Não conhecem as metas e nem monitora?*

**R 04:** *Sim, não tem esse processo. Como eu disse em alguma das respostas né, superficialmente pode ser que haja a exposição ou seja verbalizado que há o acompanhamento, mas não há na prática! Até que porque não se conhece, então como que vai ter acompanhamento.*

Conforme as falas supracitadas, está claro que não há efetivo acompanhamento do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP sobre o alcance das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação da cidade, afinal as metas parecem ser desconhecidas pelos próprios conselheiros. Após refletirem sobre essa ausência de acompanhamento das metas do P.M.E. durante as entrevistas, os conselheiros se comprometeram em incluir as discussões em pauta das reuniões, a fim de estudarem novamente o documento e mensurarem, sob um quadro comparativo, o quanto já se foi atingido dentro do que prevê o documento para assim poderem exercer os pressupostos na busca pela qualidade social.

### Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação

Na perspectiva legal, a Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta a gestão democrática como uma de suas diretrizes, reforçando o disposto no art.206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que apresenta a gestão democrática como um dos princípios que organizam a educação pública brasileira. O pressuposto da gestão democrática também é previsto na Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), resultado de uma demanda histórica de educadores e sociedade em prol da democratização da gestão escolar, visando o favorecimento de condições mais horizontais, de maior diálogo e participação nas tomadas de decisões das políticas públicas. São princípios da gestão democrática a autonomia, a participação e a descentralização. Dessa forma se temos participação com autonomia e com a realização e efetivação do poder de maneira mais próxima às pessoas, então, são essas pessoas as responsáveis pela edificação das regras que dimensionam o fazer coletivo. Assim, ainda que algumas propostas de gestão democrática sejam fruto de discussão inicial em gabinetes de gestores, a gestão democrática propriamente dita se efetiva no real, visto



que o núcleo duro da mesma deve contar com a mais ampla participação dos sujeitos da escola e da educação. (SOUZA E PIRES, 2018, p.67 ). A avaliação dos entrevistados, quanto a gestão democrática, considerando os critérios categóricos: os avanços do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP; suas necessidades urgentes; o papel dos conselheiros; e atuação do C.M.E. frente às demandas superestruturais e as da comunidade foram as seguintes:

*R 02: Já melhorou um pouquinho. (...). Eu sei, eu venho vendo o acompanhamento, eh! Ele vem, não era ativo do jeito que é hoje, já melhorou bastante, mas isso daí, é isso que falei pra vocês: é um trabalho que vem sendo divulgado, de muita insistência, pras pessoas saberem que tem uma necessidade; eles fazem parte, que tem a opinião de todos é importante, e é necessária essa fiscalização, essa participação, essa orientação; vem através do Conselho Municipal. É isso que eu falei: agora, hoje, em 2018 é muito mais ativo do que era antigamente. Muito mais.*

*R 01: Eu vejo realmente, já tivemos avanço esse ano, melhorou realmente. Porque as pessoas têm um medo, um ranço sobre o Conselho. “Ah, mas quero ter tempo, eu não gosto, eu não sei”, né?! O Conselho é muito importante, não só da Educação, como de todas as áreas, o da saúde. Porque evita aquela ‘discursão’ autoritária das pessoas. A partir que passa do Conselho são várias as pessoas é muito diferente do que você tomar aquela decisão autoritária; e fica realmente uma decisão democrática.*

*R 04: Talvez uma resposta vai englobar todos os elementos, a questão democrática, a questão de democracia no conselho em si, ela é superficial porque, acontece dentro da secretaria, os conselheiros em si não têm uma gama de conhecimento que possa haver uma reflexão sobre determinados temas, então daí fica na questão do eu proponho e todos aprovam, então é uma democracia superficial. Que na realidade pela falta do conhecimento, não se têm discussões mais aprofundadas sobre alguns temas.*

Na análise das falas podemos perceber que os avanços do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, no que se refere à gestão democrática no interior do Conselho são relativos; enquanto os respondentes 1 e 2 os percebem de forma significativa (explícita), o respondente 4 os considera superficiais, já que as reuniões acontecem dentro da Secretaria da Educação e aponta outro dado relevante: “a gama de conhecimento” dos conselheiros para que realmente haja reflexões democráticas a partir das pautas não consideradas, visto as mesmas serem previamente estipuladas pela Secretaria, por meio de resoluções e subvenções em caráter de urgência. Referente ao papel do conselheiro e como tem contribuído para reivindicar as demandas da sociedade os entrevistados apontam a necessidade de maior conhecimento sobre suas atribuições:

*R 02: É importante, mas cada um tem que saber do seu papel, né?! É isso que tá acontecendo hoje: ele sabem realmente. Que veja bem: troca a*



*cada 2 anos tem nova eleição, vem uma pessoa que nunca participou; então daí ele vem, o que ele não sabe nada, você tem que começar desde o início, explicar tudo novamente. Pra saí, eu não posso ficar todos os anos; eu dou um apoio. Há anos que eu participo, mas eu não fico; é 2 anos, eu terminei, eu tenho que sair, e vem outra pessoa, entendeu? E se não acontecer isso, aí fica difícil.*

**R 04:** *Papel do Conselheiro, eu acho que ele ainda tá ainda defasado nessa questão de conhecimento, porque para ser conselheiro necessita desse conhecimento mas hoje os conselhos não são porque eu tenho uma vontade de ser conselheiro, mas sim por uma indicação de alguém que faz parte de algum setor que me indicou, e eu nem sei o que significa isso. Às vezes eles não têm dimensão do que é seja um conselho, a questão deliberativa ou consultiva ou de aprofundamento de temas ou identificar as situações que haja uma necessidade de uma atuação do conselho, então essa questão de conhecimento é o que vai ai atenuar mais ou menos o papel do conselheiro, hoje, hoje, atualmente, ela é muito passiva pela falta de conhecimento, talvez quem está dentro da gestão do sistema educacional do município se prive muitas vezes de expor suas ideias, porque tem receio de alguma sanção. Lógico que não legal, mas uma opressão psicológica e demais situações que vão pesar sobre o desenvolvimento da função dele depois, então esse conselheiro ele fica ali meio limitado.*

**R 03:** *Mais ou menos claro. Eu até me perguntei o que eu to fazendo aqui. Eles entregam as “coisas” pra assinar e eu vou pela maioria: uns 3 ou 4 assinam primeiro, porque sabem mais e depois eu assino. Acho que fica só ali, nas reuniões, as ações do C.M.E., não chegam nas escolas. Quando eu vou, eu tiro xerox das atas. “Eles (da creche) acham que eu to lá para ter folga. Eu nem queria. E sofro “descaso” de outros funcionários da creche, como se fosse só pra eu ganhar folga.*

Na fala acima, evidencia-se uma distorção de entendimento por parte dos colegas de trabalho da respondente 3, que diz “sofrer descaso”, sendo julgada por sua representatividade no C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, como àquela que beneficia-se de uma posição pública para fins próprios, sendo o extremo contrário, já que representar o C.M.E. é uma tarefa que garante uma educação socialmente referenciada, levando a realidade e as demandas da sociedade ao poder executivo em pautas de reuniões desse colegiado. Por fim, na opinião dos entrevistados acerca de como deveria acontecer a participação da sociedade e do cidadão no C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP foi apontado o seguinte:

**R 03:** *A comunidade não participa. Não sei se é falta de conhecimento do que realmente é o C.M.E. Acho que tinha que ter reuniões da parte do C.M.E., mais divulgação do que o C.M.E. faz.*

**R 04:** *(...) essa questão do controle social e do Conselho, se eu entendo que a educação tem um papel fundamental dentro da minha vida, dentro da sociedade onde estou, eu vou procurar auxiliar e proporcionar aí com alguma contribuição para que seja pensada de maneira mais efetiva, pensar na qualidade pensando nas situações do cotidiano que influenciam no desenvolvimento dessa educação, seja no ensino enquanto conhecimento acadêmico, ou ensino quanto cidadão que vai trazer alguns valores aí que hoje a gente não tem, então essa participação vai no entendimento do indivíduo que ele precisa entender que ele é o*

*protagonista da vida dele e que as ações que ele toma o que ele desenvolve no dia-a-dia vão influenciar a educação como um todo, os seus pares aí sejam familiares ou sejam pessoas que estão relacionadas aí no dia a dia, seja profissionalmente ou em laços de amizade, então a partir do momento que ele entende que ele é o protagonista da vida dele e quais são as políticas ou seguimentos que são importantes para ele, ele vai passar a se envolver muito mais e perceber que o Conselho é um órgão que pode sim influenciar na estratégia ou nas ações da Educação do seu município, então talvez seja esse o ponto chave que vai evoluir aí a participação da população nos conselhos de modo geral.*

A participação é destacada nas falas dos respondentes como eixo importante e próprio da gestão democrática, entremeada de responsabilidade, por vezes, da sociedade que não sabe ou não quer participar, ora do poder público e do próprio C.M.E. por não tecer plano ou comunicação direta sobre a finalidade da participação nesse colegiado.

### O Conselho Municipal de educação e instrumentos da gestão democrática

A participação como elemento primeiro para a efetivação da democracia, apresenta recorrência em estudos de diversos autores que acabam por tipificar essa participação de diversas formas, pois alguns procedimentos acabam por vezes à incentivar, dificultar e até inviabilizá-la. Portanto, mais democrático será um processo se mais participação crítica obtiver (SOUZA; PIRES, 2018). Essa participação crítica se associa à ideia de autonomia, que por sua vez nunca acontece de forma isolada mas sempre em relação. Não é independência para se fazer o que quiser, é uma autonomia relativa e relacional, que se dá em relação, pois a escola e o sistema de ensino autônomo devem considerar os que estão em sua volta no seu agir, de maneira que a conquista da autonomia seja uma realização coletiva. Segundo Souza e Pires (2018), as resultantes políticas da descentralização deveriam levar à autonomia dos sujeitos e das próprias instituições, sendo esta a veia democrática da autonomia e da descentralização, que permitem aos sujeitos as possibilidades de definirem em conjunto nas suas relações, os rumos da própria instituição e do sistema educacional. Refletindo sobre a autonomia do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, a percepção dos respondentes sobre a influência do poder executivo local nos encaminhamentos e deliberações acontecem de formas diferentes:

**R 04:** *É aquela pressão que vem do gestor para o conselho, da comunidade em si pela falta de publicidade não, dá gestão: ah, preciso aprovar tal coisa agora. Normalmente as pessoas vão lá e aprova né, eu falo não. Não dá para incluir na pauta agora não, vai ter que ficar para próxima reunião a gente precisa discutir isso.*

**R 02:** *eu acho que não... o questionamento que vem, nós concordamos ou discordamos, é argumentado, tem argumento se é a favor, ou contra. (...)hoje a gente tem liberdade pra trabalhar, mas aí era pressão mesmo: “não vai fazer, e os membros vão lá e aprovem”; mas eram outros, a gente não fazia parte. Ai quem não concorda cai fora. Era assim.*

**R 03:** *Lá é muita aprovação. Até foi discutido que o papel vinha pronto e tinha que assinar. Está errado, pois eu era muito nova e via isso acontecer. Mas agora reclamaram que querem opinar. Agora começaram a mostrar, discutir e decidir, pra depois assinar. Cada reunião é uma coisa. Eles ficam estudando e depois eles pensam e decidem pra assinar.*

É perceptível nas falas, notável influência do poder executivo haja visto a recorrência ao citar as pautas de aprovações, geralmente de aplicações e repasses financeiros, das demandas vindas de cima para baixo, ou seja, do executivo ao C.M.E. e não pautas oriundas de proposituras do C.M.E. ou da sociedade:

**R 04:** *(..) As resoluções elas sempre vem prontas. Alguém fez essa discussão traz o texto pronto e esse texto é lido, se é de acordo de todos acaba sendo aprovado pela maioria (...) então essa discussão, ela precisa anteceder, precisa ter conhecimento para poder questionar muita coisa e uma andorinha não faz verão.*

O C.M.E. torna-se instrumento da democracia participativa, à medida que cumpre com a sua função de trazer para o âmbito do poder executivo os problemas que se apresentam na sociedade. Como instrumento democrático, de deliberação e controle social das políticas públicas, a importância do C.M.E. se evidencia pelo fortalecimento da participação democrática da população no tangente a formulação e implementação de políticas públicas para o benefício comum. Sob esse prisma verifica-se que o C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP necessita ressignificar o seu papel e sua importância junto aos segmentos representados e a toda comunidade local, revendo sua atuação e principalmente proporcionando momentos de formação aos seus conselheiros, melhorando assim o conhecimento e o empoderamento dos mesmos em suas atitudes perante o compromisso assumido de educação de qualidade. O respondente 04, na fala abaixo, deixa claro o quanto é imprescindível aos conselheiros conhecer sobre o papel do C.M.E. e suas funções para garantir que as demandas da sociedade sejam debatidas e encaminhadas no espaço do Conselho:

**R 04:** *Conhecer, conhecer a realidade do município, conhecer a questão legal, conhecer regulamentação ... é conhecimento. Então conselheiro precisa estudar, então se ele não estuda e busca conhecimento, dificilmente vai conseguir debater algumas questões do cotidiano então (...) e não ficar naquela zona de conforto que eu só reclamo mas eu não proponho, o conhecimento eu acho que de fato faz a diferença.*

Há necessidade de se instituir no espaço do C.M.E. de Araçoiaba da Serra condições mais horizontais, de maior diálogo e participação, favorecendo a socialização do poder institucional e a constituição de um ambiente mais adequado à participação social, comprometida com os aspectos educacionais do município.

## O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática

No bloco de questões de 16 à 20, os conselheiros foram indagados acerca de suas opiniões sobre os avanços na luta pela garantia à qualidade socialmente referenciada a partir da articulação entre o C.M.E., a população e o poder local, de forma geral os conselheiros foram unânimes em destacar a importância de se colocar em pauta ações para publicizar as ações do conselho. Essa preocupação foi recorrente em todas as falas:

*R 01: o que falta, o que seria o ideal é a divulgação. Porque são coisas que eles desconhecem. Eu vejo assim que até a questão da própria APM, que todas as escolas têm, eles desconhecem.*

*R 02: dos encaminhamentos, quando divulga na escola; mas dos debates assim, não. A comunidade que eu falo é a mãe. Mas assim: “eu sou da comunidade, oh, hoje eu fiquei sabendo que tem uma reunião do Conselho” e veio participar; não. Mas isso também tem um lado que cabe a nós, porque não há divulgação, de dias, horários, tudo isso daí. É o que eu falo: o site da prefeitura, que é o canal de comunicação podia ser favorável a nós, mas ainda é uma parte difícil, porque é uma briga na prefeitura pra liberar, pra conseguir esse canal de acesso, de divulgação.*

*R 03: Não sei se o C.M.E. é uma coisa interna da Secretaria. Eu nunca tive conhecimento. As pessoas não têm acesso. Eles fazem a reunião lá em cima. Como o povo vai frequentar? Tem uma mãe de aluno, mas ela vai e fica pra ela. Eu vou e fica pra mim. Comento às vezes com a diretora, mas não sei, é muito complicado.*

*R 04: Então a questão da comunicação e publicidade também em relação a população é o que faz diferença, se eu não público, se eu não dou visibilidade dificilmente alguém vai saber e vai poder ter um interesse pelo menos, em participar, então precisa publicar, precisamos falar que existe uma reunião de conselho. E que público, assim tornar público, mas público de verdade e não Diário Oficial, Diário Oficial é apenas um cumprimento de burocracia.*

Os respondentes concordam quanto a necessidade de criação e consolidação de alguns mecanismos e estratégias para que haja avanços quanto à participação política nas ações do C.M.E. Mecanismos estes que ampliem a aproximação com a comunidade e assim possibilitem conhecer as reais demandas educacionais do município de Araçoiaba da Serra e a realidade das escolas, permitindo ao C.M.E. uma atuação concreta e necessária. Sobre a paridade e representatividade, é possível identificar paridade numérica entre os segmentos da educação e os representantes da sociedade civil, porém é preciso atenção à fala do Respondente 4 sobre assunto, já que em sua opinião essa paridade não garante a imparcialidade nem tão pouco contribui para o debate e a participação, como se observa a seguir:

*R 04: O fato das representações serem de segmentos diferentes talvez, a nomenclatura seja paritária mas na hora de você executar, expor as ideias, propor situações ela não consegue ser imparcial a ponto de falar assim, não a gente precisa seguir esse caminho ou então vamos discutir tal situação, vai muito de encontro com autonomia, então se tenho*



*envolvimento intenso do órgão gestor da educação traz as situações prontas dificilmente essa composição paritária vai ter uma influência significativa a ponto de trazer as demandas da população que é atendida para o conselho, então vem a influência do gestor trazendo sua ideia pronta ou você aprova ou você reprova, então não tem de fato uma discussão ampliada sobre tais demandas.*

Observando as falas dos respondentes é perceptível, que muitas vezes os representantes da sociedade civil são provenientes de indicações políticas, o que pode comprometer o bom funcionamento do órgão em suas funções normativas, deliberativas e consultivas já que os indicados estão lá apenas para ocupar um espaço sem refletir ou desempenhar a função de representar seus pares levando às demandas da sociedade. O fato de as reuniões não serem abertas à população, ficam em evidência na fala do respondente 3 “ [...] *As pessoas não têm acesso. Eles fazem a reunião lá em cima. Como o povo vai frequentar?*”, referindo-se à falta de sede ou espaço próprio do C.M.E. para a realização das reuniões, que acontecem em uma sala de reuniões no interior do prédio da Secretaria de Educação. O respondente 4 também apontou uma situação referente à participação de pessoas da comunidade nas reuniões do conselho, relatando impedimento da participação de munícipes:

*R 04: (...) das poucas pessoas que foram participar do Conselho depois desse meu ingresso, que eu convidei, ele chegou lá na Secretaria de Educação e se apresentou falando que queria participar da reunião do conselho e perguntaram se ele era conselheiro ou não? Não era, então não pode. A ideia é totalmente inverso é uma ação democrática onde todo mundo tem voz mas nem sempre têm voto porque normalmente quem tem voto é o conselheiro mas a necessidade de participação popular tem que ser revisto e muito ainda, precisa caminhar muito (...)*

Souza e Pires (2018), analisam em seu trabalho as metas definidas no PNE sobre a gestão democrática e enfatizam que a meta 7 prevê estratégias que versam sobre a qualidade da educação, expondo como necessário o atrelamento de democracia como critério ou condição de qualidade e reiteram ideias aparentemente adequadas aos propósitos de democratização da educação pública e de compreensão desse avanço como uma condição de qualidade educacional. Dessa forma é possível considerar que dada a não participação da população nos processos democráticos no âmbito do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, a qualidade socialmente referenciada da educação no município acaba prejudicada, principalmente pela falta da gestão democrática.

### O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática

Segundo Cury (2006, p.58), a gestão democrática é o princípio que aponta para a metodologia de um novo modo de administrar que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Dessa forma, cria-se a possibilidade de maior





articulação para definição de bases sobre as políticas e ações propostas, considerando que o C.M.E. é composto de uma estrutura mista que inclui representantes da sociedade civil. Os membros do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP foram muito receptivos, abrindo caminhos para a realização da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados; cordiais e responsáveis, mostraram-se sempre atentos e curiosos quanto aos resultados da pesquisa pois anseiam que através dela, seja possível estabelecer um canal de comunicação entre o C.M.E. e a Universidade, visando ampliar os conhecimentos sobre a função e a atuação desse colegiado e desenvolver formação dos conselheiros do município entre outras demandas internas ao órgão, por isso a transparência e a sinceridade ao serem indagados sobre as demandas e ações do C.M.E. no município foi perceptível. Um fato notório de observação da pesquisadora foi da recorrência de se apontar o desinteresse da população em participação do Conselho, para justificar a falta de adesão da sociedade quanto à participação no C.M.E., conforme registrado a seguir :

***R 01:** A participação não é do jeito que a gente pretende que tem que ser. Também não é ruim, mas não é boa, nem excelente. Porque quando foi montado o Conselho, foi divulgado nas escolas, principalmente pra questão dos representantes da comunidade, pais e alunos, né? Eu percebi que não teve tanta adesão, especialmente dos pais.*

***R 2:** A adesão é pequena, eles não querem ou falam que é o horário, ou o trabalho **R 1:** tanto que a nossa reunião é numa terça-feira, oito e meia da manhã. Pra aquele que trabalha... é difícil. Só se fosse a noite, seria o ideal.*

***R3:** Acho que tinha que ter reuniões da parte do C.M.E., mais divulgação do que o C.M.E. faz.*

Fica claro que algumas condições como o horário das reuniões, bem como, a falta de transparência gerada pela falta de divulgação das ações, pautas de discussões e o próprio funcionamento do C.M.E., inviabilizam a participação da população, principalmente por não existir um canal de comunicação sistemático que promova e facilite o diálogo com a população. Portanto, a gestão democrática que impescinde de diálogo e envolvimento coletivo, se faz inexistente. As opiniões dos conselheiros nos relatos acima evidenciam a necessidade de uma atuação mais participativa, por meio da criação de estratégias e mecanismos que favoreçam a aproximação com a comunidade, ampliando a participação da mesma no C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP, e assim as reais demandas educacionais do município passem a ocupar as pautas de discussões possibilitando aos cidadãos atuarem nas definições de critérios e parâmetros para orientarem a ação pública (TEIXEIRA, 2004).

Outra solicitação importante a ser observada, diz respeito à formação dos Conselheiros, já que em contato com as Atas das reuniões do C.M.E. não identificamos que tenha sido realizada qualquer formação sobre suas atribuições. Os conselheiros R 01 e R 02



demonstram preocupação com a rotatividade e a troca dos membros, causada pelo tempo de mandato de 2 anos previsto no regimento e essa preocupação é ratificada pela fala do R 3, que demonstra total desconhecimento sobre seu papel enquanto conselheiro:

**R 02:** (...) troca a cada 2 anos tem nova eleição, vem uma pessoa que nunca participou; então daí ele vem, o que ele não sabe nada, você tem que começar desde o início, explicar tudo novamente. Pra saí, eu não posso ficar todos os anos; eu dou um apoio. Há anos que eu participo, mas eu não fico; é 2 anos, eu terminei, eu tenho que sair, e vem outra pessoa, entendeu?

**R 01:** Se fosse todos novos teria muita dificuldade.

**R 03:** Parece que eu caí de paraquedas lá, não sei de nada das coisas lá.

Como bem afirma Cury (2006), um conselheiro não pode se bastar apenas pela postura de boa vontade, embora ela também seja indispensável. São esperados estudos e investigações que o leve a conhecimentos específicos para a execução de tarefas inerentes a sua função e atuação, garantindo o direito à cidadania. Essa formação, não apenas dos conselheiros, mas de todos os profissionais da rede municipal de ensino, tem sido deixada de lado no C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP conforme a opinião do conselheiro R 04:

**R 04:** Até ontem teve uma audiência pública referente ao orçamento do município onde, eu tive a oportunidade de participar mas trazendo os pareceres enquanto legislativo analisou o orçamento e uma das observações que eu fiz muito simples, foi que foram destinados dos 47 milhões que é o orçamento total de educação em Araçoiaba, 10 mil reais para capacitação e qualificação dos profissionais da rede, então por aí você já vê o nível de interesse da gestão, no entanto, se o conselho é um pouco mais atuante e consegue perceber essas questões e traz esse prévio ou essa proposta de orçamento anterior a ser enviado da câmara poderia ser uma questão que poderia ser trabalhado de maneira mais efetiva, trazendo a questão da qualidade com muito mais efetividade e eficácia, mas no momento não existe essa discussão e talvez não tenha ainda um aporte de conhecimento ou de manejo para poder discutir esse assunto ainda.

Diante do exposto, apresenta-se uma série de enfrentamentos ao C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP para que a busca pela melhoria da qualidade da educação do município possa ir além de uma “qualidade mensurabilidade”, baseadas em métricas de avaliações padronizadas e sim alcance os requisitos da qualidade social, eliminando as desigualdades e dualidades existentes, tornando a educação do município a mais inclusiva possível. Esses enfrentamentos requerem medidas e ações que possam refletir sobre a construção de estratégias/mecanismos que estruturam uma gestão democrática e se faz necessária para administrar os conflitos de interesses e tornar legítimos os canais de participação do coletivo. Muito embora na opinião de alguns conselheiros o C.M.E. tenha avançado em algumas questões nos últimos anos, a opinião divergente de outros conselheiros e também

pelo observado através de pesquisa documental é possível exemplificar de maneira mais direta os enfrentamentos necessários:

**Quadro 2:** Principais enfrentamentos à consolidação da gestão democrática no C.M.E.

Divulgação de ações	Desconhecimento por parte de muitos membros, internos e externos da Secretaria da Educação das atribuições e funções do C.M.E.	Ausência de financiamento para formação de conselheiros.	Melhoria das condições físicas para funcionamento do C.M.E. como local adequado e que seja aberto ao acesso da população
Ausência de pessoal de apoio	Influência do poder público	Ausência de recursos financeiros e materiais para a formação dos conselheiros e atuação dos mesmos	Ausência de apoio das instituições escolares
Ausência de planejamento de propostas educacionais para o município	Mudanças no poder executivo e secretariado	Diminuir burocracias	Ausência de apoio para atividades complementares de comunicação

**Fonte:** Elaborado por Amanda Regina Martins Dias

A opinião do conselheiro R 04 sobre uma necessidade urgente do C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP vem ao encontro como ponto central de todos os enfrentamentos elencados:

*R 04: Necessidade urgente que se mostre é conhecimento. Talvez as capacitações direcionar um recurso por mais mínimo que seja ao controle social que é o conselho. Isso é fundamental, trazer talvez algumas pessoas capacitadas a orientar o que seria um conselheiro, qual o papel deste Conselheiro dentro da educação, que eu acho que aí vai poder gerar ganhos um pouco maiores, seja na atuação ou seja na questão até democrática para fugir daquela questão superficial de eu trago e vocês aprovam.*

Finalmente, através do conhecimento de sua realidade, suas limitações e potencialidades, o Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra (C.M.E.), pode desenvolver estratégias/mecanismos para se concretizar como um espaço de interlocução democrática, avançando para que sua atuação seja efetiva tanto na proposição e elaboração das políticas educacionais do município, bem como atuando no acompanhamento de demandas sociais e prioridades que representem a educação que o município de Araçoiaba da Serra/SP tem por socialmente referenciada.

### **Considerações finais**

Como primeira etapa da pesquisa objetivou-se a caracterização e o desenvolvimento do município de Araçoiaba da Serra. Sua história e relevância no contexto da sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba e também a história da educação, sua estrutura no município e sua atividade econômica predominante. As informações contempladas contribuem para o entendimento do contexto em que a educação municipal está inserida, seu desenvolvimento e os avanços da área da educação, sendo este o objeto mais amplo

desta pesquisa. Considerando para tanto, a oportunidade de investigação do Conselho Municipal de Educação de forma mais direta, verificando sua abrangência e contribuição para a construção da qualidade da educação no município.

A realização deste estudo permitiu evidenciar a importância da atuação dos Conselhos Municipais de Educação quanto a sua participação na formulação da política educacional do município em que está inserido. Ressalta-se como fundamental para o C.M.E. ter condições efetivas de funcionamento, como possuir uma estrutura física própria, com no mínimo uma sala de reuniões e equipamentos essenciais como telefone, computador, acesso à internet e mobiliários apropriados, entre outras necessidades, para que possa dar ampla divulgação sobre o C.M.E. à comunidade, suas atribuições, suas ações, seus pareceres e deliberações, afim de criar canais de diálogo com a comunidade, aumentando a participação no acompanhamento e busca da qualidade socialmente referenciada no sistema municipal de ensino da cidade Araçoiaba da Serra/SP, da qual a comunicação do C.M.E. ainda tem se mostrado ineficiente. Observou-se a necessidade de maior desenvolvimento da autonomia do C.M.E., especialmente no caráter deliberativo; da dedicação de seus conselheiros para que possam estudar e conhecer com maior propriedade os documentos norteadores das suas posturas e condutas frente a resolução de problemáticas apresentadas nas pautas das reuniões dos conselheiros, fazendo os enfrentamentos necessários para às mudanças urgentes, principalmente na elaboração e alteração de seu Regimento, que se encontra desatualizado, afim de empoderar-se de suas atribuições enquanto colegiado caracterizado como normativo, deliberativo e consultivo.

Os princípios da gestão democrática, bem como o conceito de qualidade socialmente referenciada mostraram-se ausentes nos documentos legais vigentes no município de Araçoiaba da Serra/SP, encontrando-se somente no Plano Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP, como Objetivo e Meta a serem cumpridas, o que pode vir a ocasionar divergências entre teoria e prática. Tais divergências podem ser percebidas tendo em vista o que está previsto nas legislações Federais e Estaduais e da forma de realização na prática, principalmente no que diz respeito à escolha do Presidente e Vice-presidente do C.M.E. Os avanços observados nas conquistas do C.M.E. nos últimos anos, apontam para um caminho de crescimento ainda maior em relação à participação e às ações do C.M.E, enquanto órgão normativo do sistema de ensino de Araçoiaba da Serra/SP, sendo possível que os resultados encontrados nesta pesquisa levem os membros do Conselho a refletirem sobre as necessidades do cumprimento efetivo de seu papel, enquanto colegiado atuante, consciente de sua importância e comprometido com a transformação educacional e social do município de Araçoiaba da Serra.

Analisando a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Araçoiaba da Serra/SP, contamos com a participação de 4 respondentes, que foram indagados a respeito da concepção de qualidade, gestão democrática e participação, no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua realização, bem como a busca pela qualidade socialmente referenciada no município. A pesquisa, de base qualitativa contou com entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e levantamento bibliográfico. Os dados e informações coletadas demonstram que, o C.M.E. de Araçoiaba da Serra/SP apresenta desafios a serem superados para a efetivação da gestão democrática, principalmente pela compreensão parcial dos princípios previstos como participação, autonomia e descentralização.

Nas falas dos respondentes apareceram discussões diversas, algumas de maneira mais superficiais outras mais aprofundadas sobre a necessidade de se discutir a questão da qualidade educacional do município, a autonomia do colegiado e principalmente o diálogo com a comunidade. A percepção da necessidade de divulgar as ações para que a população entenda o que é e qual a função do C.M.E. foi unânime entre todos os conselheiros entrevistados, assim como ampliar a formação dos próprios conselheiros sobre o C.M.E., melhorando o conhecimento dos mesmo principalmente em relação às metas previstas no P.M.E., que alguns conselheiros alegaram desconhecer. Considerando que o C.M.E. de Araçoiaba da Serra é um órgão com funções normativas, consultivas e deliberativas, conforme previsto na Lei nº1.264, de 12 de setembro de 2001, e portanto com autonomia para que seja dotado de normas próprias e condições objetivas para desempenhar suas funções, necessita conhecer e atualizar o seu regimento desenvolvendo normas próprias de trabalho, para que não continuem apenas a aprovar pautas impostas verticalmente pelo poder executivo, como dito pelos conselheiros durante as entrevistas.

Conforme Cury (2006, p.65), é sobretudo na consciência de guardião de direitos que o Conselho se articulará com as Secretarias de Educação, com os Conselhos Tutelares, com o Ministério Público e com outras instâncias de defesa dos direitos, além de seus homólogos municipais e estaduais e com o Conselho Nacional de Educação para efetivação de suas finalidades. Portanto, faz se necessário que os conselheiros, mais do que se conscientizarem sobre a importância de sua participação para a garantia do encaminhamento social a ser exercido pelo C.M.E. no município, desenvolvam estratégias para que tal participação e as reais demandas da sociedade sejam encaminhadas de maneira democrática, ainda que nos limites previstos na forma da lei.

## Referências

- ALMENARA, G. V. R.; LIMA, P. G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos*. Sorocaba, vol. 1, n.1, jan./abr. 2017, p. 39-46. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5/23>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2001 a 2018. Prefeitura Municipal de Educação. Não disponível em formato virtual, 2018b.
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Decreto nº 755 de 04.05.1998. Regimento do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP. Não disponível em formato virtual.
- ARAÇOIABA DA SERRA. *Departamento de Turismo*. Disponível em: <  
<http://aracoiaba.sp.gov.br/departamentos/turismo>. Acessado em: 05 de jan. 2017.
- ARAÇOIABA DA SERRA. Lei nº 2001, de 23 de junho de 2015. *Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2024*. Disponível em: [http://aracoiaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/leis/Lei%202001-2015\\_com%20anexo%20%C3%BAnico.pdf](http://aracoiaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/leis/Lei%202001-2015_com%20anexo%20%C3%BAnico.pdf). Acessado em 05 de jan.2017
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Lei nº 1.264/2001 de 12.09.2001 - Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP e dá outras providências. Disponível em: <https://camara-municipal-da-aracoiaba-da-serra.jusbrasil.com.br/legislacao/579227/lei-1264-01#art1>. Acessado em 18.04.2018
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Levantamento de vagas em creches 2018a. Secretaria Municipal de Educação. Não disponível em formato virtual, arquivo interno da SME.
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Lista de Representantes do Conselho Municipal de Educação Biênio de 24/11/2017 à 24/11/2019. Secretaria Municipal de Educação, 2017. Não disponível em formato virtual, arquivo interno da SME.
- ARAÇOIABA DA SERRA. *Notícias da Prefeitura Municipal*, 2017. Disponível em: <http://aracoiaba.sp.gov.br/aracoiaba-da-serra-comemora-160-anos/>. Acessado em 07 de jan.2017.
- ARAÇOIABA DA SERRA/SP. Parecer nº004/2017. Regulariza e autoriza o funcionamento de escolas de educação infantil da rede particular de ensino. Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP, 2017. Não disponível em formato virtual.
- ARAÇOIABA DA SERRA. *Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2024*. Disponível em: [http://aracoiaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/leis/Lei%202001-2015\\_com%20anexo%20%C3%BAnico.pdf](http://aracoiaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/leis/Lei%202001-2015_com%20anexo%20%C3%BAnico.pdf). Acessado em 05 de jan.2017
- BRASIL. Criação, composição e atribuições do Conselho Municipal de Educação. MEC, 2009. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/C.M.E.\\_mec.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/C.M.E._mec.pdf). Acessado em 25.06.2018.
- BRASIL. Documento norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf>. Acessado em 20 de jun. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.172/01 Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acessado em 20 de jun. 2018.

BRASIL. Constituição Federal - Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 25.06.2018.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: 22.06.2018.

BRASIL. Lei nº 12.527/2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acessado em 22.06.2018

BRASIL. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. *Lei do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das Ações do PDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acessado em 26.06.2018

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721/10944>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DIAS, A.R.M.; ESTEVAM, R.A. O Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos*. Sorocaba, vol.2, n.2, mai.-ago. 2018, p. 94-102. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/88/118>. Acesso em 20 nov. 2018

DIAS, A.R.M.; SANTOS, J.M.O. O Conselho Municipal de Educação de Araçoiaba da Serra/SP: caracterização do município e estrutura educacional. *Ensaios Pedagógicos*. Sorocaba, vol.1, n.3, set/dez. 2017, p. 79-85. Disponível em: [www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/54/73](http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/54/73) Acessado em 22.06.2018

IBGE, *Panorama – Área Territorial*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/panorama>. Acessado em 09 jan. 2018.

IBGE, *Panorama – Educação*, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/panorama>. Acessado em 09 jan. 2018.

IBGE, *Panorama - Trabalho e Rendimento*, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/panorama>. Acessado em 09 jan. 2018.

IBGE, *Produção Agrícola Cereais e Oleaginosas*, 2007. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/panorama>. Acessado em 09 jan. 2018.

IBGE, *Produto Interno Bruto dos Municípios* 2014. Disponível em: [http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico\\_cidades.php?lang=&codmun=350290&idtema=162&search=sao-paulo|aracoiaba-da-serra|produto-interno-bruto-dos-municipios-2014](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=350290&idtema=162&search=sao-paulo|aracoiaba-da-serra|produto-interno-bruto-dos-municipios-2014). Acessado em: 05 jan. 2018.



IBGE. *Extração Vegetal* 2016. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/pesquisa/16/12705>. Acessado em :09 jan. 2018

IBGE. *Histórica e Fotos*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/historico>. Acessado em: 05 jan. 2018.

IBGE. *Informações Completas*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350290&search=sao-paulo|aracoiaba-da-serra>. Acessado em: 05 jan. 2018.

IBGE. *Lavoura Agrícola Permanente*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/pesquisa/15/11863>. Acessado em 09 jan.2018

IBGE. *Lavoura Agrícola Temporária*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/pesquisa/14/10193>. Acessado em 09 jan. 2018

IBGE. *Pecuária*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/aracoiaba-da-serra/pesquisa/18/16459>. Acessado em 09 jan. 2018

MACHADO, M. H. P. T. Sendo Cativo nas Ruas: a Escravidão Urbana na Cidade de São Paulo. PORTA, P. (org.). *História da cidade de São Paulo*. A cidade na primeira metade do século XX, 1890-1954. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, v. 3.

NOGUEIRA, J.L. *Genealogia de uma cidade*. Vol. IV, Gráfica Regional, Itapetininga-SP, 2014. Disponível em: [https://issuu.com/silveirafh/docs/livro\\_genealogia\\_de\\_uma\\_cidade\\_-\\_pi](https://issuu.com/silveirafh/docs/livro_genealogia_de_uma_cidade_-_pi). Acessado dia 28 de Jun. de 2017.

QEDu, 2015. *Meritt e Fundação Lemann*. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/ideb>. Acessado em 08 jan. 2018.

RODRIGUES, G. (Org.). *Araçoiaba da Serra: Esconderijo do Sol*. São Paulo: Nova América, 2007. Disponível em: [http://www.academia.edu/7730197/Aracoiaba\\_da\\_Serra\\_Esconderijo\\_do\\_Sol](http://www.academia.edu/7730197/Aracoiaba_da_Serra_Esconderijo_do_Sol). Acessado em 09 jan.2018

SÃO PAULO. Lei nº 9.143, de 09 de março de 1995 - Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11615>. Acessado em 20 de jun. 2018.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Aug. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622009000200005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 21 nov. 2018.

SOUZA, A.R.; PIRES, P.A.G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf>. Acesso em 30 out. 2018.

TEIXEIRA, L. H. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 691-708. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em 15 nov. 2018.



ZEQUINI, A. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.  
Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0303.pdf>.  
Acessado em 08 de jan.2018

ZEQUINI, A. *Arqueologia de uma Fábrica de Ferro: morro de Araçoiaba*, séculos XVI-XVIII. 2006. 222 p. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-25062007-151536/pt-br.php>. Acessado em 08 de jan.2018



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SALTO DE PIRAPORA**

Noêmia de Carvalho Garrido - UFSCar/Sorocaba\*  
Izabel de Carvalho Gonçalves Dias (In Memoriam)\*\*  
Rute de Carvalho Angelini – GEPLAGE/ UFSCar/Sorocaba\*\*\*  
Viviane da Silva Silveira - UFSCar/Sorocaba\*\*\*\*  
Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada na cidade, Salto de Pirapora, região Metropolitana de Sorocaba (RMS), sob a abordagem qualitativa. Destaca-se nesta edição três momentos da pesquisa: A caracterização do Município no contexto econômico, social e cultural, quanto a qualidade de equidade de ensino, ensejados no Conselho Municipal de Educação no município. A percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP quanto à concepção de qualidade, gestão democrática e participação. O caminho percorrido compreendeu metodologicamente entrevistas com os representantes do CME de Salto de Pirapora. E por fim, análise sobre a formulação das políticas de educação voltadas ao exercício do Conselho Municipal de Educação, considerando os respectivos sistemas municipais de ensino, as condições de atuações, as representatividades participativas das demandas sociais e institucionais. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação das discussões sobre a gestão no Conselho Municipal de Educação do município de Salto de Pirapora/SP e nos demais municípios.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Salto de Pirapora-SP.

### **Introdução**

Na segunda metade do século passado, especialmente a partir de 1956, houve uma grande aceleração na urbanização brasileira, devido ao processo de industrialização, consequência

\*Doutora em Ciências da Educação pela UTAD – Portugal. Membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estados, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. Líder da linha de Pesquisa GEPESEJA/GEPLAGE/UFSCAR/Sorocaba – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social e Educação de Jovens e Adultos. Professora de Educação de Jovens e Adultos na FUMEC/Campinas/SP. E-mail: [nogarrido@yahoo.com.br](mailto:nogarrido@yahoo.com.br)

\*\*Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL/Campus Americana.

\*\*\* Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL/Campus Americana. Membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [rcarangel@gmail.com](mailto:rcarangel@gmail.com)

\*\*\*\*Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/Sorocaba. Membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [vivi.dani.vi@hotmail.com](mailto:vivi.dani.vi@hotmail.com)

\*\*\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com)



da política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek. Isto influenciou a migração interna no país mudando o cenário populacional. Mais de 50% da população passou a residir principalmente nas grandes cidades, onde eram construídas as unidades fabris que visava o mercado consumidor local e regional, numa ocasião em que os investimentos no setor agrícola brasileiro deixavam de ser rentáveis. Dessa forma ocorreu uma diminuição no número de pessoas residentes na zona rural. A mudança na densidade demográfica resultante do êxodo rural, ocasionou nas cidades, um quadro de questões relacionadas a: falta de moradia, instalações sanitárias, mão de obra especializada, atendimento na saúde pública, na escolarização e em outras necessidades no atendimento ao cidadão. Houve então, a necessidade de se resolver estas questões surgidas, o governo brasileiro então resolveu implantar projetos que facilitassem a resolução dos problemas, preferencialmente, de acordo com as necessidades locais de cada região. Assim, como estratégia desenvolvimentista do governo militar, por força da Lei Complementar nº 14/1973, foi criada nove primeiras regiões metropolitanas nas cinco regiões brasileiras: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste, divisão regional brasileira estabelecida no ano de 1970. (BARRETO, 2012).

A criação e as organizações das regiões metropolitanas ficaram a cargo do governo federal. Após a Constituição Brasileira de 1988, esta incumbência passou a ser de competência dos governos estaduais, havendo então um aumento de regiões metropolitanas em todo o país. Assim, o Estado de São Paulo foi se organizando e com o desenvolvimento e crescimento das cidades paulistas, foram criadas novas regiões metropolitanas chegando atualmente ao total de seis grandes regiões. Neste contexto pontuamos a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) criada pela Lei Complementar nº 1.241 em 08 de maio de 2014, assinada pelo então governador Geraldo Alckmin. Nesse trabalho destacamos especificamente a cidade de Salto de Pirapora, pertencente a (RMS), focalizando a educação, e como ela é ofertada no município em nível de qualidade de ensino. Sorocaba como sede dos municípios que fazem parte da (RMS), apresenta atualmente o 19º maior Produto Interno Bruto (PIB) do País, segundo a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O PIB da RMS de 2014 foi de R\$ 77,9 bilhões, somando as riquezas produzidas pelas 27 cidades da Região Metropolitana de Sorocaba, e da cidade de Salto de Pirapora foi de R\$ 1.383.574. (FERNANDES, 2017).

A Região Metropolitana de Sorocaba delimita-se em uma extensão de 11.611,34 km<sup>2</sup> e conta atualmente com uma população de 2.066,986 habitantes (IBGE 2016) que representa 4,6% da população estadual paulista e 0,9% da população brasileira e o município de Salto de Pirapora contribui com 43.990 habitantes. A região conta com um PIB de R\$ 77.900,00 bilhões (IBGE 2014) equivalendo a 4,25% do PIB paulista. A RMS “Destaca-se em âmbito nacional, por intensa e diversificada atividade econômica, caracterizada por produção industrial



altamente desenvolvida, com predominância dos setores metalomecânico, eletroeletrônico, têxtil e agronegócio (cana-de-açúcar) (EMPLASA, 2017). Para compreensão do presente texto apresentamos aqui a organização desse primeiro passo da pesquisa e os fatos pertinentes a composição do trabalho no Município de Salto de Pirapora. Assim o texto foi organizado em quatro (4) partes. A Contextualização e a importância da cidade de Salto de Pirapora na Região Metropolitana de Sorocaba, apresentando além da localização do município, a extensão das terras, num quadro indicador, todas as cidades pertencentes a mesma Região Metropolitana, suas escalas em população, densidade demográfica, o PIB e a distância até a capital do Estado.

A terceira parte trata da história da educação no Município apontando as leis que regulamentam o processo educativo, o plano diretor, as metas estipuladas com relação ao PNE, a distribuição da rede de ensino (estadual, municipal e particular), quantidade de escolas entre: estadual, municipal e particular. Número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino. E por fim apresenta as considerações finais considerando alguns pontos de análise quanto a sua evolução econômica em contrapartida o descompasso na evolução do setor educativo. Todo o levantamento histórico e dados na história de educação do Município de Salto de Pirapora e mais as coletas de dados por meio das entrevistas ocorrida, são elementos essenciais para a composição de todo o trabalho de pesquisa que ora se propõem no grupo de pesquisa – GEPLAGE da UFSCAR de Sorocaba. A seguir, temos a história do Município trazendo sua fundação, festas e tradições, fatos importantes que determinam o modo de ser do Município de Pirapora e atividades econômica.

### **Caracterização, estrutura educacional do município de salto de Pirapora/SP e o Conselho Municipal de Educação**

#### **Contexto e importância da cidade Salto de Pirapora**

O município de Salto de Pirapora está localizado a 121 km da capital paulista, na região sudeste do Estado de São Paulo, banhado pelo rio Pirapora do qual originou o nome da cidade, que na linguagem tupi-guarani significa Salto do Peixe e pelo rio Sarapuí. Situa-se na Região Metropolitana de Sorocaba, na Mesorregião Macro Metropolitana Paulista e na Microrregião de Sorocaba no Estado de São Paulo. Salto de Pirapora ocupa um papel importante na RMS, na contribuição do PIB e do IDHM, estando acima de outros municípios que produzem riquezas e que compõem a Região Metropolitana de Sorocaba. (EMPLASA, 2017). A tabela 1 mostra os indicadores referentes aos nove municípios da Região Metropolitana de Sorocaba que fazem parte da organização desta pesquisa.



**Tabela 1:** Indicadores dos municípios da Sub-região 3 da RMS

Município	Área (Km2)	População 2016	Densidade demográfica 2016 hab./Km2	TGCA 2010/2016 (%)	PIB 2014 Mil reais	Distância até São Paulo
Araçoiaba da Serra	255,33	31.915	125,00	2,64	508.944	122
Iperó	170,29	34.149	200,54	3,18	438.542	126
Piedade	746,87	54.907	73,52	0,86	1.129.675	99
Pilar do Sul	681,12	28.516	41,87	1,29	449.225	150
Salto de Pirapora	280,70	43.990	156,72	1,54	1.383.574	124
São Miguel Arcanjo	930,34	32.840	35,30	0,72	556.845	184
Sorocaba	450,38	652.481	1.448,73	1,79	32.662.452	99
Tapiraí	755,10	8.010	10,61	0,00	144.494	135
Votorantim	183,52	118.858	647,67	1,48	4.708.770	105
TOTAL	4.453,64	1.005,666	225,81	1,70	41.982,521	-

**Fonte:** EMPLASA (2017)

Assim, dentre os nove municípios pesquisados pertencentes a sub-região 3 da RMS, a cidade Salto de Pirapora apresenta um quadro médio favorável na escala. Observando, sua posição está em sexto lugar na extensão territorial. No quadro com referências de 2016, temos a população, densidade demográfica e na Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) ocupando o quarto lugar. Em relação ao PIB (2014), apresenta um terceiro lugar, frente aos demais municípios da sub-região 3. Com relação a distância da capital do Estado pertencente, está no quinto lugar desta tabela. (EMPLASA, 2017). A RMS abarca 27 municípios agrupados em três sub-regiões. Salto de Pirapora se localiza na sub-região 3. Salto de Pirapora atualmente é administrado pelo prefeito Joel David Haddad (PDT) e pelo o vice-prefeito Orival Volpi Junior (PDT). A cidade está a 20 km de Sorocaba, cidade sede da RMS. Faz divisa com os municípios: Piedade, Araçoiaba da Serra, Pilar do Sul, Sarapuú, Votorantim e Sorocaba. Observando o mapa geográfico da cidade Salto de Pirapora verifica-se que sua superfície é de 28.050 hectares, 280,697 km<sup>2</sup>, e tem altitude de 637m, latitude. Seu clima é ameno, subtropical úmido (Classificação climática de Koppen-Geiger: Cfa). A Rodovia João Leme dos Santos SP 264 faz a ligação do município com Sorocaba, que também se interliga à capital paulista por meio das Rodovias Raposo Tavares SP 270 e a Castelo Branco SP 280. (EMPLASA, 2017).

### História do Município Salto de Pirapora

De acordo com o documento Lei Complementar nº 007/2015 da Prefeitura, a fundação da cidade de Salto de Pirapora ocorreu pela iniciativa de Lavradores e Operários, comandado por Antônio Maximiano Fidélis, mais conhecido por “Antônio Fogueteiro” e por Felício Lencione. Os lavradores e operários costumavam se reunirem nas vizinhanças entre as primeiras casas que existiam no local, para festejarem São João com fogueiras, mastro e



reza. Podemos apontar como primeiros participantes da fundação da cidade: Antônio Fogueteiro, Felício Lencione e João de Góes, pois foram eles que realizaram o trabalho de carpinagem e limpeza do terreno, levantaram um mastro com a bandeira do santo precursor, rezaram, soltaram fogos. (SALTO DE PIRAPORA, 2015, p. 24). No dia 24 de junho de 1906 rezaram a primeira prece promovida por Antônio Fogueteiro auxiliado pelo negociante Antônio Góes, no local que demarcaram onde seria a sede do futuro município. No ano seguinte foi construída a primeira capela por João de Góes, onde hoje está a Igreja Matriz. João de Góes ofertou uma imagem de São João Batista, santo que desde então passou a ser o padroeiro de Salto de Pirapora.

No dia 6 de outubro de 1907, o Padre Luiz Sicluna celebrou a primeira missa na capela, com a presença de todos que moravam no povoado, e que ajudaram na construção da capela. Em 1922 organizou-se uma comissão residente para a construção da Igreja Matriz. Essa comissão se mantém até hoje, seguindo a planta do arquiteto e padre Luiz Sicluna. Em 1911, pela Lei nº 1.250 de 18 de agosto, Salto de Pirapora foi elevada a vila e incorporado como Distrito de Paz pertencente à comarca de Sorocaba. Em 1912 João Almeida Tavares foi nomeado o primeiro tabelião do Distrito, nesse ano começaram a aparecer os primeiros carros puxados por bois, iniciando o progresso do povoado. Transportavam madeiras e produtos da agricultura local, como arroz, feijão e batata para outras regiões. A emancipação da cidade se deu através de um plebiscito, por meio de votação dos 657 eleitores residentes no distrito na ocasião, dos quais 475 votaram a favor do desligamento político da vila, 174 contra, 4 em branco e teve 4 votos nulos. No dia 30 de dezembro de 1953, através da Lei Estadual nº 2.456, Salto de Pirapora é desmembrado de Sorocaba e é elevada à categoria de Município. (SALTO DE PIRAPORA, 2015)

A partir de sua emancipação podemos verificar, por meio dos dados do IBGE, (SALTO DE PIRAPORA, 2015) que a cidade teve um grande desenvolvimento econômico. Hoje ela contribui positivamente com o progresso da Região Metropolitana de Sorocaba, devido à instalação de muitas indústrias voltadas à mineração, hoje o município é um dos principais pontos de extração do país. Segundo dados do IBGE (SALTO DE PIRAPORA, 2015) a população da cidade foi estimada para 2016 em 43.990 pessoas e densidade demográfica de 156,72 habitantes por km<sup>2</sup>. No último censo em 2010 era de 40.132 habitantes sendo 19.949 homens e 20.183 mulheres, distribuídos em 31.463 pessoas na zona urbana e 8.669 na zona rural, numa densidade demográfica de 143,02 habitantes por km<sup>2</sup>, e expectativa de vida em torno de 74,95 anos. Isto colocava a cidade na posição 154 entre os 645 municípios do Estado de São Paulo e ficava na posição 757 entre os 5570 municípios de todo o país em termo longevidade populacional. Para 2016, a cidade se posiciona em 133 dos 645 municípios paulistas e na posição de 489 entre os 5570 quando comparado com outras cidades do Brasil.



Nestes seis anos, um aumento de aproximadamente 9,10%. Neste censo do IBGE também consta que o PIB do município em 2013/14 foi de R\$ 1.243.453.000. (SALTO DE PIRAPORA, 2015, p.10).

Em Salto de Pirapora existe uma comunidade quilombola denominada Cafundó, fundada em 1888 por ex-escravos, em terras doadas por um fazendeiro da época. Esta comunidade abriga uma população em sua maioria negra, de atualmente 24 famílias que corresponde por um pouco mais de 100 habitantes, divididas em duas parentelas: a dos Almeida Caetano e a dos Pires Cardoso, que são descendentes de duas filhas do fundador deste agrupamento. Segundo Fry; Vogt e Gnerre (1984, p. 111), as onze casas primeiras foram feitas de pau-a-pique e barro batido como eram feitos alguns imóveis naquele tempo. Cafundó é uma das mais importantes comunidades quilombolas remanescentes do país. Fica num bairro rural a 12 quilômetros do centro de Salto de Pirapora e a 30km de Sorocaba. O nome oficial deste quilombo é Associação Remanescente de Quilombo Kimbundo do Cafundó. O Cafundó sobrevive da agricultura através das famílias que cultivam hortaliças. Sua língua materna é o Português membros deste quilombo utilizam a cupópia, uma língua de raiz africana derivada de um idioma falado em Angola. O Município de Salto de Pirapora apresentou no censo de 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de 0,729, o IDH-M Renda 0,685, o IDH-M Longevidade 0,781 e o IDH-M Educação 0,847. Em 1991 o IDH-M do município era 0,460, em 2000 o IDH-M era 0,630. Conforme os dados demonstrados no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Índice de Desenvolvimento Humano Municipal –Salto de Pirapora – SP

<b>IDHM – 1991</b>	0,460
<b>IDHM – 2000</b>	0,630
<b>IDHM - 2010</b>	0,729

**Fonte:** Salto de Pirapora, (2015 p. 15)

De acordo com o quadro podemos verificar que de 1991 para 2010 o (IDHM) em Salto de Pirapora teve um crescimento de 0,269. Isso indica que houve um desenvolvimento humano no Município especialmente relacionado a educação<sup>1</sup>. Mediante a isso, o município de Salto de Pirapora tem um IDHM aceitável (0,729), pois está no nível alto em longevidade e na educação, no nível muito alto, perdendo um pouco na renda, mesmo assim, no ranking do

<sup>1</sup>O IDH tem uma variação de indicadores que vai de 0 a 1 considerando longevidade (saúde), como a oportunidade de o cidadão ter uma vida longa saudável, a renda para se ter um padrão de vida digna e a educação como a facilidade do acesso ao conhecimento. E, quanto mais próximo for de 0, pior é o desenvolvimento humano da cidade, região ou o que se está pesquisando. Assim também, quanto mais próximo o indicador for de 1, mais alto é o IDH. E, seguindo a faixa de desenvolvimento humano estabelecida que é: 0,000 até 0,499 o índice é muito baixo; de 0,500 até 0,599 é baixo; de 0,600 até 0,699 é médio; de 0,700 até 0,799 é alto e de 0,800 até 1,000 é muito alto.



desenvolvimento humano entre os municípios brasileiros, no nível do IDHM geral a cidade está no 1052º lugar, entre os 5.570 municípios existentes<sup>2</sup>.

**Tabela 2: Longevidade – Mortalidade e Fecundidade Salto de Pirapora - SP**

	1991	2000	2010
<i>Esperança de vida ao nascer (em anos)</i>	67,2	72,5	75,0
<i>Mortalidade até 1 ano de idade (por mil nascidos vivos)</i>	30,7	18,8	14,7
<i>Mortalidade até 5 anos de idade (por mil nascidos vivos)</i>	34,8	21,8	17,0
<i>Taxa de fecundidade total (filhos por mulher)</i>	3,0	2,8	1,9

**Fonte:** Salto de Pirapora (Lei Complementar 007/2015, p. 15)

De acordo com a urbanização a pesquisa aponta que o município apresenta 82% de domicílios com esgoto sanitário adequado, 71,3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 19,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

### Atividade econômica predominante

A atividade econômica de Salto de Pirapora começou na agricultura e na pecuária. Hoje esta área se sustenta com o setor agropecuário na criação de gado de corte e leiteiro, a criação de suínos, aves e granjas. A agricultura também se destaca com o cultivo do milho, do feijão e um crescimento considerável na cultura de hortifrúteis e hortigranjeira, além do reflorestamento com as empresas Eucatex e Suzano. Desde o final do século XIX e início do século XX, os operários já trabalhavam em fornos de cal e extração de minérios. Como retrato de uma era que foi bastante explorada economicamente, ainda existem espalhados pela cidade, diversos fornos que eram usados de forma muito rudimentar e imensas jazidas abandonadas. Atualmente o fator preponderante na vida econômica do município é a extração e o beneficiamento do Calcário, como ponto principal de extração mineral do país, o que levou Salto de Pirapora a ser conhecida como a “Capital do Calcário” abrigando diversas empresas mineradoras. A economia da cidade também conta com o Grupo Votorantim grande produtor de cimento e empresas como o Grupo Adner, GMIC, Massari Mineração, a Cominge, Britamax, Guapiara, Mineração e Hidrocal que fornecem material para construção civil e infraestrutura para muitos municípios do país. Assim, praticamente quase 70% da renda de Salto de Pirapora está baseada nesta atividade mineral. (IGREJA DO EVANGELHO QUADRANGULAR, 2008).

<sup>2</sup>O IDH foi criado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento com o propósito de dar ampliação de desenvolvimento para que a pessoa possa ter a liberdade de escolher como quer ser e como deseja viver, com capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas para fazer as escolhas adequadas. Em 1998 o Brasil criou o IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal que é o indicador das três dimensões: longevidade, renda e educação avaliação de cada município brasileiro, para conhecer de perto a realidade de como acontece a vida do cidadão em cada cidade.



A cidade também conta com empresas de outros ramos de negócios como a indústria química, citando como exemplo a Hokko do Brasil que contribui com mais de 15% do ICMS local. Possui também indústrias de embalagens, lavanderia, rações, cerâmicas e frigorífico. Também tem o setor de serviços e comércio que emprega considerável mão de obra. Em 2015 a cidade contava no cadastro central de empresas com 822 unidades atuantes e 837 unidades locais. Quanto ao salário médio mensal dos trabalhadores assalariados era de 2,9 salários mínimos, e a proporção de pessoas empregadas estava em torno de 16,5%, 7.195 do total da população residente. (SALTO DE PIRAPORA, 2015, p.21).

### História da educação no município de Salto De Pirapora

No processo histórico da educação no município de Salto de Pirapora vale destacar a Escola Estadual Dr. Afonso Vergueiro como a primeira escola da cidade. Fundada em 07 de agosto de 1941, localizada no centro da cidade, era de propriedade do Sr. Agenor Leme dos Santos. Tinha como objetivo, a formação de cidadãos saltopiraporense neste local, que até então estudavam em núcleos espalhados pela cidade. A escola recebeu o nome de Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro. Afonso Vergueiro tornou-se o patrono da escola, advogado e sorocabano, figura ilustre e de grande prestígio que desempenhou efetivo trabalho em grêmios beneficentes, recreativos, esportivos e culturais. (Salto de Pirapora, 2015). No que se refere a educação infantil, a primeira escola municipal de Salto de Pirapora foi a “EMEI João Fernandes de Andrade” fundada em 26 de fevereiro de 1982 no bairro Campo Largo. A primeira creche municipal foi a “Maria Rizzi Canalle” fundada em 1983 no bairro Jardim Primavera. Esta creche em 2015 atendia aproximadamente 120 crianças de 0 a 3 anos de idade. Depois a creche passou a funcionar como pré-escola, e atendia alunos em idade pré-escolar e ensino fundamental I totalizando 515 alunos.

### Leis que regulamentam a educação no Município Salto de Pirapora

Em cumprimento da legislação federal relacionado ao Sistema Municipal de Planejamento em Salto de Pirapora em seu artigo 1º foi instituído o Plano Diretor de Desenvolvimento do Município nos termos da Lei Federal 10 257 em 10 de julho de 2001 criando-se o Estatuto da Cidade. A partir da criação do Plano Diretor foi-se atualizando novos planos.

Lei Complementar nº 012/2010 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento do Município de Salto de Pirapora e dá outras providências.

Art. 3- O Plano Diretor é um instrumento básico de operacionalização do sistema de planejamento Municipal composto pelo conjunto de órgãos da administração, leis, normas e regulamentos que objetivam promover a organização territorial do Município, as políticas públicas a alocação de recursos e a gestão da cidade. (SALTO DE PIRAPORA, 2010, p.1). falta virgula



Conforme consta na Seção III – Da Educação, o município Salto de Pirapora através do Artigo 121 apresenta metas prioritárias a serem atingidas no curto e médio prazo pelo setor. No artigo 121 incisos IV da Lei Complementar nº 012/2010, consta como meta prioritária para a cidade Salto de Pirapora, a melhoria da rede física e de equipamentos através da reforma, ampliação e construção de creches e escolas do ensino infantil e fundamental adequadas à demanda em especial no setor oeste da cidade. Em 23 de agosto de 2015 o então prefeito Santelmo Xavier Sobrinho, usando das atribuições que lhe foram conferidas por Lei, através da Lei Complementar nº 007/2015 – instituiu o Plano Municipal de Educação de Salto de Pirapora. O plano além de orientar as políticas públicas para o município também deverá subsidiar projetos educativos e/ou Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, para a efetivação do compromisso dos profissionais comprometidos em proporcionar uma educação de qualidade para a população de Salto de Pirapora. (SALTO DE PIRAPORA, 2015, p. 4). De acordo com a Lei complementar nº 007/2015, da Secretaria de Educação de Salto de Pirapora,

Meta 1 Educação Infantil era: Universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Meta 2 – Ensino Fundamental: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PME.

Meta 3 – Ensino Médio – Universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4 – Inclusão – Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos o atendimento escolar aos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A rede Estadual de ensino atendeu em 2015, 36 alunos do ensino fundamental e médio com necessidades especiais em salas multifuncionais, na Escola Estadual Dr. Afonso Vergueiro, citada anteriormente neste artigo como primeira escola construída na cidade.

Meta 5 – Alfabetização Infantil – Alfabetizar todas as crianças no máximo até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade; do sexto ao nono ano de vigência do plano, e até o final dos seis anos de idade a partir do décimo ano de vigência do plano.

Meta 6 – Educação Integral – Oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Atualmente a Escola Estadual Prof. Benedicto Rodrigues é a única do município que oferece o ensino em tempo integral atendendo aproximadamente 219 alunos do ensino fundamental II.



Meta 7 – Qualidade da Educação Básica/IDEB – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

Meta 8 – Elevação da Escolaridade/Diversidade – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano para as populações do campo da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três por cento) até 2024 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Em relação a Educação de Jovens e Adultos as metas prioritárias de Salto de Pirapora, em 2010 foram: promover a superação do analfabetismo, ampliar a oferta de vagas principalmente noturna, apoiar iniciativas não governamentais, fomentar a qualificação e promover a articulação com outros equipamentos sociais, culturais e organizações.

**Quadro 2:** Ensino Fundamental – distribuição por Rede (2015)

	Nº alunos total	E. Fundamental I / EJA I	E. Fundamental II
<b>Estadual</b>	2.184	261	1.923
<b>Municipal</b>	3.118	2.572	546
<b>Total</b>	5.302	2.833	2.469

**Fonte:** Salto de Pirapora – Lei Complementar nº 007/2015

Relativas ao Ensino Profissionalizante e Pós-Secundário, as metas prioritárias de Salto de Pirapora são: Implantar o curso pré-universitário municipal, ampliação progressiva das vagas, promover cursos de línguas e informática, promover parcerias com o PAT (Posto de Atendimento do Trabalhador) e implementação de cursos profissionalizantes. Relativas ao Ensino superior: apoio à implantação da Universidade Pública nas proximidades do município, aprimorar o transporte universitário e aperfeiçoar o programa de bolsas de estudo.

Lei Complementar nº 009/2010 de 14 de dezembro de 2010 dispõe sobre a reorganização do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Salto de Pirapora. Esta Lei valoriza o profissional do Magistério mantendo um sistema permanente de formação continuada para aperfeiçoamento profissional e evolução ao aperfeiçoamento profissional e evolução da carreira de acordo com as necessidades do Sistema Municipal de Ensino. Também oferece remuneração compatível com a complexidade e o nível de responsabilidade exigida para desempenhar com eficiência as atribuições do cargo que ocupa e a Lei Complementar nº 014/2013. Dá nova redação ao Artigo 2º da Lei Complementar nº 005/2007, de 22 de março de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação – Conselho do FUNDEB. Art. 2º - O Conselho a que se refere o artigo 1º É constituído por 11 (onze) membros titulares, acompanhados de seus respectivos suplentes. Quando se pensa numa educação com qualidade socialmente referenciada, os parâmetros legais, em tese, certamente dão



sustentação para a sua consecução, entretanto, o que se indaga é, do ponto de vista de implementação e na consolidação da educação esperada, quão perto ou longe está o município de Salto de Pirapora, considerando-se o colegiado cidadão, nominado por Conselho Municipal de Educação?

### Dados Estatísticos da Educação em Salto de Pirapora

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram a nota média de 6,3 no IDEB, e para os alunos dos anos finais a nota de 5. E no ano de 2010, a taxa de escolarização para alunos de 6 a 14 anos foi de 98,6%. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação para atribuição de aulas 2017 na Rede Municipal de Ensino, assim ficou as distribuições de aulas nas escolas municipais da cidade: sobre espaço

#### Quadro 3 - Creches Municipais de Salto de Pirapora-SP

UNIDADE EDUCACIONAL	LOCALIZAÇÃO
Francisca Ramos dos Santos	Bairro Jardim Paulistano
Neusa Marum	Bairro Vera Lúcia
Nair Guilherme Rocha Santos	Bairro Ana Guilherme
Kikue Shiomi	Bairro Maria Clara
Euclair Dias Ribeiro	Bairro Campo Largo
Rosa Francisco de Castilho Santos	Bairro Jardim Silva Barros
Antonia Lopes Guilherme	Bairro Bela Vista
Prefeito Newton Guuimarães	Vila Xavier
Irmã Maria das Dores	Jardim Cachoeira
Katia Silene Volpi Teixeira	Jardim Agenor

Fonte: Salto de Pirapora (2017)

#### Quadro 4 - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental EMEIEF

UNIDADE EDUCACIONAL	LOCALIZAÇÃO
Escola Jayme Ferreira da Fonseca	Bairro Jardim Paulistano
Escola Maria Rizzi Canalle	Bairro Jardim Primavera
Escola Jana Marum dos Santos	Bairro Jardim Maria José
Escola João Fernandes de Andrade	Bairro Campo Largo
Escola Quintas de Pirapora	Bairro Quintas de Pirapora
Escola Bairro Piraporinha	Bairro Piraporinha
Escola Recanto São Manoel	Bairro Recanto São Manoel

Fonte: Salto de Pirapora (2017)

#### Quadro 5 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF

UNIDADE EDUCACIONAL	LOCALIZAÇÃO
Escola Profa. Benedita Cannavan Benedetti	Centro
Escola Profa. Sílvia Haddad	Bairro Jardim América
Escola Vereador Pracídio Barros de Oliveira	Bairro Jardim Maria Clara
EMEF – Vereadora Célia Dias Batista dos Santos	Centro
EMEF – Prof. Roberto Marcelino	Campo Largo

Fonte: Salto de Pirapora (2017)



De acordo com os quadros acima, tem-se a quantidade de dez unidades de creches distribuídas em bairros distintos e distantes para atender a demanda de cada local. As Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, contemplam 12 unidades. A seguir os quadros demonstrativos abaixo referem-se as quantidades de unidades de ensino entre as escolas privadas, estaduais e municipais, os níveis de ensino, o número total de docentes e as quantidades de matrículas efetuadas para o funcionamento no ano de 2015 em Salto de Pirapora.

#### Quadro 6 - Unidades Escolares - 2015

<b>Escolas – Ensino fundamental</b>	<b>21</b>
Ensino fundamental – escola privada	4
Ensino fundamental – escola pública estadual	8
Ensino fundamental – escola pública municipal	9
Escolas – Ensino médio	6
Ensino médio – escola privada	2
Ensino médio – escola pública estadual	4
Ensino pré-escolar	11
Ensino pré-escolar – escola privada	4
Ensino pré-escolar – escola pública municipal	7

Fonte: Salto de Pirapora (2017)

#### Quadro 7 - Salto de Pirapora – ensino – matrículas, docentes e rede escolar - 2015

<b>Matrícula – Ensino fundamental</b>	<b>5.396</b>
Matrícula – Ensino fundamental – escola privada	401
Matrícula – Ensino fundamental – escola pública estadual	2.075
Matrícula – Ensino fundamental – escola pública municipal	2.920
Matrícula – Ensino médio	1.685
Matrícula – Ensino médio – escola privada	103
Matrícula – Ensino médio – escola pública estadual	1.582
Matrícula – Ensino pré-escolar	1.080
Matrícula – Ensino pré-escolar – escola privada	108
Matrícula – Ensino pré-escolar – escola pública municipal	972

Fonte: INEP (2015)

#### Quadro 8 - Salto de Pirapora – ensino – matrículas, docentes e rede escolar - 2015

<b>Docentes - Ensino fundamental - 2015</b>	<b>318</b>
Docentes – Ensino fundamental – escola privada	49
Docentes – Ensino fundamental – escola pública estadual	133
Docentes – Ensino fundamental – escola pública municipal	136
Docentes – Ensino médio	129
Docentes – Ensino médio – escola privada	26
Docentes – Ensino médio – escola pública estadual	103
Docentes – Ensino pré-escolar	61
Docentes – Ensino pré-escolar – escola privada	16
Docentes – Ensino pré-escolar – escola pública municipal	45

Fonte: Salto de Pirapora (2015, p. 28)

Nas tabelas seguintes podemos verificar a evolução em número de matrículas nas creches e pré-escolas municipais em Salto de Pirapora de 2010 para 2015.



**Tabela 3 - Matrículas em creches e pré-escolas municipais**

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creches	252	350	366	514	569	711
Pré-escolas	902	864	894	972	1010	

**Fonte:** Salto de Pirapora (2015, p. 28)

Na tabela abaixo demonstra a evolução de matrículas nas creches e pré-escolas na rede privada de ensino no município de Salto de Pirapora.

**Tabela 4 - Matrículas em creches e pré-escolas – rede privada**

	2010	2011	2012	2013
Creches	90	99	108	117
Pré-escolas	67	99	119	121

**Fonte:** Salto de Pirapora (2015, p. 28)

### **Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora: criação, implementação e gestão Democrática**

Em razão das profundas mudanças ocorridas na educação, a criação de um Sistema Municipal de Ensino para os municípios se reveste de grande importância e a descentralização do Estado se assume como necessidade de fornecer maior autonomia para as resoluções das questões educacionais prementes nas escolas locais. Por outro lado, o comprometimento dos municípios enfrenta grandes desafios diante de uma conjuntura da comunidade local que pode exercer mobilizações para se posicionar e reivindicar a melhoria da qualidade de ensino nas escolas. Nesse sentido, o processo de democratização do ensino pode ganhar espaço para novos atores participarem: pais, alunos e a sociedade no contexto do município e mais expressivamente por meio de colegiados destinados para este fim, como é o caso do Conselho Municipal de Educação.

Nesta segunda parte da pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/UFSCar-Sorocaba) realizamos uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. É sobre a estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Educação da cidade de Salto de Pirapora/SP, que este trabalho se organiza. Iniciamos a discussão pela análise da criação e diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP, à luz tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/1996 (BRASIL, 1996), como pelas Leis Municipais de Salto de Pirapora/SP – ordinárias e complementares, como será observado na seção respectiva.

Em seguida caracterizamos o Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP, no âmbito de seu conceito legal, dos caracteres predominantes, dentre os quais: consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador e normatizador. O nosso olhar nesse momento é como



tais caracteres são assumidos na legislação e normativas, ou mais precisamente, aqueles que são tomados como os fios condutores da ação do C.M.E na cidade. A terceira seção desse trabalho debruçou-se no debate sobre o atendimento da demanda educacional do município e como a colaboração entre os entes federados é efetivada (ou não) e tratada pelo C.M.E. como reivindicação da oferta de uma educação de qualidade no município. Na quarta e última seção, estabelecemos algumas relações entre a iniciativa da criação e implementação do C.M.E. e sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade socialmente referenciada no município.

### Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP: criação e Diretrizes

O Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP foi criado em 06 de dezembro de 1996 (Lei nº 936/96 – SALTO DE PIRAPORA/SP, 1996), fundamentado pela Lei Estadual de São Paulo de número 9.143 de 9 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995). A iniciativa da constituição do C.M.E. em Salto de Pirapora/SP foi implementada na gestão do então prefeito Sr. João Abdala Marum (PSD – Partido Social Democrático, na época) através da Lei de nº 936/96 de 06 de Dezembro de 1996 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 1996), no artigo 4º estabelece a constituição dos membros CME no Município de Salto de Pirapora/SP deveria ser composta por: dezoito (18) membros, nomeados pelo prefeito e escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de Educação, a Câmara Municipal aprovou e o então prefeito sancionou e promulgou a lei em questão. O parágrafo primeiro. na composição do colegiado apresenta que será observada a representação dos diversos graus de ensino e a participação de instituições públicas, privadas e da comunidade, da seguinte forma:

- a) Quatro (4) Representantes da Educação Municipal;
- b) Um (1) Representante de Supervisor de Ensino Estadual;
- c) Um (1) Representante da Câmara Municipal;
- d) Dois (2) Representantes das Escolas Estaduais da Zona Rural;
- e) Dois (2) Representantes das Escolas Estaduais da Zona Urbana;
- f) Três (3) Representantes dos Professores da Rede Estadual;
- g) Dois (2) Representantes dos Professores da Rede Municipal;
- h) Dois (2) Representantes de Pais de Alunos;
- i) Um (1) Representante dos Alunos. (SALTO DE PIRAPORA/SP, 1996)

O artigo 8º complementa a composição do CME especificando que:

O Conselho Municipal de Educação terá um Presidente e um Vice-Presidente, escolhido entre seus membros por maioria simples de votos, em escrutínio secreto, com mandato de um (1) ano, permitidas duas (2) reconduções. (SALTO DE PIRAPORA/SP, 1996)

Em 20 de Maio de 1998, foi criada a Lei de nº 970/98 (SALTO DE PIRAPORA/SP /SP, 1998) que “[...] dá nova redação ao artigo 4º e seu parágrafo primeiro, da Lei Municipal nº 936/36 de 06 de dezembro de 1.996 e dá outras providencias”. O artigo 4º faz a alteração de dezoito





membros para nove membros na composição do colegiado. No parágrafo primeiro define-se a representação da seguinte forma: 01(um) representante da Educação Municipal; 01 (um) representante da Câmara Municipal; 01 (um) representante das Escolas da Rede Estadual de Ensino; 2 (dois) representantes dos Professores da Rede Estadual de Ensino; 02 (dois) representantes dos Professores da Rede Municipal de Educação; 01 (um) representante dos Pais de Alunos; 01 (um) representante dos Alunos. Nesta formalização estão representados apenas os titulares. O Decreto de nº 5733/2011 de 03 de Agosto de 2011 dispõe sobre a composição do Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP. (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2011)

Entretanto, a efetivação e registros por meio de Atas é assunto nebuloso, uma vez que, feito o levantamento junto ao C.M.E. da cidade e ainda da Secretaria Municipal de Educação e não se obteve acesso a qualquer indício de sua instalação e funcionamento entre o ano de 1996 até o ano de 2013. Somente em 14 de Outubro de 2013, por meio do Decreto Municipal nº 5975/2013 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2013a) aparece a composição e nomeação dos Membros do Conselho Municipal de Educação na gestão do Prefeito Santelmo Xavier Sobrinho (PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

#### Caracterização do CME de Salto de Pirapora/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

A organização e funcionamento propriamente ditas do C.M.E. de Salto de Pirapora/SP vai se dar tardiamente em 10/02/2014 por meio de uma reunião ocorrida em que a Secretária de educação fez esclarecimento a respeito das competências do Conselho e a importância da participação nas decisões educacionais; foi organizado o cronograma das reuniões onde se dizia que a periodicidade seria trimestralmente durante o ano, e extraordinariamente se necessário (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2014). Pela Lei do Município de Salto de Pirapora/SP (Lei nº 936/96), conforme o artigo 1º o Conselho Municipal de Educação constituiu para exercer sua função como órgão normativo, deliberativo e consultivo, fundamentado nos termos das disposições da Lei Estadual de nº 9.143, de 9 de março de 1995, como consta abaixo:

Art. 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema Municipal de Ensino, fundamentado nos termos das disposições da Lei Estadual nº 9.143. (SALTO DE PIRAPORA/SP, 1996)

O C.M.E de Salto de Pirapora/SP embora anuncie ser orientado pelos caracteres consultivo, deliberativo, normativo, a participação efetiva da comunidade do município não conta com a natureza mobilizadora quanto aos interesses sociais voltados a educação propriamente ditos, quando de sua previsão de funcionamento.



Em janeiro de 2015 o colegiado do CME participou juntamente com a Comissão Organizadora para Elaboração do Plano Municipal da Educação em atendimento a Lei 10.172/2001. Em Ata de 09/11/2015 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2015a) a secretária da educação esclarece que gestão do referido conselho tinha como perspectiva iniciar o seu funcionamento a partir do mês de outubro do ano corrente, por um período de dois anos; sendo nomeado entre os pares o presidente e o vice, informando aos mesmos o início das atividades na nova Unidade Escolar, no bairro Campo Largo, para o ano letivo de 2016; acertando assim a demanda e a setorização das escolas municipais. Logo, pode-se entender que entre a criação legal e o seu funcionamento propriamente dito, o C.M.E. de Salto de Pirapora/SP está apenas começando, ora isso denuncia a necessidade do caráter mobilizador que o conselho deve exercer em relação ao executivo, isto é, um colegiado da cidade, deve ter como mola diretriz um grau de autonomia que lhe permita acompanhar o movimento educacional e nele fazer inferências necessárias. Na atualidade a representação do C.M.E de Salto de Pirapora/SP se organiza conforme representação abaixo:

**Quadro 9** - Representação C.M.E de Salto de Pirapora/SP em 06/11/2017 - Gestão do Prefeito Joel David Haddad)

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SALTO DE PIRAPORA/SP		
Representante	Titular (quantidade)	Suplente
Secretaria municipal de educação	Primeiro mandato (1)	1
Câmara municipal	Primeiro mandato (1)	1
Escola da rede estadual	Primeiro mandato (1)	1
Rede estadual de ensino	Primeiro mandato (2)	2
Professores da escola pública municipal	Primeiro mandato (2)	2
Representante de pais de aluno	Primeiro mandato (1)	1
Representante de alunos do ensino municipal	Primeiro mandato (1)	1

**Fonte:** Elaborado por Noêmia de Carvalho Garrido (2018)

No quadro acima observa-se é preciso pensar melhor a periodicidade dos encontros do Conselho que hoje se faz sazonalmente, a cada três meses considerando as reuniões ordinárias e extraordinárias. Certamente como um colegiado que tem a educação como referência e razão de existir, é necessário tornar tal espaço e tempo como lugar da presença e convocação dos cidadãos não somente para o conhecimento, mas para se pensar o destino da educação da cidade.

### O atendimento à demanda Educacional no Município e a Colaboração entre federados

A lei número 9.394 de 1996, traz o reconhecimento da Constituição Federal de 1988 do Município a funcionalidade como ente federativo especificamente na área educacional, a criação do Sistema Municipal de Ensino. Os Municípios, portanto, devem ser subsistemas dos Estados e recebem atribuições próprias, ficando as outras esferas impedidas de invadir sua autonomia. Assim, a partir da LDB que regulamentou o art. 211 da Constituição Federal, definindo as incumbências e a área de abrangência de cada sistema, lançado aos Municípios



o desafio de institucionalizar/organizar o seu Sistema Municipal de Ensino e de estabelecer com os demais sistemas regime de colaboração recíproca.

A autonomia e as competências incumbidas de proporcionar o elo da democratização dos poderes para o desenvolvimento da participação e das práticas da cidadania aos cidadãos e no fortalecimento do poder local. Verifica-se, pois, na Ata de 13/06/2014 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2014) no município de Salto de Pirapora/SP a reunião que se discute recursos do FUNDEB e a ata do FUNDEB analisada pelos membros do conselho e ações educacionais para a qualidade do ensino da rede municipal. Na ata de 06/11/2014(SALTO DE PIRAPORA/SP, 2014), consta com a participação dos alunos da rede municipal no SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo; solicitação de um sistema de ensino para a rede municipal da educação através de processo licitatório para o ano letivo de dois mil e quinze com o intuito de aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino da rede municipal e teve a aprovação; o município participará das orientações técnica através do MEC para a elaboração do Plano Municipal da Educação e deverá ter a participação de membros do referido conselho.

Outro ponto discutido conforme consta na Ata de 04/08/2015 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2015a) é a informação ao Conselho da aprovação do PME – pelo Legislativo e que a comissão organizadora agendará reunião para constituir uma comissão permanente para acompanhamento das ações do PME; informado o montante das receitas e despesas dos Recursos do FUNDEB e sobre os investimentos em educação. Percebe-se que ocorreram discussões nas reuniões, as funções da assistência técnica e financeira proveniente do Estados/DF para o Município. Como também o Sistema de Avaliação do rendimento Escolar. Embora as discussões ocorram ainda em fase de lentidão há muito que se tratar de cunho educacional, as reuniões no CME de Salto de Pirapora/SP, pela leitura das atas são esporádicas, podendo retardar o desenvolvimento do processo educacional no sistema de ensino no município. O aproveitamento dos recursos públicos e acompanhamento das ações do município são papéis imprescindíveis do CME, portanto é necessário que, não somente o CME participe das ações, mas toda a comunidade local saiba das execuções da verba pública manifestando interesse na visibilidade de todo o processo ocorrido e implementado.

O atendimento às demandas educacionais e a educação de qualidade no município, conforme vimos em Garrido e Dias (2017), embora esteja em patamares significativos de alcance, ainda passa pelo não atendimento amplamente discutido do papel da gestão democrática em órgãos colegiados, cuja participação dos munícipes seja respeitada no contexto da autonomia da representatividade no coletivo.



### Da iniciativa da criação e implementação do CME a sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade.

Um dos princípios da gestão democrática e qualidade constada na LDBEN n.9394/1996, diz respeito ao papel do Município no seu processo de atuação perante a sociedade local no qual se abre para o chamamento da participação da comunidade em contribuir e produzir debates nas interfaces dos diferentes campos das políticas públicas. O que pudemos perceber observando as atas do C.M.E de Salto de Pirapora/SP que é preciso realizar um grande trabalho de compreensão das comunidades locais para sua importância na participação e a aproximação do diálogo nas implementações das políticas públicas no contexto social. Para tanto é preciso um trabalho de conscientização da população local e ressignificação dos conceitos de comunidade de cidadania estabelecendo a cultura do bem comum potencializando a participação dos cidadãos nos processos políticos.

Faz parte da nossa cultura achar que alguém “em cima” vai resolver os nossos problemas. No entanto, ao olharmos para países que se urbanizaram antes de nós, constatamos que as pessoas não esperam, arregaçam as mangas e enfrentam a resolução de problemas elementares que as cercam. Estamos sem dúvida na era da globalização. Mas nem tudo é global: a qualidade das nossas escolas, das nossas ruas, a riqueza cultural da nossa cidade, o médico da família, as infraestruturas de esporte e lazer, o urbanismo equilibrado — tudo isso depende eminentemente de iniciativas locais (DOWBOR, 2016, pp.19 - 20)

Conforme já citado anteriormente, a implementação do CME em Salto de Pirapora/SP teve como iniciativa a decisão do poder Executivo por sua constituição. No artigo 3º da Lei nº 936/96 de 06 de dezembro de 1996 é afirmado que, compete ao Conselho Municipal de Educação:

1. Participar da elaboração das políticas públicas para a educação do Município;
2. Avaliar e manifestar-se sobre o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual relativos à educação;
3. Fiscalizar a aplicação de recursos públicos e aqueles oriundos dos convênios, doações e outros, destinados aos setores públicos e privados da educação, incluindo verbas de fundos federais, estaduais e municipais;
4. Emitir parecer, quando solicitado sobre:
  - o Propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas; o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere a educação.
5. Normatizar as seguintes matérias: Autorização de funcionamento, credenciamento e inspeção de estabelecimento que integrem o SME; a Parte diversificada do currículo escolar; Recursos em face de critérios avaliatórios escolares; Autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais; Classificação e progressão do estudante nas etapas da educação básica; Integração, no SME das instituições de educação infantil criadas e mantidas pelo poder público e pela iniciativa privada; Outras matérias mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação – SMED.



6. Assegurar a publicidade de informações sobre o SME, tais como o número de profissionais e de alunos, bem como as receitas, as despesas do setor e o custo/aluno por níveis de ensino;
7. Responder a consultas e emitir pareceres em matéria de ensino e educação no âmbito do SME;
8. Estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o SME;
9. Autorizar mudanças na organização e no currículo da educação regulada por este Conselho, observada a legislação federal;
10. Funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições;
11. Contribuir para o diagnóstico da evasão, repetência e problemas na oferta e na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;
12. Propor ações educacionais compatíveis com programas de outras secretarias, como: Saúde, Desenvolvimento Social, Cultura, Esportes e Meio Ambiente, bem como manter intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa;
13. Divulgar, através de publicações, as suas atividades nos veículos de comunicação do Município;
14. Autorizar e acompanhar experiências pedagógicas, assegurando a validade dos estudos realizados;
15. Acompanhar a política de convênios educacionais entre Município e entidades públicas e privadas;

Pode se perceber que foram designadas as competências do CME do município de Salto de Pirapora/SP apontada na Lei nº 936/96, todavia com relação a real participação dos segmentos sociais representados e a autonomia, ao serem observadas nas Atas do CME são pontos que requerem algumas considerações, umas das quais é que efetivamente o C.M.E, fora criado, mas não instalado, não há registros até 2013 que apontam para afirmação ao contrário, logo, a gestão democrática é um objeto que não se dá de antemão, ela deve ser construída, o que passa pelo desvelamento da consciência do papel cidadão, ainda que sob referendado do poder executivo, objeto não identificado no histórico do colegiado em pauta.

Pontuamos algumas disposições apontadas acerca do conselho: a criação do CME em 1996; o Decreto de nº 5733/2011 de 03 de Agosto de 2011 que dispõe sobre a composição do Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP e reiteramos que até o ano de 2013 não constam atas de reuniões que apontam para o seu efetivo funcionamento como expressão da expectativa social quanto à educação no município; em 14 de Outubro de 2013, nos referimos ao decreto nº 5975/2013 dispõe sobre a composição e nomeação dos membros do CME; no exercício de 2014 foram realizadas três reuniões pelo CME conforme as atas; citamos o decreto de nº 6340/2017 de 06 de Novembro de 2017 que nomeia os membros do CME e seus respectivos suplentes; ata 21/03/2018 por falta de quórum não foi possível realizar a reunião.

Em todos os casos, com relação às atas, o espectro da gestão democrática como princípio orientador parece não ser observado. Embora haja mais recentemente os registros de



reuniões, e por tais registros há uma aparência de órgão mais figurativo, do que representativo das deliberações e discussões de pautas orientadas e que de fato não expressam o olhar dos munícipes sobre sua expectativa de qualidade educacional, mas do poder instituinte. Outro ponto está relacionado tanto com a participação e com a autonomia dos segmentos referenciados. Percebe-se nas leituras das Atas que chegam até o conselho informações prontas para serem aprovadas. Significa que falta um diálogo mais profundo para se atender realmente os interesses da comunidade local. É preciso, pois:

[...] o espaço de discussão recorrente e dialética na condução dos interesses dos cidadãos, por conta dos conselheiros, deve estar assentado em uma base de diplomacia e reivindicação. Diplomacia por fazer valer a leitura sobre o conceito e dimensão dos segmentos representados, e reivindicação por atuar de forma efetiva por apresentar, agendar, promover o enfrentamento quanto à não supressão das conquistas históricas dos munícipes. (LIMA; ALMENARA; SANTOS, 2018, p. 335)

Neste contexto, (DOWBOR, 1994) afirma que a relevância necessária e estratégias de fortalecimento das camadas populares locais necessitam de planejamento das atividades, oportunizar a participação efetiva, constituindo a materialização e oportunidade dos cidadãos de se pronunciarem nas decisões tomadas ao invés de serem decididos de maneira arbitrária, fatos que atendem somente uma minoria. O espaço privilegiado para a abertura do diálogo tem que ser apoderado e constituído de debates pelo CME e toda a comunidade local, colocando-se em prática a democracia tão anunciada no discurso e propósito dos entes federados.

A qualidade do sistema de educação depende dos recursos financeiros a serem empregados devidamente conforme as necessidades das escolas do município, mas também do papel político educativo que cada representante do conselho e demais representantes locais assumem perante a sociedade.

### **Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

Trata-se da terceira etapa da pesquisa sobre o Conselho Municipal de Educação no Município de Salto de Pirapora/SP que compreende um dos 9 (nove) municípios da Região Metropolitana de Sorocaba/SP, tendo em vista analisar a percepção dos conselheiros quanto a concepção de qualidade, gestão democrática e participação. Assim de acordo com a estruturação da pesquisa foi levantado a composição de membros do Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP, totalizando 9 (nove) membros titulares e 9 (nove) suplentes, porém apenas os titulares membros do conselho foram escolhidos no critério de seleção dos respondentes. Todavia na consecução da pesquisa foram entrevistados apenas 6 (seis) conselheiros titulares que consentiram em participar da entrevista. A utilização do



roteiro semiestruturado de entrevista, subsidiou a metodologia, acompanhado da autorização da gravação em áudio.

O registro de consentimento das entrevistas realizadas se fez mediante a entrega da “Carta de Apresentação” antecipadamente e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), procedimento imprescindível como ética do trabalho científico. Na seleção dos respondentes que compõe o C.M.E.S.P., um dos critérios estabelecido foi à escolha de dois membros do conselho que participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP, são elementos com alguns saberes constituído sobre o C.M.E.S.P. Os dois membros participantes do PME eram quem teriam mais subsídios para dizer algo sobre o conselho, visto que o C.M.E.S.P. se encontra no início de sua função e os demais conselheiros integrantes no momento das entrevistas haviam participado apenas da reunião para escolha dos membros e de mais uma inicial do conselho.

Foi efetuado o pedido de autorização para realização da pesquisa junto ao Secretário da Educação Sr. Claudinei Nardes dos Santos, assim como a permissão para a realização das entrevistas com os membros conselho. Nesta dinâmica, foi entregue a “Carta de Apresentação” e o “Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido”, de maneira a formalizar e oficializar a pesquisa. Entretanto, somente num momento posterior foi possível o agendamento das entrevistas, devido à complexidade em obter os contatos dos conselheiros. Dos 9 (nove) conselheiros titulares que compõem o C.M.E. convidados para dar entrevista, 1 (um) se recusou a participar, 2 (dois) deles não foi possível obter o contato, apenas seis (6) se dispuseram a participar. As entrevistas foram realizadas em locais e horários escolhidos pelos conselheiros, sendo 4 delas no trabalho dos mesmos e 2 na Secretária da Educação, a duração média foi de 30 minutos cada uma e a maioria foi individual. Apenas duas foram realizadas ao mesmo tempo devido à disponibilidade dos mesmos, visto que trabalham no mesmo local.

A receptividade dos conselheiros para com as pesquisadoras transcorreu muito tranquilamente sem restrição para responder as perguntas, embora em determinadas questões não tivessem muita clareza do tratado, devido estarem como membros do conselho num espaço muito curto e terem pouco conhecimento do papel dos conselheiros. Todas as entrevistas foram gravadas em celular e posteriormente transcritas na íntegra. O “Roteiro de Caracterização dos Respondentes” solicitava informações pessoais simplificadamente da área de atuação e formação educacional dos respondentes com a finalidade de compreender as afinidades que estes teriam como participantes do conselho. A partir das informações coletadas com a utilização deste formulário foi possível descobrir que a maioria está atuando na área da educação e um deles participante como pai de aluno. Quanto à atuação profissional dos respondentes predominou a área de ciências humanas, apenas um da área



das ciências biológicas e um que não possui formação no nível superior, dois deles possuem especialização e um mestrado. Segue abaixo a tabela com o perfil dos respondentes.

**Quadro 10:** Perfil dos Respondentes

CONSELHEIRO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PME
R-01	F	52	Casada	Graduação em Pedagogia	SIM
R-02	F	32	Casada	Graduação em Biologia	NÃO
R-03	F	49	Casada	Graduação em Letras e Pedagogia Especialização em Língua Portuguesa e Literatura	NÃO
R-04	M	32	Casado	Graduação em História pela USP Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia Mestrado na Área de Filosofia da Educação pela USP	SIM
R-05	M	44	Casado	Sem formação acadêmica	NÃO
R-06	M	26	Solteiro	Graduação em Direito pela FADI – Sorocaba	NÃO

**Fonte:** Elaborado por Viviane da Silva Silveira

Diante dos aspectos estruturais da pesquisa o trabalho se assenta sob a demanda de 5 (cinco) eixos que compreendemos fundamentais para o trabalho desta pesquisa: 1- O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada; 2- Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação; 3- O Conselho Municipal de Educação e instrumentos da gestão democrática; 4- O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática; 5- O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática. Os mesmos serão debatidos a seguir, consoante as devolutivas dos respondentes.

### O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada

Em relação à qualidade e a qualidade social, nas falas dos respondentes ficou claro que como conselho não existe um conceito definido nas normativas e conhecimento de cada conselheiro, alegou-se que o assunto ainda não tinha sido discutido pelo grupo. Logo, a





percepção individualizada foi perceptível, surgindo várias definições. Segundo a respondente 01: “*Não é um assunto conversado, quando se reúne o conselho sobre o que é qualidade e o que a gente espera de qualidade de educação para Salto de Pirapora, geralmente tem as deliberações do dia*”. Embora declarando-se membro novo no Conselho R 04 expressa sua visão:

*R 04: Eu posso falar mais por mim, como você estava sabendo o conselho foi feito há pouco tempo, não existe ainda uma visão do conselho, então posso falar a minha posição sobre como vejo, que isso aparece no discurso educacional, acho que qualidade nunca foi definida não se tem clareza o que é qualidade, é noção muito abstrata, fica assim, qualidade na educação vamos melhorar a qualidade, só aparece no termo de discurso político e nos documentos oficiais, mas não existe uma completude em relação né, a isso, ninguém sabe direito o que é qualidade na educação. Na minha visão é algo bem relativo.*

Todavia, R 04 afirma que o município, comparado a outros lugares que já trabalhou, é qualitativamente melhor, do ponto de vista da remuneração, da clientela e comunidade que valoriza a escola, da violência que é menor comparada aos grandes centros e por fim a cultura escolar é diferente:

*R 04: [...] aqui em Salto de Pirapora que é o lugar que mais gostei de trabalhar porque, por certos fatores pra começar pela remuneração que no caso dos professores é acima da média dos professores de escolas públicas, então me sinto valorizado por estar trabalhando aqui. Além do mais comparado a realidade dos meus alunos aqui com os de São Paulo, embora tenham também a questão da pobreza, da carência e a violência é muito menor. Eu trabalhei em lugar onde a violência era muito forte nas crianças. Então, a brincadeira era por saco na cabeça. Aqui encontrei numa cidade menor, então uma cultura escolar diferente porque os alunos valorizam a escola. Uma escola bem vista pelos pais, pela sociedade, vamos dizer assim, pelo município, todo mundo quer estudar nessa escola, então, como a própria comunidade que olha que é um lugar bom, se torna bom. Que é a questão da cultura do lugar que é muito importante.*

Do ponto de vista do conselheiro R 06 (distintamente dos dois anteriores) o C.M.E.S.P. tem debatido sobre a qualidade na educação e faz uma comparação com outros municípios se colocando a frente em se tratando da remuneração salarial, avalia a estrutura física do prédio como necessidade de reformas. No tratado a qualidade social compreende que a integração está atrelada mais as relações; família educação e escola:

*R 06: Como eu enxergo a educação na cidade propriamente o que o C.M.E., tem debatido a respeito do assunto levando em conta o conhecimento que tenho de outros municípios vendo as nossas acho que a gente tá um passinho na frente. Tem professor de qualidade que são bem remunerados em nossa cidade. Professores de outras cidades deixam de assumir cargo lá pra vir pra cá, mas acho que a gente tem que melhorar. Tem algumas escolas, que precisam de reformas a estruturas físicas não são as melhores, mas acho que também não são as piores. Se a gente for ver o nível que o Estado todo se encontra acho que Salto está bem pra frente das demais cidades.*

*R 06: Que eu entendo parte um pouco da integração a qual da escola como ensinando mas também fazendo a integração associando e passando pra família sociedade mesmo o quanto ela é importante na integração com o aluno. Porque, hoje tem a terceirização da educação dos filhos pra escola né, professor, tem que ser professor. e pai eu acho que essa qualidade social não tem sido abordada. Tem que evoluir bastante, porque enquanto a gente limitar a escola como professor ensina e aluno aprende ser aquela coisa engessada sei há cem anos acho que dificilmente a gente vai sair do lugar de onde se encontra hoje.*

De acordo com a concepção do conselheiro R 05 a qualidade social está associada ao compasso dos resultados ocorridos no município quanto às políticas públicas da educação:

*R 05: Avaliação é coisa que se a gente tivesse de 1 a 10 pra avaliar pra 10 teria que estar lá na frente. Teria que dar uma nota boa, mas resultados a gente não tem. Então quer dizer qual seria essa nota. No meu modo de pensar teria, está tudo gatinhando é difícil juntar tudo para dar uma nota. Vamos dar uma nota 5, tudo pela metade.*

A maioria dos representantes atuais do conselho não esteve presente na elaboração do plano municipal de educação do município de Salto de Pirapora/SP, do total dos entrevistados, apenas dois dos conselheiros atuais estiveram. Ambos foram convidados para compor a equipe de elaboração; segundo eles, foram convidados representantes de vários segmentos para a composição do grupo. Contudo, não é do conhecimento dos mesmos se na época existia um conselho prévio ou comissão prévia formada que participou deste processo. Na fala de R 01: “Quando fui convidada para participar como conselheira, não pensei se aquilo é um conselho ou apenas um grupo de pessoas para esse fim”. Conforme R 04: “Porque o que aconteceu foi bem plural para quem participou, mas ainda eu não fazia parte do conselho, sendo assim, nem sei se existia, mas participei como representante dos professores do ensino fundamental II”. Ambos relataram que foi muito boa a representatividade. O relato de R 04 comprova: “[...] tinha vários professores, várias escolas, representantes de escolas estaduais, a participação foi grande, mas não tinha conselho”. A opinião de R 01 está em concordância: “Contava com diferentes setores da sociedade, nós professores, diretores, professores do estado, tinha funcionários da prefeitura, gente da sociedade, então acho que foi bem feito”.

Contudo, a compreensão dos respondentes R 01 e R 04 que estiveram presentes na elaboração do plano municipal diferem-se quanto ao êxito na execução de tal ação. Na percepção de R 01, o grupo de estudo foi muito bom: [...] “foram reuniões boas, de sentar em grupo, pensar, discutir e elaborar em cada ponto a meta, o que esperamos nesse sentido foi bom”. Entretanto, na compreensão do conselheiro R 04 observa-se que o artificialismo e a reprodução de base documental acompanharam tal formulação:

*R 04: Infelizmente, como toda medida do ensino vem de cima para baixo, embora exista uma intenção de ser democrático. A democracia não nasce desse jeito, a democracia é um posicionamento dos sujeitos, então o que acontece é que deveria ter um documento, ter algo escrito. Se é que tenha*



*algo escrito, mas não necessariamente que parte da comunidade é totalmente ao contrário.*

*R 04: Tinha, por exemplo, me lembro de que se usa documento de uma outra cidade como base para você escrever em cima. Então, você pega o que na verdade é documento do estado que tenha ali, você vai simplesmente reescrever mudando os nomes, os números. Não é nada autêntico.*

Os membros do conselho que não estiveram presentes na elaboração do documento, não souberam responder se foi dada atenção para qualidade da educação, se teve prioridade tal discussão e se foi contemplada no documento final. No diálogo com os conselheiros ficou perceptível que desconhecem quais são as metas do plano, devido à composição recente do grupo do C.M.E. e de poucas reuniões realizadas. Exemplo dessa assertiva, no comentário de R 02 com relação às metas do plano e seu acompanhamento: “O que foi passado são algumas situações que eles querem fazer para a melhoria. Projetos, principalmente de leitura e escrita, oferecer cantos de leitura não sei se isso era uma meta antes. Se está lá como meta para fazer uma população leitora”. Por sua vez, R 03 revela que do mesmo modo que R 02 desconhece o plano e menciona que “Se fosse o plano do estado ou nacional ficaria mais fácil.” De acordo com R 03, por enquanto, no município, a partir do C.M.E. ainda não houve um acompanhamento das metas do plano. Afirma R 04 que na escrita do documento houve atenção a qualidade, entretanto, a qualidade considerada é abstrata:

*R 04: [...] embora no documento estivesse que a educação preza pela qualidade, que tem que melhorar os índices de qualidade, mas não se discute o que é qualidade, mais uma vez é qualidade abstrata. Uma qualidade desenraizada nas questões locais, ou não tem clareza do que é qualidade, é uma qualidade medida pelos índices. Já existe só que ninguém sabe direito o que quer dizer. Aquele monte de habilidades e competências não significam nada.*

Na visão do conselheiro R 05 está tudo engatinhando começando, comentou que na reunião houve apresentação do planejamento da verba e que ele nem sabia que existia um conselho antes de ser convidado para compor o mesmo. Com relação ao acompanhamento das metas segundo R 05 “Ainda não dá pra saber”. Uma das questões que se coloca recorrente por parte de alguns conselheiros é o de desconhecimento da memória do C.M.E., porque de ato, a efetivação se dá pelo exercício e pelo que se pôde perceber o mesmo é recente e ainda difuso, uma pista para a necessidade da consolidação de um colegiado tão importante para a educação do município.

### Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação

Como o conselho teve sua formação muito recente na fala da maioria dos respondentes, ainda é muito cedo para saber e fazer uma definição acerca do princípio da gestão democrática, se é preconizado e vivenciado no interior do conselho. No entanto, o respondente 04, que tem uma experiência maior tendo participado da elaboração do Plano Municipal de Educação



(PME) relata que a gestão democrática não acontece, o conselho não é algo natural, espontâneo, mas que é obrigado a existir, considera que a criação do C.M.E. deve ser mais do que o simples cumprimento de uma formalidade legal:

*R 04: Eu percebo que existe a intenção de que ele seja democrático, que tenha participação das pessoas né, e que as escolas boas... Que os pais participam. Não acho que é uma questão de má fé, mas isso funciona porque ele não assume a visão que surge num conselho democrático. Que tem que ser um movimento contrário, a gente vai porque tem vontade, se pede pra participar você vai como representante da escola, mas ninguém, por exemplo, se sente à vontade pra chamar pra uma reunião. Ele faz tudo pra ficar dependente de um centro. Que, então como falei, já estamos em novembro e o conselho não está sendo. Poderia ter se reunido em todas reuniões. Quem é responsável por isso? Como é que fica então? Eu acho que não é democrático, não acontece, não se efetiva. Não por um, não porque não queira que ele aconteça que tenha algo na Prefeitura que a gestão não queira que aconteça. Acho que não é isso. Acho que até eles gostariam de dividir a responsabilidade, mas não acontece porque justamente ele não é democrático no sentido de que não parte, não é um momento espontâneo.*

A respondente 01 classifica o conselho como moroso, que está muito lento no processo de efetivação, de acordo com a sua explanação a gestão atual demorou em iniciar suas atividades e de deixar claro as finalidades do colegiado:

*R 01: Eu defino, avalio como moroso porque acho assim, que deveria ser uma prioridade para o governo que entrou né. Isso seria pra ele ter subsídio pra se tomar pé da situação que está. Tomar e pegar esse documento já montar o conselho e “vamos que vamos”, no sentido vamos ver aqui onde nós estamos aonde a gente quer chegar tal. Eu acho que outra coisa, eu não quero julgar cada um entende como uma prioridade. Então eu defino, avalio como moroso, como nós estamos nessa altura do campeonato da gestão e ainda não se falou nada sobre isso. Infelizmente está moroso. Na reunião que teve agora não pude participar por causa de problema pessoal, particular, mas desse tempo todo um (1) ano e meio (1/2) de governo, agora que se reuniu para pensar nisso. Por isso eu defino como moroso.*

A representatividade dos segmentos na composição do C.M.E. foi observada como tema que deve ser mais discutido e encaminhado. As respondentes 02 e 03 acreditam que seria excelente, se caso fossem chamados representantes de cada bairro, como segundo elas já foi discutido e sugerido em reunião no conselho:

*R 02: Mas uma coisa que foi discutido na primeira reunião, foi isso mesmo de trazer líderes de bairro pra gente saber as necessidades de cada bairro. Então, o que foi discutido foi à gente trazer esses líderes né de bairro, e ainda foi falado de bairros bem atuantes que tem esses líderes para gente ta trazendo pro conselho, pra ta ajudando nessa parte no desenvolvimento desses projetos.*

No entendimento do respondente 04 a composição do conselho não observa a participação da comunidade que é uma das condições da gestão democrática, em sua avaliação é algo burocrático, uma instituição que tem que existir unicamente:



*R 04: Quando a gente foi fazer a composição, a gente procura colocar pais. Por exemplo: pais que são pais que os filhos são funcionários públicos, também alguém que conhece da própria administração pública que convida. E as pessoas vão responder a chamada, mais porque é algo burocrático. Se o Plano Nacional é um documento que tinha que ter o conselho é assim uma instituição que tem que existir, então você vai lá e compõe. Não que ela tenha uma função prática, não que ela funciona. Como eu falei, ela participa só pra arquivo de chamado. Quando alguém chama ou a administração que ela é obrigada a ter o conselho, então ela vai atrás e ela chama, ela quer que participe, mas eu acho ruim que não é autentico, não por culpa da administração, mas pela própria natureza dá ideia que se constituir um conselho dessa forma.*

Na opinião de R 01 a justificativa para a não participação da população, da comunidade está relacionada ao fato de que o povo é apolítico, logo, por faltar informação e interesse é difícil conseguir pessoas da comunidade para se engajar em qualquer conselho. Entretanto, a respondente acredita que seria importante investir na conscientização da sociedade, que desconhece não somente a existência de um conselho municipal, mas também qual a sua finalidade:

*R 01: Com certeza, eu acho que a população, a comunidade precisa saber o que é isso. Aliás, eu acho, não sei se é particular da cidade, eu acho o povo apolítico. É difícil você conseguir pessoas da comunidade pra se engajar em nenhum dos conselhos, mas eu vejo que é falta de informação, fica no âmbito só de quem está como presidente e aí ele divulga pro mais próximo dele. Não tem uma conscientização da sociedade via tantas vias que nós temos hoje da mídia que poderia ser usada em benefício da cidade desses conselhos. Então vejo assim, as pessoas assumem, às vezes reclamam que não há participação, mas não é que o povo não quer participar, ele nem sabe por que pode, nem o que é, nem como participar.*

Com o propósito de favorecer a participação da população da cidade no C.M.E., na concepção do respondente 04, seria necessário que houvesse colegiados ativos em cada unidade escolar, com a participação dos pais de maneira democrática:

*R 04: Acho que deveria ser sempre mais atomizado... Pra se ter um Conselho Municipal de Educação seria necessário que tivesse uma associação de pais e mestres, ativa em cada escola. Se isso não tem, se os pais não participam ativamente, democraticamente dentro da própria unidade escolar, como você vai estabelecer um C.M.E.? Então é invertido. Você não tem uma vida escolar democrática. E quer instituir um Conselho Municipal de Educação. Não faz, não tem lógica.*

Em razão da recente formação do respectivo conselho percebeu-se na fala de alguns dos conselheiros o desconhecimento de seu papel como conselheiro e a falta de clareza em relação à função do próprio conselho. O relato da respondente 01 exemplifica isso: “*Você quer trabalhar, mas não sabe exatamente qual é o seu papel*”. Todavia, é importante salientar que o papel do conselho é significativo junto à sociedade e corresponde a tarefa de avaliar, definir e fiscalizar as políticas públicas educacionais, favorecendo a participação da comunidade



nessa tarefa. A esse respeito, R 06 destaca que em sua concepção as reuniões do C.M.E. deveriam ser mais abertas e de fácil acesso à população:

*R 06: Acho que deveria ser mais aberta, as reuniões são feitas aqui no paço, um lugar que não é 100% acessível se fosse feito lá na câmara municipal que fica lá no centro da cidade seria mais fácil acesso pra todo mundo um ambiente mais democrático. As pessoas ainda têm um pouco de restrição de vir aqui no paço, parece que só vem aqui pra reclamar na câmara seria melhor.*

Do ponto de vista das respondentes 02 e 03, a comunidade deveria ser chamada de forma mais expressiva e estimulada a participar de temas tão importantes para a educação do município, contudo as mesmas desconhecem a existência de qualquer espécie de abertura para isso. Ambas demonstraram fortes expectativas futuras referentes ao C.M.E. e notável determinação em contribuir com o propósito de que este seja efetivamente um conselho atuante.

### O Conselho Municipal de Educação e instrumentos de gestão democrática

A partir da Constituição Federal que institui o princípio da gestão democrática, o movimento de criação de conselhos ganha impulso. O conselho é um órgão público de interesse público, integrante da sociedade, com o compromisso de garantir a ampla participação da população: “Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania.” (CURY, 2006, p. 41).

Em virtude de ter ocorrido meramente duas reuniões, visto que a primeira teve por finalidade a nomeação dos membros do conselho em novembro de 2017, evidencia-se conseqüentemente, que o C.M.E. ainda não possui uma estrutura alicerçada, formada e desenvolvida. Constatou-se nos relatos dos respondentes a inexistência de argumentação acerca de variadas questões, das quais justificaram ser difícil de responder e ainda opinar a respeito, conforme R 02. No tocante a autonomia do C.M.E. de Salto de Pirapora/SP em relação ao poder executivo, tomando-se por base as discussões, encaminhamentos e deliberações ficou claro que o mesmo diretamente não a detém, são alguns indícios: a elaboração de pautas e a forma diretiva como são conduzidas as reuniões, dentre outros:

*R 04: [...] Você me falou sobre uma convocação de uma reunião quem convocou foi o conselho ou pelo poder executivo? [...] Então você percebe que não é culpa deles. Eles precisam que o conselho funcione. E o conselho por não ser algo natural fica esperando que o poder executivo aja. Mas não é o que seria o ideal. Então existe claro uma interferência, talvez não por má fé, por querer controlar os conselheiros, mas como não é algo natural o poder executivo acaba levando a ideia dele. O que faz perder o sentido e a função do Conselho.*

*R 01: Infelizmente depois quando eu fui saber sobre a reunião e mais algumas deliberações da pauta, a gente ouve a pauta é como se aquilo já tenha sido decidido por quem é o presidente, a gente está ali como ouvinte né, só pra*



*não dizer que nós não fomos informados eu creio. Não é uma participação vamos dizer assim efetiva. A gente não tem. Pois eu que sou professora estou dentro do dentro sistema, imagina alguém da sociedade, a pessoa não tem opinião, nem argumentação para dar, se ela não sabe do que se trata, do que se vai tratar, às vezes ela pensa, eu não sei nada sobre isso, só tem que ouvir.*

*R 06: Bom acho uma tática, você perguntou no começo não acho que o conselho tem autonomia então dificilmente a pauta que são trazidas serão debatidas muitas vezes não são trazidas nenhuma. Por eu achar que o conselho é parcial a pauta não é relevante.*

No que diz respeito aos temas da pauta, sua abrangência e relevância, mesmo diante do fato de ter sido apresentado a eles apenas uma pauta até o momento da realização das entrevistas, a opinião dos respondentes se diversifica. A posição da conselheira R 01 quanto à pauta é que esta deveria ser antecipadamente apresentada aos membros do conselho para conhecimento dos mesmos, o que certamente facilitaria a posterior discussão, com a finalidade destes expressar algum parecer de acordo com o seu ponto de vista:

*R 01: Se a pauta não é entregue antes, não tem um tema. A gente, nós falamos aqui sobre qualidade e qualidade social. É uma coisa que nós tínhamos que avaliar pensar sobre, fazer metas por curto e médio prazo. Avaliar se o nosso ensino né, que tem a qualidade e qualidade social, mas como a gente não sabe né, a gente fica no conselho assim. Você quer trabalhar, você quer fazer, mas você não sabe exatamente. Qual é o meu papel? O que eu tenho que fazer? Então ninguém sabe tudo. Porque se é entregue a pauta nós vamos discutir tal tema, estudar, vai pensar né, prá chegar lá e você emitir sua opinião. Então eu vejo que não tem nada assim, uma atenção a nenhum tema porque não é passado antes.*

Conforme R 01 a sociedade não tem consciência do seu poder; que ela tem voz, que pode requerer os seus direitos e participar das decisões:

*R 01: Hoje se fala muito sobre empoderamento. Eu vejo que a sociedade precisa conhecer para ser empoderada. Ela precisa saber que tem voz. Agora, como falei antes, como não há informação, o que ela pode reivindicar, pode julgar que ela pode criticar. Porque ela não sabe do seu poder, então pensa uma mãe, ela não sabe que ela pode ter uma ação efetiva dentro do Plano Municipal de Educação. Ela nunca sabe isso. Ela vem pra escola no máximo para participar de uma reunião de pais e ponto final.*

Através do conselho pode ser garantida a participação da sociedade civil nas decisões políticas relacionadas à educação, a fim de melhorar a qualidade do ensino, mas até a ideia do que cabe ao conselho é fundamental – exemplo: é o conselho que elabora a sua pauta, no entanto, como visto acima, aguarda-se a pauta pronta. Como colegiado o conselho deve desenvolver um trabalho com a sociedade civil, escutar e fazer de sua voz a pauta necessária e indicativa das demandas da cidade.

## O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática



De acordo com Paro (2001), a participação democrática não se dá espontaneamente, é um processo histórico de construção coletiva; é preciso investir em mecanismos institucionais a fim de possibilitar e estimular práticas participativas. Segundo Lück (2009) promover o princípio de gestão democrática compreende a participação efetiva de todos os professores e toda a comunidade escolar, o que assegura a qualidade do ensino. A Constituição de 1988 e a LDB, determinam a gestão democrática como princípio na forma da lei. No artigo 14 da LDB, notamos que os “[...] sistemas de ensino irão definir as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, seguindo os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. (BRASIL, 1988). Sobre este aspecto R 01 destaca que a participação da sociedade da população em geral não acontece como deveria ocorrer e que esta não é ouvida, isto é, as demandas da sociedade não são prioritárias, pois a sociedade não está e não é chamada a participar:

*R 01: Eu acho, assim, vou dizer que poderia só dizer desconheço, mas por esses dez (10) anos, eu acho que não. Não há uma participação nesse processo não. Eu acho que falta muito.*

*R 01: Acho que não, por causa disso, por falta de contato com a sociedade, pois a sociedade não está lá. Eles não ouvem a sociedade, no máximo ouve uma ou outra professora que faça parte, uma ou outra diretora, coordenadora, alguém já da educação, mas que seja algo assim, que seja dá prioridade da cidade, uma demanda, acho que não. Eles são bem distantes da gente e do município.*

No que se refere aos encaminhamentos das demandas prioritárias do município a partir do C.M.E., a maior parte dos respondentes justificou que ainda não era possível responder, apenas os respondentes 01 e 06 deram opiniões diferentes. Conforme a colocação de R 06: “Ainda não, algum dia acredito que sim”. No que diz respeito à paridade e representatividade do C.M.E. se de fato garante a lisura e imparcialidade nos encaminhamentos dos interesses do município, as posições dos respondentes divergem. As conselheiras R 02 e R 03 acreditam que sim, R 04 do mesmo modo afirma que sim e justifica sua resposta: “Acredito que sim, eu não vi nada e nem ninguém fazendo você mudar de opinião, pelo menos isso não aconteceu, era bem hora de dizer o que eu pensava”. Os respondentes R 05 e R 06 consideram que não, as falas a seguir evidenciam suas respostas. No entendimento do R 05: “Espero que caminhe. Na minha opinião acho que não está sendo tão sério assim, a gente já tá há oito meses mais ou menos no conselho, foi em dezembro então são 6 meses, teve duas reuniões”. De acordo com a opinião de R 06: “Não, por todo o exposto não, com base em tudo que já falei não tem paridade”. R 01 expõe seu ponto de vista a respeito:

*R 01: Bem parecido com a de cima. Bem acho que é difícil de avaliar, porque a lisura e a imparcialidade dos encaminhamentos dos interesses do município, acho que o município nem tem dito o que ele gostaria, nem tem reivindicado, nem avaliado, nem criticado. Então eles têm uma gestão tranquila porque sobre algo que talvez esteja só no ar, ou teórico, não tem*





*nada prático. É difícil avaliar se a lisura e imparcialidade, se não há algo dentro da sociedade.*

Com relação à participação da população da cidade, isto é, se participa nos debates e encaminhamentos do C.M.E., os respondentes disseram que são necessárias maneiras e canais de aproximação do órgão com a comunidade. Segundo R 05: “O que eu posso dizer que até hoje não teve esse debate desse, não tenho conhecimento, deveria ter esses debates, mas até hoje não tenho conhecimento. Tem que ter alguma forma deles anunciar isso”. De acordo com o R 06 a população da cidade não participa dos debates e encaminhamentos. Na fala de R 02: “Então no caso é só aqueles que estão participando do conselho né”. R 01 revela que não e alega que isso se deve a escassez de informação, insuficiência de interesse e ausência de envolvimento por parte da própria população. Segundo ela há também uma crença errônea com relação a participação no conselho que precisa se extinguir.

*R 01: A que isso se deve então a resposta em primeira mão é que não. A que se deve é a falta de informação e por um lado a falta de interesse. Porque uma coisa acho que anda junto com a outra. Se uma pessoa, ela tem informação empoderada. Ela fala: Puxa! Eu quero fazer parte. Às vezes a pessoa que diz: Eu não quero fazer parte, porque vai dar trabalho ou então vai por meu nome [...]. Eu vejo que isso se deve ao desconhecimento, a falta de informação. É uma talvez um movimento trouxesse as pessoas pra perto, desmistificasse essa questão. Fazer parte, trazer sua ideia, sua necessidade, acho que criaram assim uma coisa, um místico sobre o conselho como ir lá na prefeitura fazer parte de um conselho. Nossa! Fica difícil. Você precisa ter mestrado. Tem que ter curso superior. As pessoas não sabem que é levar sua necessidade do seu dia a dia. Acho que falta informação.*

É importante ressaltar que algumas questões não puderam ser respondidas pelos conselheiros, uma vez que alegaram não ter conhecimento dos respectivos assuntos em razão da recente formação do grupo, igualmente, pelo fato de todos estarem no primeiro mandato e de poucas reuniões realizadas.

### O conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática

Com base nas respostas dos respondentes no tocante as suas percepções quanto à atuação do referido C.M.E., sua autonomia, a participação da sociedade e atenção às demandas sociais foi possível notar que se faz necessário atenção a algumas solicitações e enfrentamentos a fim de que se consolide com consistência e cumpra o seu papel de modo mais atuante. A este respeito R 04 declara: “Acho que pra começar, deveria o próprio Conselho se efetivar e teria que as unidades escolares tivessem as participações das comunidades. Acho que seria isso”. Os demais respondentes acrescentam:

*R 04: Eu acho que primeiro precisaria que o conselho fosse cuidado sobre uma possibilidade mais democrática não no sentido de ser espontâneo, pra isso eu volta à necessidade que a escola seja um lugar de vivência democrática, no sentido de se preocupar com a participação dos pais e da*



*comunidade e que isso seja base da própria unidade escolar e daí isso vai se espalhando. O pai a partir do momento que tiver uma visão da escola, sobre do que ela precisa, e o que ela tem que melhorar, então ele pode cobrar do município.*

*R 05: No meu ver teria que ser dessa forma como acabei de dizer. Teria que ter o contato, a escola, o conselho ou a diretoria da prefeitura com a escola a escola o contato com os pais pro povo saber, assim poderia ter uma reunião com mais participação dos pais, meu ponto de vista é esse. Poderia ter uma reunião. Tem que anunciar, tem que convocar. Esse negócio de chamar também. O pessoal tem que acostumar-se um pouco a participar. Não é só mandar o filho pra escola e acabou. Depois quer tudo esteja bem que a escola esteja bem porque criticar todo mundo sabe, mas participar. Porque se tem crítica tem que ter participação pra você. Poder chegar em algum você vai lutar pelo direito que existe na educação. Tem direito pra todos, os pais, alunos, professores, diretores.*

*R 01: [...] Então eu vejo que tem que começar nas escolas, essa informação chega até aos professores e aí quando eles tiverem com os pais passarem isso né, para que de verdade o ensino que a gente oferece seja um ensino de qualidade e qualidade social [...].*

Na concepção dos respondentes a comunidade deveria ser chamada para ser ouvida e participar ativamente, ou seja, as reuniões do C.M.E. poderiam ter uma abertura maior, para tanto, é primordial ampliar a divulgação desse espaço de democracia. Atualmente as reuniões são fechadas, são informados e convocados apenas os membros do conselho. Se a intenção fosse aumentar a divulgação das reuniões, talvez uma estratégia para a ampliação e abertura das reuniões via comunicação por distintos canais. R 02 considera que para garantir a participação da população poderia ser chamado líderes representantes de bairros, por exemplo, que também reflete a posição de R 03:

*R 02: Eu acho que se você chamar a representatividade dos bairros, você já está fazendo isso né, porque daí você já está inserindo nas necessidades de cada localidade, aí você já consegue ter um parâmetro melhor né para ter essa questão social aí pra cidade né, um levantamento vendo as necessidades, e a partir disso o poder público poder estar atuando, nas suas melhorias.*

A respondente 01 destaca que poderia haver uma difusão de informações nos setores com respeito à existência de um conselho de educação municipal e sua composição:

*R 01: [...] eu acho só que todos os setores precisam ser mais bem informados. Então é preciso saber. Nós professores, saber que nós temos um conselho e quem faz parte desse conselho. Daí, nós professores multiplicaríamos isso na sala de aula, isso é, o boca a boca que vai fazer da qualidade.*

Cury (2006) afirma que o conselho não pode se acomodar com os arranjos preestabelecidos, o que o tornará ineficiente, pelo contrário, deve buscar os conhecimentos próprios para o cumprimento das suas funções. Embora previsto o acompanhamento do alcance das do Plano Municipal de Educação (PME) que vigorará por um período de 10 (dez) anos de 2015 a 2025, alguns dos respondentes declararam desconhecer qualquer espécie de acompanhamento, e



até mesmo quais seriam as metas do referido documento. Ora, isto é um tópico que deve ser considerado, visto ser papel do C.M.E. fiscalizar a preocupação com a educação do município a partir do P.M.E, isto é, “[...] havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do PME (BRASIL, 2004, p.41).

A gestão democrática, como princípio orientador do C.M.E.S.P. ainda é um objeto em construção, visto que a dimensão da compreensão de seu sentido e significado para a comunidade está muito difuso. Um dos desafios mais urgentes a ser trabalhado é a passagem da consciência ingênua para a construção de uma consciência reflexiva, pois a história se constrói no caminhar e com o caminhar. O grupo, ainda que recente deve estar atento de que precisa se comunicar com a comunidade para se legitimar como sua voz, como sua representação e desejo de educação de qualidade por meio do eixo democrático.

### **Considerações finais**

Conforme o levantamento histórico do município de Salto de Pirapora, sua fundação data no início do século passado, podemos considerar os aspectos econômico e cultural como fato que evoluiu para seu crescimento social, objetivando a proposta do projeto em questão, sobretudo relacionado aos estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação da região metropolitana de Sorocaba e seus 9 municípios. No caso reportamos ao Município de Salto de Pirapora como recorte do plano de estudos neste projeto. Observa-se que com relação ao aspecto educacional, somente, praticamente na metade do século de sua fundação que foi criado o primeiro grupo escolar. Podemos considerar um longo tempo para que se pensasse num projeto de escolarização no município.

Embora houvesse um crescimento econômico favorável observa-se que no aspecto educacional, a evolução decorreu de datas recentes, exemplificando, a primeira escola infantil data de 1982 e posteriormente em 1983 a primeira creche. Com relação ao Plano Diretor da cidade aponta 10 de julho do ano de 2001 como criação da lei que regulamenta o planejamento dos setores envoltentes da cidade. (SALTO DE PIRAPORA, Lei Complementar 012/2010)

A partir daí estabelece-se e se regulamenta a política de desenvolvimento todas as ações do município, nesse contexto inicia-se o planejamento do setor educativo. Portanto com o PNE – Plano Nacional de Educação o Município de Salto de Pirapora recorreu às metas estipuladas para a educação. Dessa forma podemos encontrar as prioridades estipuladas no PNE proposta como meta educacional em Salto de Pirapora.



Diante das atribuições do Conselho Municipal de Educação, bem como pela importância que ele exerce enquanto um órgão criado para acompanhar o desenvolvimento do sistema de ensino local, a ausência das informações pode dificultar o processo educacional no município. A participação e autonomia da comunidade local decorrem do interesse ao despertar para problemas ocasionais que afetam as ações no processo educacional. As representações sociais no CME podem influenciar nos processos educativos constituindo assim um espaço democrático e de formulação de políticas públicas.

O Estado em seu papel formalmente constituído para adoção das políticas públicas assumiu a função de intermediar na aproximação do conselho e sociedade local descentralizando a administração do ensino e o fortalecimento dos órgãos colegiados na estrutura do ensino favorecendo a constituição do CME mais representativo. Nesse contexto, o município assume seu papel de implementador das políticas públicas na organização para melhor atuação, gestão democrática e qualidade de ensino.

Se de fato o Município de Salto de Pirapora/SP possui um sistema de ensino próprio, conforme a Lei nº 1.187 de 23 de novembro de 2006 (SALTO DE PIRAPORA/SP, 2006), deveria ter mais integração com toda a comunidade pela via da dialogicidade, legitimada em seu C.M.E. que pode representar a voz dos cidadãos e que, neste momento é uma instância formal, apenas com indícios e tentativas de ser orientado pelo princípio da gestão democrática.

As devolutivas revelaram que, por haver uma compreensão difusa e ações não sistematizadas, o Conselho Municipal de Educação do município estudado estrutura-se e funciona de maneira intuitiva, necessitando uma auto reflexão e encaminhamentos para o exercício efetivo do que se advoga como gestão democrática, ainda que na forma da lei. A democracia não acontece da noite para o dia e não é fruto de pacotes prontos de procedimentos institucionais; é obra de muitas vozes e muitas mãos. A construção de autonomia do conselho somente se efetiva quando há percepção de seu papel e da capacidade de organização dos cidadãos no acompanhamento de seu movimento.

O quadro atual do C.M.E.S.P. mostra que se trata de uma organização incipiente, formada por pessoas que são comprometidas com a educação do município, mas que necessitam se planejar e planejar ações mais consistentes que sejam encabeçadas pela comunidade. Como visto uma das mais recorrentes devolutivas foi o desconhecimento sobre as ações do órgão, sobre a estrutura e funcionamento do próprio PME e da importância de sua intervenção na história e com a história da educação no município. Sabemos que não é uma tarefa de fácil edificação, mas como necessária, carece de urgência e interação com a população conferindo-lhe direito de vez, voz e voto.



Sabe-se que esse caminho vem da abertura, do direito de vez, voz e voto e isso não pode se dar pela via da concessão, mas como conquista dos cidadãos, logicamente articulado ao poder público, dado que a democracia que temos é a representativa. Pesquisar sobre o CME de Salto de Pirapora/SP dentre muitas questões que envolvem a sua atuação e organização é mostrar a realidade do sistema de educação nesse município. De alguma forma é também enquanto papel da universidade local (UFSCAR/Sorocaba) contribuir, como uma instituição orientadora para elevação do sistema educação do município.

## Referências

- BARRETO, I. J. O surgimento de novas regiões metropolitanas no Brasil: uma discussão a respeito do caso de Sorocaba (SP). In: *Espaço e Economia – Revista Brasileira de Geografia Econômica*. 1/2012. Ano 1, Nº 1. p. 1-11. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/374>. Acessado em: 15 ago.2017
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação - Lei 10172 de 09 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em 15 ago.2017
- BRASIL. Criação, composição e atribuições do Conselho Municipal de Educação. MEC, 2009. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/C.M.E.\\_mec.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/C.M.E._mec.pdf). Acessado em: 22 jun.2018.
- BRASIL. Lei nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizadapl.html>. Acessado em: 22 jun.2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acessado em: 21 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais da Educação Pró-Conselho: caderno de referência/coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino*. Brasília: Secretaria de Educação básica, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/C.M.E.\\_cadrefer.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/C.M.E._cadrefer.pdf). Acessado em: 24 nov.2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Portal Mec., 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf). Acessado em: 24 nov.2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 24 nov. 2018.
- BORDIGNON, G. *Perfil dos conselhos municipais de educação*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro\\_final\\_proconselho07.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro_final_proconselho07.pdf). Acessado em: 16 nov.2018.
- CURY, C.R.J. *Conselhos de educação: fundamentos e funções*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE, [S.1.], v.22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>. Acessado em: 16 nov.2018.



DOWBOR, L. *O que é poder local*. – Imperatriz, MA: Ética, 2016. Disponível em: [http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2012/06/Dowbor-\\_Poder-Local-portal.pdf](http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2012/06/Dowbor-_Poder-Local-portal.pdf). Acessado em: 25 nov.2018.

DOWBOR, L. Governabilidade e descentralização. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/1994/01/Governabilidade-e-Descentraliza%C3%A7%C3%A3o-1994.pdf>. Acessado em 30 jun. 2018

EMPLASA. *Dados Estatísticos da Região Metropolitana de Sorocaba*. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acessado em: 30 jun.2017.

FERNANDES, Priscila. *Jornal Cruzeiro do Sul*, 14/01/2017. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/757742/sorocaba-sobe-para-o-19-maior-pib-do-brasil>. Acessado em: 15 ago.2017

FRY, P.; VOGT, C.; GNERRE, M. A Comunidade do Cafundó Mafambura e Caxapura – na Encruzilhada da Identidade. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos – IEL UNICAMP*. Número 6, 1984. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/download/8636656/4375>. Acessado em: 30 jun.2017.

GARRIDO, N. C.; DIAS, I.C.G. O Conselho Municipal de Educação de Salto de Pirapora/SP: Caracterização do Município e Estrutura Educacional. *Revista Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)*, vol.1, n. 3, set/dez. 2017, p. 68-78. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/50/72>. Acessado em: 22 jun.2018.

IBGE. *População de Salto de Pirapora em 2016*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/salto-de-pirapora/panorama>. Acessado em: 30 jun. 2017.

IGREJA DO EVANGELHO QUADRANGULAR. Disponível em: <https://ieqsp.wordpress.com/2008/09/30/saltodepirapora/>. Acessado em 30/06/2017.

INEP. *IDEB de 2015*. Disponível em: Acessado em: 20 jun.2017

LIMA, P. G.; ALMENARA, G. V. R.; SANTOS, J. M. O. Conselhos Municipais de Educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 326-347, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23933/22808>. Acessado em: 22 jun.2018.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA. *Lei Complementar Nº 1.241, de 8 de maio de 2014*. DOE 9 de maio de 2014 Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/757742/sorocaba-sobe-para-o-19-maior-pib-do-brasil>. Acessado em: 23 jun.2015.

SALTO DE PIRAPORA. *Distribuição das Escolas*: Portal do cidadão. Disponível em: [http://saltodepirapora.sp.gov.br/index.php/educacao/»](http://saltodepirapora.sp.gov.br/index.php/educacao/) Acessado em 28/12/2017.

SALTO DE PIRAPORA. *Plano Municipal de Educação. Lei Complementar nº 007/2015 de 23 de junho de 2015*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354530&idtema=156&search=s>



[%2520ao-paulo%7csalto-de-pirapora%7censino-matriculadas-docentes-e-rede-escolar-2015](#). Acessado em: 28 dez.2017.

SALTO DE PIRAPORA. *Dados Estatísticos da Educação em Salto de Pirapora*. Portal Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://saltodepirapora.sp.gov.br/index.php/educacao>» Acessado em: 15 ago.2017.

SALTO DE PIRAPORA. *Lei Complementar Nº 009/2010 de 14 de dezembro de 2010*. Dispõe sobre a Reorganização do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município 2015. Disponível em: <http://www.camarasaltodepirapora.sp.gov.br/index2.php?pag=T0dRPU9EZz1PR009T1RnPQ==&&id=119815>. Acessado em: 15 ago.2017.

SALTO DE PIRAPORA. *Lei Complementar Nº 012/2010, DE 14 de dezembro de 2010*. “Dispõe sobre o plano de desenvolvimento do município 2015. Disponível em: <http://www.camarasaltodepirapora.sp.gov.br/index2.php?pag=T0dRPU9EZz1PR009T1RnPQ==&&id=119821>. Acessado em: 15 ago./2017.

SALTO DE PIRAPORA. *Lei Complementar Nº 014/2013 de 10 de outubro de 2013*. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Direito da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho da Cidade. 2015. Disponível em: <http://www.camarasaltodepirapora.sp.gov.br/index2.php?pag=T0dRPU9EZz1PR009T1RnPQ==&&id=119887>. Acessado em: 15 ago.2017.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Lei Nº 1.187 de 23 de novembro de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Lei Nº 6340/2017. Conselho Municipal de Educação, novembro de 2017. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2013. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2014. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2015a. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2016. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2017. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Atas do Conselho Municipal de Educação de 2018. Não disponível em formato virtual. Consultado em: 22 jun.2018.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Decreto Nº 5733/2011. Dispõe sobre a composição do Conselho Municipal da Educação do Município de Salto de Pirapora/SP, agosto de 2011. Não disponível online.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Decreto Nº 5975/2013. Dispõe sobre a composição do Conselho Municipal da Educação do Município de Salto de Pirapora/SP, outubro de 2013a. Não disponível online.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Lei Complementar Nº 014/2013 – Nova Redação ao Artigo 2º da Lei



Complementar nº 005/2007, sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB, outubro de, 2013b. Não disponível online.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Lei nº 936/96 – Criação do Conselho Municipal de Educação, dezembro de 1996. Não disponível online.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Lei nº 970/98 – Dá nova redação ao artigo 4º e seu parágrafo primeiro, da Lei Municipal nº 936/96 de 06 de dezembro de 1996 e dá outras providências, maio de 1998. Não disponível online.

SALTO DE PIRAPORA/SP. Secretaria Municipal de Educação. Ata da Comissão Organizadora para Elaboração do Plano da Educação, março de 2015.

SÃO PAULO. Lei nº 9.143, de 09 de março de 1995 - Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11615>. Acessado em 20 de jun. 2018.

SÃO PAULO. *Lei Estadual nº 2.456 de 30.12.1953*. Salto de Pirapora é desmembrado de Sorocaba. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2456-30.12.1953.html>. Acessado em. 28 dez./2017.

SÃO PAULO. *Região Metropolitana de Sorocaba*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=35680>. Acessado em: 28 dez.2017.





2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM/SP**

Katlin Cristina de Castilho – UFSCar/Sorocaba\*  
Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba\*\*

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar a criação, os processos de implementação e a gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP, à luz de revisão bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Trata-se de uma pesquisa que se subdividiu em três partes, sendo a primeira dedicada à compreensão do local epistemológico de estudo, em termos geográficos e educacionais, a segunda à análise documental e a terceira à pesquisa de campo. O presente exposto é, portanto, parte do método de exposição, que envolve discussão dos atuais encaminhamentos do colegiado de Votorantim, principalmente quanto à gestão democrática e qualidade socialmente referenciada. As considerações finais apontam para a relevância da atuação do órgão diante da promoção da qualidade em educação no contexto municipal, tendo como referência o olhar de sua representatividade.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Votorantim-SP.

### **Introdução**

O município de Votorantim integra a recém-criada região metropolitana de Sorocaba, no interior do Estado paulista, à aproximadamente 100 quilômetros da capital, São Paulo. Em 2010, dos seus 108.801 habitantes, 23% encontravam-se em idade escolar, compreendendo a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. De acordo com dados organizados pelo Todos pela Educação (TPE), deste total de crianças e jovens, o município atendia 94,4%. Com objetivo de melhor compreender aspectos gerais da educação na cidade de Votorantim, de modo específico, como se dá a atuação do Conselho Municipal de Educação (CME) no contexto de planejamento e ação educacional municipal, este trabalho partiu de reflexões acerca do histórico da cidade e dos dados estatísticos disponíveis nas diferentes plataformas de dados sociais e educacionais, para, em seguida, aprofundar a compreensão no que se refere a existência de um Sistema Municipal de Ensino, seus movimentos para construção da gestão democrática e da

\*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [katlincastilho@gmail.com](mailto:katlincastilho@gmail.com)

\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com)



qualidade educacional socialmente referenciada, a partir do seu Conselho Municipal de Educação, como órgão colegiado.

Realizando estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas, consideramos: a) os estudos de Lima (2013), Almenara e Lima (2018) e Cury (2018) como referenciais norteadores do que compreendemos por Conselho Municipal de Educação e seu papel social como espaço político, gestão democrática e qualidade socialmente referenciada em educação; b) as normativas que fundamentam a organização do SME e do CME do município, bem como os encaminhamentos prescritos nas atas das reuniões desse colegiado; c) as entrevistas realizadas com os conselheiros municipais em atuação no ano de 2018. Neste contexto de análise, consideramos ainda fundamental inferir sobre a participação das diferentes representatividades nos encaminhamentos do colegiado, bem como sobre a autonomia do órgão, como espaço de articulação da gestão democrática. Questionamos, deste modo: como se dá a atuação do CME de Votorantim/SP? Quem dele participa e quais são as formas de participação popular que ele legitima? Como e em que medida a qualidade em educação é pensada por esse colegiado?

Para tanto, o estudo aqui apresentado compreendeu três movimentos complementares de pesquisa, envolvendo, respectivamente: a) contextualização do município em termos históricos, geográficos e educacionais, uma vez que esses conhecimentos situam o município em um campo mais geral de análise, a partir das bases de dados de geografia e educação, em especial, a educação básica e formação de professores; b) investigação quanto a constituição do SME de Votorantim/SP, assim como do Conselho Municipal de Educação; c) estudo da relação entre os encaminhamentos do órgão colegiado e a gestão democrática; d) análise da atuação do conselho e sua aproximação, ou distanciamento, em relação à qualidade socialmente referenciada em educação.

Partimos da compreensão de que a discussão sobre os Conselhos Municipais de Educação tem significativa relevância, na medida em que o seu processo de implementação e criação está estreitamente articulado ao princípio da gestão democrática como forma de gestão socialmente referenciada. No Brasil, as discussões referentes ao CME ganharam força nas letras da Constituição Federal de 1988. De acordo com o artigo 3º da referida Lei, os municípios possuem competência jurídica para legislar sobre assuntos que interferem diretamente no contexto local. (BRASIL, 1988). Nesse processo de descentralização e responsabilização, os municípios, como Entes Federados mais próximos da vida pública dos cidadãos, devem desempenhar correspondente função, qual seja, a de empreender ações que garantam direitos constitucionalmente assegurados. Nos relativos à educação, o Conselho Municipal passa a ser um importante órgão capaz de propiciar diálogos em torno das demandas do contexto social vivido nos municípios.



A proposta desta discussão se subdivide neste texto em três seções, sendo elas: 1. Contextualização da estrutura educacional do município; 2. Discussão sobre a criação, implementação e gestão democrática no contexto do CME de Votorantim; 3. Análise da percepção dos conselheiros quanto à qualidade e participação no contexto de órgão colegiado. Nas considerações finais, entendendo o CME como um espaço político capaz de envolver diferentes vozes em um contexto de aprofundamento da gestão democrática, compreendemos que o colegiado de Votorantim está em um importante movimento de construção de mecanismos democráticos de gestão, o que vem abrindo portas para superação dos seus condicionantes sócio-históricos e culturais, perfazendo um caminho em direção à participação social, na valorização e na construção da qualidade socialmente referenciada.

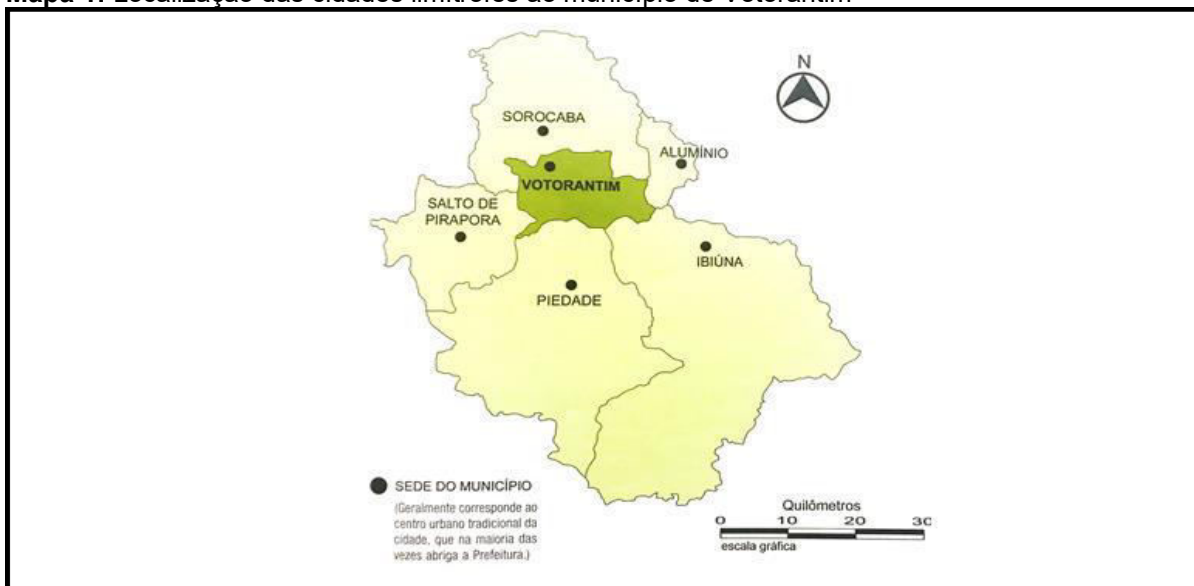
## **Caracterização, estrutura educacional do município de Votorantim/SP e o Conselho Municipal de Educação**

### **Breve histórico do município e caracterização dos aspectos gerais**

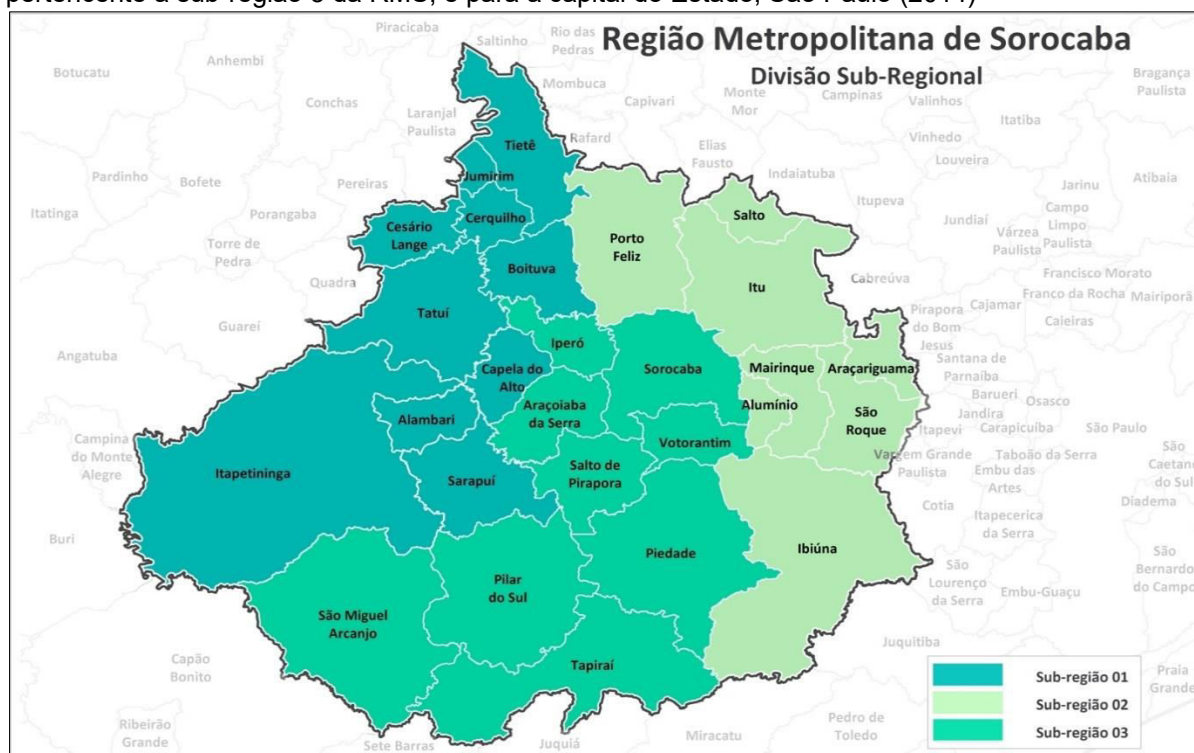
O século XVII marcou o início da exploração e o povoamento no município de Votorantim, quando Paschoal Moreira Cabral, o primeiro habitante do município, instalou-se no local, onde hoje é sede da Fazenda de São Francisco, iniciando a produção de cana e a pecuária, a partir da mão-de-obra escrava. O nome Votorantim, foi originado da cachoeira denominada pelos indígenas de “Botu-ra-ti” ou “Boturantim”, que em tupi guarani significa “grande espuma”. O grande potencial hidrográfico e topográfico de Votorantim foram uns dos elementos mais importantes para a sua formação, justificado por seu reservatório e geração de abastecimento hidroelétrico, originando os povoados que se instalaram ao seu redor. Em 1940 o crescimento da fábrica de cimentos Votoran e da fábrica de chitas incentivou o aumento do fluxo de imigrantes motivados pela oferta de emprego. As pessoas se instalavam ao redor das fábricas e, já no final da década de 50, o município contava com, aproximadamente, 15.000 habitantes. O desenvolvimento crescente do município incentivou que, ao final da década de 60, eclodissem as primeiras aspirações da separação de Votorantim do município de Sorocaba.

O desmembramento ocorreu por meio de plebiscito. A primeira eleição municipal realizada em Votorantim ocorreu em 07 de março de 1965, e a instalação do município ocorreu em 27 de março de 1965, marcando a posse de sua primeira administração autônoma. Atualmente, Votorantim ocupa uma área de aproximadamente 180 km<sup>2</sup> e está localizada à 100 km da Capital. Integrante da recém-criada Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), tem como municípios limítrofes as cidades: Sorocaba, Piedade, Ibiúna, Salto de Pirapora e Alumínio, como nos mapas a seguir:



**Mapa 1:** Localização das cidades limítrofes ao município de Votorantim

Fonte: Holtz; Nogueira (2008).

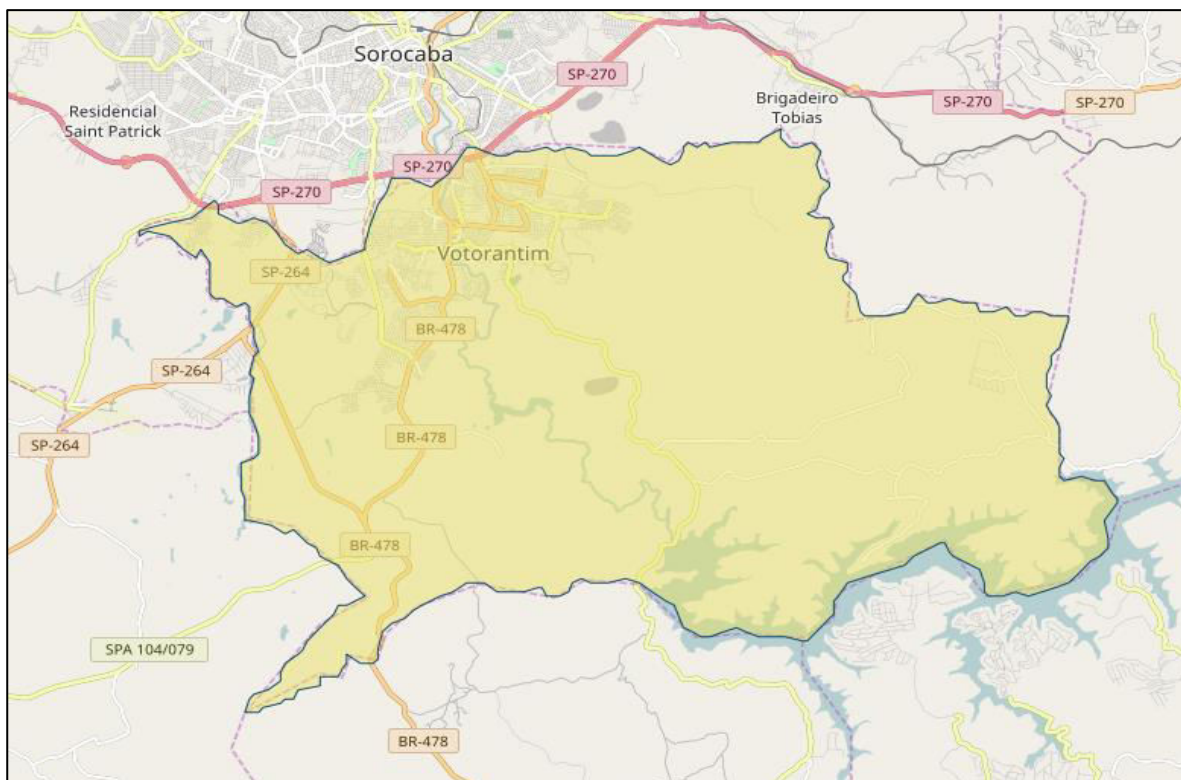
**Mapa 2:** Região Metropolitana de Sorocaba, com destaque para o município de Votorantim, pertencente a sub-região 3 da RMS, e para a capital do Estado, São Paulo (2014)

Fonte: EMPLASA (2017).

A partir do mapa acima, é possível visualizar as sub-regiões da RMS, institucionalizada em 2014, pela Lei Complementar Estadual nº 1.241. Composta por 27 municípios, Votorantim, assim como os municípios limítrofes, Sorocaba, Salto de Pirapora e Piedade, está localizada na sub-região 3 da Região Metropolitana. Outro destaque do mapa é a localização da capital, São Paulo, distante 106 km do município de Votorantim, aspecto fundamental para o desenvolvimento industrial da cidade. Outro ponto relevante para

compreensão geral do município é a sua localização nas proximidades de importantes vias de acesso como as Rodovias, Raposo Tavares (SP-270), João Lemes dos Santos (SP-264), SP-79 e Castelo Branco (SP-280), esta última com acesso pelo município de Sorocaba, ligando a cidade às demais regiões do Estado, interferindo significativamente para sua integração ao grande eixo industrial do estado paulista.

**Mapa 3:** Principais vias de acesso que integram Votorantim às demais regiões do estado de São Paulo, com destaque para Raposo Tavares (SP-270), João Lemes dos Santos (SP-264) e SP-79.



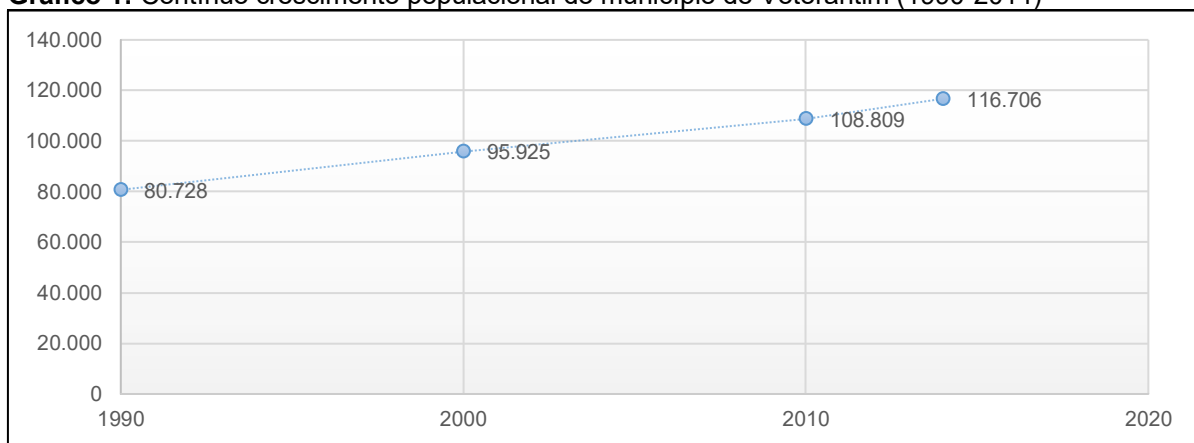
**Fonte:** IBGE (2017).

Os aspectos em destaque nos mapas acima são de grande relevância para compreensão da integração do município em relação à capital e às demais regiões do estado, proporcionando deslocamento de pessoas e produtos a partir de importantes vias rodoviárias. Estes aspectos estão intrinsecamente articulados aos dados populacionais, assim como à economia na região. Segundo dados do Censo 2014, o município abriga 116.706 (cento e dezesseis mil, setecentos e seis) munícipes e a estimativa para 2016 foi de 118.858 habitantes (IBGE, 2017). Desde a década de 60, acompanhando o ritmo de crescimento populacional da região, Votorantim tem aumentado significativamente o número de seus habitantes. Se em 1960 o índice populacional foi de 15 mil habitantes, vinte anos depois, em 1980, o município atingiu 52.801 habitantes. Este crescimento, como já destacado, acompanhou o aumento populacional na região de Sorocaba, desencadeado, principalmente a partir do processo de desconcentração industrial da cidade de São Paulo, ocorrida na última década de 70, viabilizando mudanças no

estabelecimento de indústrias em Sorocaba e região, fortemente associadas aos incentivos concedidos às empresas, fundamentais para o sistema produtivo e diminuição dos custos de produção.

Esta desconcentração industrial da capital paulista e a proximidade com as Rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares impulsionou sobremaneira o aumento industrial e, conseqüentemente, populacional, em muitos dos municípios que hoje compõem a região metropolitana de Sorocaba, inclusive Votorantim, que tem na indústria sua principal atividade econômica. Esse crescimento teve continuidade nas décadas seguintes, como é possível visualizar no gráfico abaixo. Como mostrado no gráfico, o índice populacional de Votorantim manteve-se em um crescente, sendo que em 1990 o número de habitantes era de 80.728. Dez anos depois, houve um aumento de aproximadamente 15 mil habitantes, atingindo em 2000 um índice populacional de quase 96 mil e, em 2010 a população passou para 108.809. Em 2014, quatro anos depois, houve mais um significativo aumento populacional, chegando a 116.706, quase 16 mil munícipes a mais que 2010.

**Gráfico 1:** Contínuo crescimento populacional do município de Votorantim (1990-2014)



**Fonte:** IBGE (2017)

Tais dados assumem grande relevância para nosso estudo. Eles têm como objetivo localizar o município em um campo geral de informações, os quais subsidiarão nossa análise a posteriori. Isso, pois, cabe a este estudo compreender, inclusive, em que medida tais informações estão articuladas com uma preocupação sistemática em relação à educação. Ou seja, é fundamental compreendermos se tal aumento quantitativo da população foi seguido de condições educacionais de qualidade para, em processos mais avançados da pesquisa, compreendermos o papel do CME nesse processo, ou, ao contrário, sua ausência. Nesse sentido, cabe a verificação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que se refere à uma medida que leva em consideração três dimensões do desenvolvimento humano, sendo eles: a renda, a educação e a saúde. De

acordo com dados do IBGE, em 2010, o IDH do município foi de 0,767, ocupando a 94ª colocação entre os 645 municípios do estado.

### Aspectos educacionais do município de Votorantim/SP

A primeira escola do município surgiu por volta de 1885, no Bairro Rio Acima. Em seguida, houve a formação de um núcleo de ensino mantendo o funcionamento de dois cursos, sendo um curso de alfabetização e outro de português para imigrantes italianos adultos, que, com o apoio do Governo Estadual, tornou-se a escola mista de Votorantim. A iniciativa oferecia a primeira série do ensino primário e posteriormente, em 1909, as aulas contemplaram até a segunda série. Em 1920, após um processo de ampliação, a escola mista passou a atender as demandas do primário completo, originando o grupo escolar “Comendador Pereira Inácio”, sendo o único estabelecimento escolar até então existente. Recebia alunos de diversas localidades. No mesmo prédio passou a funcionar no período noturno o “Ginásio Estadual de Votorantim”. Entre os anos de 1951 e 1967, outras escolas foram sendo criadas nos diferentes bairros do município.

### Sistema municipal de ensino em Votorantim/SP

As iniciativas de organização de um Sistema Municipal de Ensino em Votorantim se deram em consonância com a reformulação do Conselho Municipal de Educação em maio de 2017. O CME de Votorantim, instituído pela Lei nº1287 de 08 de julho de 1997, não previa como incumbência do conselho o acompanhamento ou a organização de um Sistema Municipal. Além de alterações significativas quanto a composição do CME – que na Lei nº1287/97 deixava a escolha dos conselheiros a critério direto do prefeito, sob a denominação de profissionais com notório saber – a Lei nº2.547 de maio de 2017, deliberando sobre a instituição de um novo Conselho Municipal, estabelece em seu artigo 1º que se trata de um “órgão normativo, deliberativo e consultivo em relação aos assuntos da educação no que se refiram ao sistema municipal de ensino de Votorantim.” (VOTORANTIM, 2017b)

O Secretário de Educação, Tiago Antônio de Araújo, deixa explícito em notícia à mídia local, em julho de 2017, que a Secretaria de Educação publicou a lei de alteração de composição do conselho para que o órgão atue em conjunto com o SME, com objetivo de melhor desempenhar as atribuições deliberativas no município quanto à educação. Ao encontro da declaração do secretário, quanto às atribuições do CME, a Lei 2.547/2017, no artigo 2º, inciso III, deixa claro que se trata de um órgão responsável por “colaborar sugerindo diretrizes para o sistema municipal de ensino.” (VOTORANTIM, 2017b). As informações referentes à organização do SME foram noticiadas na mídia supracitada, e destaca que a Prefeitura Municipal realizou o encaminhamento à Câmara do município o





projeto de lei com a proposta de organização do Sistema Municipal de Ensino. De acordo com a notícia, a assessoria de imprensa da prefeitura informou que o SME vai permitir maior autonomia quanto à educação, de modo a adequar as estruturas legais às necessidades municipais, sem deixar de cumprir as determinações estaduais e federais. (GAZETA DE VOTORANTIM, 2017). Ainda de acordo com as informações da assessoria da prefeitura, com o SME o município deixaria de ser um subsistema do estado, possibilitando processos burocráticos mais ágeis, o que atingirá diretamente a população em âmbito educacional.

Das informações coletadas, verifica-se que foi em 2017, início do primeiro ano de mandato do prefeito Fernando de Oliveira Souza e do atual secretário da pasta da educação que o Sistema Municipal de Educação passa a dar seus primeiros passos, com encaminhamento do projeto à Câmara Municipal. Percebemos que as iniciativas de organização de um SME são recentes e datam de maio de 2017. Para além de conclusões, o que se coloca são questionamentos: Como se deu a elaboração do projeto do Sistema Municipal de Ensino? Quem dele participou? Como será a atuação do CME nesse processo e quais aberturas o órgão propiciará para que suas ações estejam articuladas sob a égide da gestão democrática em âmbito municipal? Em que medida esta reformulação do conselho perante a lei implicará alterações qualitativas para a educação e seu atendimento à população? Além de indicativos para novas pesquisas, estes questionamentos nortearão nossos próximos processos metodológicos. Mais importante que o estabelecimento de sistemas e conselhos é, na prática, a forma como ele se articula com as reais necessidades da população, e tais análises só serão possíveis de serem construídas a partir de métodos de pesquisa específicos para este fim.

### **Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP: criação, implementação e gestão democrática**

#### **Conselho municipal de educação de Votorantim/SP: criação e diretrizes**

A Lei nº 2547, que institui o Conselho Municipal de Educação (CME) de Votorantim/SP, é de 25 de maio de 2017 (VOTORANTIM/SP, 2017a), lei essa que revoga a legislação anterior, de 08 de julho de 1997, que instituía o colegiado até então. Isso significa que em 2017 houve uma nova criação do CME de VOTORANTIM/SP, com a nomeação de 13 conselheiros e seus respectivos suplentes, reelaboração do regimento pelos conselheiros nomeados e uma maior articulação desse órgão colegiado aos encaminhamentos do Sistema Municipal de Ensino, este último disposto na Lei nº 2573/17 (VOTORANTIM/SP, 2017b). Os documentos analisados não apontam uma justificativa para a criação de uma nova organização do conselho e seus mecanismos norteadores. Ao analisarmos as atas



do conselho a partir de 2013<sup>1</sup> (CME VOTORANTIM/SP, 2013), percebemos que houve, naquele ano, uma iniciativa do poder Executivo nos encaminhamentos do CME, tendo como necessidade um olhar mais atento aos índices educacionais do município, haja vista a proximidade de cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação (PME) e a emergência de elaboração de um novo PME para os próximos dez anos.

Observamos, ainda, uma descontinuidade nos trabalhos do Conselho até a sua nova instalação em 2017, onde já é possível verificar maior regularidade nos encontros e recorrência de discussões pertinentes à educação municipal. Paralelo a análise das atas, dados do Índice de Efetividade de Gestão Municipal (IEGM) mostraram que em 2016 o colegiado se reuniu duas vezes e, quando questionado sobre a existência em Votorantim/SP de CME estruturado e atuante, com a composição de membros completa e de acordo com a legislação, a resposta foi negativa<sup>2</sup>. Em 2017, mesmo com a nova criação do CME, não houve abertura de uma nova ata de reuniões, mas continuidade do livro, com data de abertura de 20 de maio de 2013. Em comparação à legislação anterior, a Lei nº 2547/17 deixa mais claro o papel do CME em relação ao Sistema Municipal de Ensino. De acordo com a Lei recém aprovada, o CME é órgão normativo, deliberativo e consultivo em relação a educação municipal no seu Sistema Municipal de Ensino. Nos incisos III e VIII, artigo 2º é especificado que ao conselho, dentre outras atribuições, cabe, respectivamente, colaborar sugerindo diretrizes para o SME e sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal. (VOTORANTIM/SP, 2017a)

Especificamente em relação ao SME, a Lei no 2573, de 8 de agosto de 2017, dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino e define a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, órgão da Administração Direta do Poder Público Municipal, subordinado ao Chefe do Poder Executivo (VOTORANTIM/SP, 2017b). Como disposto na normativa, o SME é uma instituição jurídica, integrante do Serviço Público Municipal, com a responsabilidade de planejar, executar, supervisionar e avaliar programas e ações no âmbito da educação municipal, em observância ao regime de colaboração com os Entes Federados e suas normas legais, planos educacionais (LDB, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação), para assegurar a universalização do ensino obrigatório e gratuito e erradicação do analfabetismo. Neste encaminhamento, o SME se incumbem, prioritariamente da Educação Infantil (destinada às crianças de 0 a 5 anos) e do Ensino Fundamental, compreendendo a faixa etária dos 6 aos 10 anos e para aqueles que, na idade própria, não tiveram acesso à essa etapa da educação básica, com a Educação de

<sup>1</sup> O livro ata analisado teve sua abertura datada em 20 de maio de 2013.

<sup>2</sup>Os municípios são os respondentes dos questionamentos do Tribunal de Contas, cujas informações geram o Índice de Efetividade de Gestão Municipal (IEGM) (TRIBUNAL DE CONTAS, 2017).



Jovens e Adultos (EJA). A administração do SME é incumbência da Secretaria Municipal de Educação, como disposto no artigo 5º da referida Lei. Em seu artigo 6º, a normativa destaca a composição do Sistema, qual seja:

- I. as unidades escolares criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
- II. os órgãos e serviços municipais normativos, administrativos, técnicos e de apoio integrantes da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, com as funções e competências detalhadas no Regimento próprio previsto no caput deste artigo;
- III. as unidades escolares de educação infantil, na jurisdição municipal observadas as normas aplicáveis; e
- IV. entidades vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. (VOTORANTIM/SP, 2017b)

Para efeito de análise dos movimentos e processos de gestão democrática do SME, coube-nos observância ao inciso II citado acima (VOTORANTIM/SP, 2017b). Nele está disposto que, no contexto da composição do Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria de Educação (SEED), seus órgãos e serviços municipais normativos, administrativos, técnicos e de apoio são dela partícipes, valendo, portanto, obter conhecimento sobre a estrutura Secretaria, como disposto no artigo 14 da normativa:

Art. 14 A Secretaria Municipal de Educação, órgão da Administração Direta do Poder Público Municipal, subordinado ao Chefe do Poder Executivo, terá a seguinte estrutura:

- I. Órgãos Colegiados;
  - II. Órgãos Executivos;
  - III. Órgãos de Administração Intermediária ou Setorial; IV. Órgão de Supervisão, assessoramento e fiscalização; e V. Unidades de Ensino.
- § 1º São Órgãos Colegiados, de natureza deliberativa, normativa, supervisora e recursal, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino:
- I. Conselho Municipal de Educação;
  - II. Conselho Municipal de Alimentação Escolar;
  - III. Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social - FUNDEB. (VOTORANTIM/SP, 2017b)

Nessa análise, observamos que a Lei que institui o Sistema Municipal de Ensino não cita, diretamente, processos ou movimentos de gestão democrática ao longo do seu texto. É a partir da observância de sua composição, apoiada em diferentes representatividades – até mesmo a partir da referência à LDB em diferentes momentos do texto – que podemos inferir que a normativa comporta, de certa forma, a gestão democrática, não havendo, como já dito, uma exposição direta a esse tópico. Especificamente em relação a participação da comunidade nos assuntos da educação municipal, a Lei só a apresenta na

incumbência das unidades escolares, por intermédio da elaboração do Projeto Político Pedagógico e da articulação entre sociedade e escola, como disposto nos incisos I e VI do artigo 27.

Art. 27 As Unidades Escolares, respeitadas as normas comuns nacionais e as do Sistema Municipal de Ensino, e de acordo com a etapa da educação básica em que atuam, terão as seguintes incumbências:

- I. elaborar periodicamente seu Projeto Político Pedagógico, dentro dos parâmetros da Política Educacional do Município e de progressivos graus de autonomia; [...]
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (VOTORANTIM/SP, 2017b)

Tal análise quanto aos processos e movimentos de gestão democrática ganham relevância diante da perspectiva da qualidade socialmente referenciada em educação, visto que a participação dos munícipes gera corresponsabilização destes com a gestão pública municipal e da gestão municipal com a educação oferecida no município. Tal participação, para sua efetiva descentralização, implica processos dialógicos a serem garantidos por lei, não podendo estar em voga a ausência da representatividade social com respaldo legal de voz e voto.

#### **Caracterização do Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade**

O município de Votorantim/SP com a normativa de 2017, portanto, recria seu Conselho Municipal de Educação, que atuou desde 1997 orientado pela Lei no 1287/97. Segundo dados de 2014, o município integra, então, o rol das 4.874 cidades que possuem CME, em âmbito nacional, contingente que corresponde a 87,5% dos municípios brasileiros. (OBSERVATÓRIO PNE, 2017). De acordo com a Lei do município (VOTORANTIM/SP, 2017a, 2017b), o Conselho Municipal de Educação é órgão colegiado da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, de competência normativa, consultiva e deliberativa. Com base na Lei nº 2547/17, no âmbito de seu caráter normativo, assume a função de autorizar o funcionamento de estabelecimentos vinculados ao SME; elaborar normas complementares quanto às diretrizes para regimentos escolares; determinar critérios para acolhimento e progressão de alunos com distorção idade/série e interpretar a legislação e as normas educacionais. As funções consultivas e deliberativas, dizem respeito, respectivamente, ao assessoramento como respondente de consultas sobre leis e suas aplicações educacionais e ao poder de deliberar sobre temas de sua competência legal. O texto do município que dispõe sobre o CME traz, especificadamente, em seu artigo 2º as competências básicas e as atribuições do colegiado, sendo elas:

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação, vinculado tecnicamente à Secretaria Municipal de Educação – SEED, sendo nos termos legais, competências básicas e outras atribuições:



- I. elaborar, aprovar e alterar seu regimento;
- II. eleger, dentre seus membros, o Presidente e o Vice-Presidente;
- III. colaborar sugerindo diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino;
- IV. acompanhar e colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política educacional e na elaboração e/ou revisão do Plano Municipal de Educação;
- V. zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- VI. exercer atribuições próprias, conferidas em lei;
- VII. propor normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino;
- VIII. sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal de Ensino;
- IX. propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando (merenda escolar, transporte escolar e outros);
- X. propor ações e estratégias, a partir da análise de indicadores educacionais para melhoria das taxas de abandono, reprovação, conclusão e distorção, série-idade, e dos níveis de desempenho dos alunos da rede municipal de ensino;
- XI. acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas, projetos e experiências inovadoras na área da educação municipal;
- XII. responder consultas sobre questões que lhe forem encaminhadas por órgãos e instituições públicas e privadas e entidades representativas da sociedade;
- XIII. opinar sobre assuntos de sua competência. (VOTORANTIM/SP, 2017a)

A exposição do artigo 2º na íntegra se justifica, pois, nele são apresentadas as competências e atribuições do CME, o que implica sua abrangência de atuação legal em âmbito educacional. Com base em dados de 2014, disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação, a maioria dos Conselhos Municipais de Educação no país tem caráter consultivo e deliberativo, correspondendo, respectivamente, a um percentual de 74,8 e 73,6 do total de conselhos. Pouco mais da metade deles tem caráter normativo (58,7%) e 68,5% tem função fiscalizadora. Tal análise é fundamental para compreensão da estrutura dos Conselhos Municipais de Educação, e, nesta breve exposição, observa-se que a função normativa se apresenta com menor percentual.

No Estado de São Paulo, especificamente, as funções consultivas e deliberativas também assumem a maioria dentre os caracteres dos colegiados. Importante ressaltar que a função normativa se destaca sobre as demais funções uma vez que concebe ao colegiado a autonomia de interpretar a Lei e, a partir disso, normatizar acerca do funcionamento da educação dentro do Sistema Municipal de Ensino. Atrelada a função do Conselho Municipal de Educação, a análise do colegiado em sua abrangência na esfera educacional perpassa ainda pela sua composição e representatividade.

Quanto a esses dois pontos, o CME de Votorantim/SP tem sua composição formada por 13 conselheiros e seus respectivos suplentes, não sendo de exercício remunerado.

Conforme artigo 4º, o mandato do conselheiro é de dois anos, permitida uma única recondução por igual período. Ao dispor sobre a representatividade dos conselheiros, a normativa indica, em seu artigo 3º, que o CME será composto conforme a tabela abaixo:

**Tabela 1:** Representatividade dos conselheiros do CME de Votorantim/SP

Nº de conselheiros	Representatividade
1	Executivo
1	Secretaria Municipal de Educação
1	Servidores das Escolas Municipais
1	Gestão Estadual
1	Servidores Estaduais
1	Gestão das escolas públicas de Ed. Infantil
1	Gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental
1	Gestão das escolas particulares de Ed. Infantil e Ensino Fundamental
1	Professores das escolas públicas municipais
1	Professores do Atendimento Educacional Especializado Municipal
1	Gestão de Ensino Superior
1	Gestão de Ensino Técnico
1	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA

**Fonte:** Elaborada por Katlin Cristina de Castilho, com base na Lei nº 2547/17.

A partir da tabela, observamos que a representatividade do Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP é heterogênea, tendo a participação de representantes das diversas esferas da educação, etapas da educação básica e níveis de ensino. Observamos também que não há representantes de pais de alunos e alunas na sua composição, ficando às demais representações a responsabilidade de encaminhar ao CME as demandas educacionais da comunidade. Em âmbito nacional, dados do Observatório PNE referentes ao ano de 2014 mostram que 80,3% dos municípios com CME tem a representatividade de pais de alunos. Considerando somente o Estado de São Paulo, esse percentual cai para 71,2%, indicando que, apesar do alto número de Conselhos Municipais de Educação que tem pais participantes com direito à voz e voto, essa participação não é unanimidade entre esses órgãos colegiados, sendo Votorantim/SP um município que não legitima, em sua normativa, essa representatividade

É claro que, de certo modo, as representações indicadas na organização do CME de Votorantim/SP, com um olhar atento e sensível às necessidades da comunidade, podem dar encaminhamentos às demandas sociais na esfera educacional, contudo, a Lei nº 2547/17, ao deixar de compor em sua representatividade o olhar próprio daquele que é pai, mãe ou responsável, perde uma importante referência social. Em linhas gerais, há de se tratar sobre a necessidade de se buscar os meios para que a participação daqueles que não integram o saber magistral não se torne apenas uma ação formal, mas, diferente disso, se traduza como uma ação alicerçada na construção da coletividade do colegiado,

fazendo jus a democracia e ao direito de voz e voto. Fundamental neste ponto, é propiciar tempos e espaços de legitimação para a participação efetiva da comunidade, não por meio de “enquetes”, mas por sua atuação ativa e recorrente quanto às demandas e solicitações sociais. Finalmente, ao tratar do conceito, caracteres predominantes e representatividade do CME de Votorantim/SP temos a via de análise dos alicerces que compõem a gestão democrática e autonomia do órgão colegiado, pois, parte-se do pressuposto de que tais eixos são norteadores do local epistemológico que a participação ocupa no conselho e este na esfera das políticas públicas municipais. Diante deste quadro de análise, os documentos apontam que a descontinuidade dos trabalhos do colegiado, bem como as demandas do poder executivo tenderam para uma atuação do CME ainda muito vinculada ao caráter consultivo, mesmo sendo legítimas suas competências deliberativas e normativas. Com a recriação do conselho em Lei Orgânica específica, percebemos, em linhas gerais, uma maior aproximação das ações do colegiado de seus caracteres normativo e deliberativo. A continuidade desse movimento é que produzirá a autonomia necessária ao conselho para que o município integre em sua gestão a legitimidade democrática.

### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados

Como disposto na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, em seu inciso V, artigo 11, os municípios incumbir-se-ão de:

V. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

À luz da normativa acima, temos aqui o objetivo de discutir a demanda educacional do município de Votorantim/SP, a partir de dados do atendimento da população na Educação Básica. Para tanto, foram coletadas informações, principalmente de cunho quantitativo, que funcionarão como subsídios das análises, tanto para o texto que aqui se apresenta, quanto para discussões mais aprofundadas que seguirão das entrevistas a serem realizadas na próxima fase do projeto. Para tanto, neste texto, primeiramente abordaremos dados gerais da rede do município como um todo para, em seguida, cada uma das etapas de ensino serem analisadas, perpassando, em linhas gerais, pelo regime de colaboração entre os Entes Federados. Votorantim tinha, em 2010, ano do último Censo, 108.809 habitantes<sup>3</sup>. Desse total da população, 23% compreendia a idade entre 4 e 17 anos, ou seja, idade escolar referente à educação básica. Dessa totalidade, 46,51% tinha entre 4 e 10 anos, idade escolar de competência municipal (pré-escola e ensino fundamental I),

<sup>3</sup> Com base no IBGE (2017), a população de Votorantim estimada para 2017 foi de 119.898 habitantes.



ficando 53,49% desse total da população à competência do Estado (ensino fundamental II e ensino médio), conforme tabela 2. (IBGE, 2017).

**Tabela 2:** Crianças e jovens em idade escolar (de 4 a 17 anos) residentes em Votorantim/SP em 2010

	Pré-escola (4 a 5 anos)	Ensino Fundamental I (6 a 10 anos)	Ensino Fundamental II (11 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)
População residente em Votorantim/SP	3088	8525	7725	5632
Percentual em relação à totalidade entre 4 e 17 anos de idade	12,37%	34,14%	30,94%	22,55%
Percentual total da demanda	46,51%		53,49%	

**Fonte:** Elaborado por Katlin Cristina de Castilho, com base em dados do Censo/IBGE (2017)

Em 2010, além do percentual referente aos alunos de 4 a 10 anos (46,51%), somava-se a competência municipal 5.979 crianças entre 0 e 3 anos com à faixa etária de atendimento em creche, correspondendo à 5,49% da população total do município. Ainda em 2010, 25,87% dessas crianças frequentavam a escola, sendo que a rede municipal atendia a grande maioria delas, aproximadamente 80% do atendimento. De lá para cá, o número de unidades escolares que realizam o atendimento à essa faixa etária aumentou. Se em 2010 a rede de Votorantim/SP era composta por 22 unidades escolares com atendimento de creche (13 escolas municipais e 9 privadas), em 2017 passou para 38, sendo a maioria de caráter público (27 delas). Mesmo com esse aumento de unidades escolares, a questão do baixo índice de atendimento de crianças 0 a 3 anos é sentida no município de Votorantim/SP, e no âmbito nacional a situação não difere, já que o número de vagas em creche no país é inferior ao número de crianças dessa faixa etária de atendimento. Sem contar que, tal análise, além de pensar em níveis quantitativos, não pode se eximir de discussões de caráter qualitativo articuladas à dimensão da qualidade pedagógica do trabalho a ser desenvolvido nesse importante espaço social. Não é à toa que o Plano Nacional de Educação atual (e até mesmo o anterior: PNE 2001-2010)<sup>4</sup> e os Planos Municipais trazem como meta a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, pelo menos, a metade das crianças até 3 anos, até 2024, associada à estratégias que garantam a formação de professores, condições físicas, estruturais e pedagógicas dos espaços da creche, valorização dos profissionais da educação e organização de projeto político pedagógico que abranja a participação da comunidade escolar e civil como forma de superação dos desafios do contexto em que cada unidade se encontra inserida. (BRASIL, 2014; VOTORANTIM/SP, 2015).

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005.



Em 2015, no âmbito nacional, o percentual de atendimento a esta faixa etária foi de 30,4%, e no Estado de São Paulo foi de 43,5%. Especificamente em relação ao município de Votorantim/SP, em 2014 o atendimento na educação infantil compreendia 51,44%, quase o dobro do percentual de atendimento de 2010 (VOTORANTIM/SP, 2015), explicitando que cabem aí estratégias e encaminhamentos, nas diferentes escalas, desde a Federal até a mais próxima do contexto local, para melhor abranger a totalidade das crianças até 3 anos. Em Votorantim/SP, um movimento dessa ampliação de matrículas está registrado em atas de reuniões do CME, explicitando preocupação com a ampliação de vaga para atendimento da demanda. Em relação à educação infantil de 4 a 5 anos, etapa da educação básica em que já há obrigatoriedade de atendimento, a rede de ensino do município em 2010 atendia 90% da demanda, de modo que, cinco anos depois, em 2015, o município atingia praticamente a totalidade das crianças, compreendendo 99,26% delas. (VOTORANTIM/SP, 2015).

Mais uma vez, para além dos dados numéricos, cabe análise em relação às condições físicas, estruturais e pedagógicas de atendimento às crianças que, tendo em vista as especificidades da faixa etária, necessitam de um olhar cuidadoso para seu desenvolvimento integral. Tal análise e discussão é, inclusive, importante pauta para o CME, tendo em vista sua representatividade e legitimidade frente as discussões à nível municipal. Em relação ao ensino fundamental de 6 a 14 anos, segundo dados de 2010, 88% das crianças e jovens do município nessa faixa etária frequentavam a escola. De acordo com dados do PME de Votorantim/SP (2015), em 2014 a rede de ensino do município atendia 83,04% dessa população, sendo possível perceber uma significativa queda no percentual de atendimento. Os dados, contudo, não apontam, por si só, uma justificativa para esses números, cabendo, mais uma vez, uma discussão local e contextualizada. Diante disso, alguns questionamentos são cabíveis: no contexto dessa etapa da educação básica, qual é a faixa etária que tem a maior defasagem de atendimento no município? Como as políticas públicas compreendem/ podem compreender tais dados? Há a articulação de ações entre os Entes Federados que vão de encontro à tais informações? Quais informações que, articuladas à essa, colaboram para melhor compreensão desse contexto? Tendo como referência o próprio PME de Votorantim/SP, são relevantes para essa análise os seguintes dados, referentes ao ano de 2014:

**Tabela 3:** Percentual de aprovação, retenção e evasão, por tipo de atendimento

Atendimento		Matrículas	Aprovados%	Retidos%	Evadidos%
Rede Municipal	Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano	6.787	98,75	1,25	0,0
Rede Estadual	Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano	5.588	93,9	3,4	2,7

**Fonte:** Elaborado por Katlin Cristina de Castilho, com base em dados do PME de Votorantim/SP (2015).

De acordo com a tabela acima, percebe-se que o percentual de retenção e evasão escolar se dá com maior frequência no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. É ingênuo considerar, contudo, que medidas devam ser pensadas de forma pontual e/ou somente por aqueles que, diretamente, atuam com essa faixa etária de 11 a 14 anos, isso pois, trata-se de uma problemática de caráter pedagógico, político e social que culmina nessa etapa da educação básica, mas que é construída ao longo do processo de escolarização das crianças e jovens do município. Está aí mais uma importante discussão a ser realizada em um processo democrático e participativo, tanto pelo CME, já que em sua representatividade concentra todas as etapas da educação básica e níveis de ensino, quanto no Projeto Político Pedagógico no âmbito local e setorial. Em relação ao ensino médio essa problemática se estende, como pode ser analisado a partir das tabelas que seguem:

**Tabela 4:** Atendimento de estudantes de 15 a 17 anos

Idade	População	Matrículas	% Atendido
15 a 17 anos	5.735	4.199	73,21

**Fonte:** Elaborado com base em dados do PME de Votorantim/SP (2015).

**Tabela 5:** Percentual de aprovação, retenção e evasão no Ensino Médio

	Atendimento	Matrículas	Aprovados%	Retidos%	Evadidos%
Rede Estadual	Ensino Médio	4.023	89,2	5,2	5,6

**Fonte:** Elaborado com base em dados do PME de Votorantim/SP (2015).

Juntamente com os dados apresentados, o PME traz estratégias que visam, em regime de colaboração, melhorar quantitativa e qualitativamente o atendimento aos estudantes nessa faixa etária. Uma delas visa, até o final do plano, atingir a meta de 85% de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos, além de mapear a quantidade de alunos residentes em Votorantim/SP que estudam em outros municípios limítrofes e criar mecanismos de valorização do ensino no próprio município “para não perder alunos aos municípios vizinhos”. (VOTORANTIM/SP, 2015). Diante da proximidade entre os municípios, é possível avaliar que tal mapeamento se faz importante para todas as etapas da educação

básica, tanto para melhor obter dados sobre o atendimento em cada faixa etária, quanto para propor, em regime de colaboração e de forma democrática, políticas públicas estruturadas para promoção da qualidade socialmente referenciada, em termos físicos, estruturais, pedagógicos e humanos. Com base nos dados apresentados, percebe-se que o atendimento à demanda educacional do município, assim como em outras localidades do país, precisa ser mais bem compreendido em termos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos, no bojo do regime de colaboração, para que, numérica e qualitativamente, sejam empenhadas políticas públicas para sua ampliação. Cabe, contudo, os seguintes questionamentos: O que é qualidade em educação? Qual sua relação com a gestão democrática? Tais questionamentos também cercam a última seção desta análise.

### Da iniciativa de criação do CME de Votorantim/SP à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade socialmente referenciada

Discutiremos aqui os processos de criação e a implementação do Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP, privilegiando a análise da relação que o mesmo estabelece com a gestão democrática. Para tanto, entende-se aqui por gestão democrática aquela por meio da qual leva-se em conta a representação de segmentos sociais diversificados, principalmente as pessoas sob as quais as políticas públicas relacionadas à educação realmente tocam, sendo elas alunos e pais de alunos. Como destacado anteriormente, o CME de Votorantim/SP foi recriado a partir de Lei Ordinária nº 2547/17. Diante da análise do texto legal pode-se afirmar que o referido colegiado está diretamente vinculado ao Sistema Municipal de Ensino, estabelecendo uma articulação entre as ações dos colegiados e as demandas educacionais do município em seu conjunto. Destarte, ao promover tal articulação pela via legal, amparado, inclusive, pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025), fica desenhado um alicerce fundamental para a descentralização da gestão educacional no município. No entanto, o documento que deu a organicidade ao CME não cita, especificamente, a gestão democrática em suas linhas, podendo ela ser percebida por outras vias, como por exemplo em sua função normativa, uma vez que tal caráter permite que o colegiado, a partir da interpretação da lei, normatize acerca da educação municipal. Outro ponto em que a gestão democrática pode ser percebida, diz respeito às suas atribuições, que se debruçam sobre as políticas públicas referentes ao Sistema Municipal de Ensino, acompanhando, controlando, avaliando e propondo ações e estratégias a serem implantadas.

A gestão democrática também se expressa no § 3º do artigo 7º da Lei que institui o CME (Lei nº 2547/17), ao dispor que o Secretário Municipal de Educação comunicará ao colegiado as razões do veto de qualquer ato não homologado, dentro do prazo de trinta dias. Além disso, o quadro heterogêneo de representantes do órgão colegiado se



aproxima, em certa medida, do que, aqui, entende-se por gestão democrática. Cabe inferir, como já destacado, que tal representatividade não contempla sujeitos essenciais ao processo democrático, como alunos e alunas, pais e responsáveis. Desta organização, perde-se o olhar daqueles que sentem a educação municipal a partir de uma perspectiva diferenciada, prática. No entanto, vale destacar: mais do que conceber legalmente a representação desses sujeitos, é imprescindível pensar que essa participação social precisa ser construída em termos culturais e sociais, frutos de largos processos de discussão que fomentem a mobilização de tal representatividade, de forma consciente de sua força política. Tal processo implica, inclusive, a promoção de tempos e espaços sociais voltados para a articulação da comunidade e do poder público. Ou seja, mesmo que o texto legal determinasse a participação de alunos e alunas, pais e seus responsáveis, com direito de voz e voto, caberia uma análise em relação à forma de atuação e ao espaço de participação desses representantes. Frente ao exposto, é necessário lançar mão de instrumentos empíricos de pesquisa para melhor compreender como a gestão democrática acontece no âmbito do órgão colegiado. Para tanto, o estudo que aqui se apresenta previu trabalho de campo com objetivo de obter maior conhecimento sobre a gestão democrática nos encaminhamentos do CME de Votorantim/SP.

Vale destacar que a gestão democrática está vinculada à qualidade da educação socialmente referenciada, na medida em que o alcance dessa qualidade se dá quando os processos de gestão democrática estão em funcionamento. Isso pois, qualidade socialmente referenciada implica uma concepção de qualidade que tem como referência os municípios, bem como as demandas sociais da comunidade. A Lei que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP é incipiente ao tratar da qualidade da educação socialmente referenciada, contudo, não se pode atestar a inexistência da referência social no âmbito das ações concretas do conselho. Ao analisarmos as atas do CME, desde 2013, foi possível encontrar dois entendimentos em relação à qualidade em educação, sendo uma delas diretamente relacionada aos índices educacionais apontados pelo Executivo, tendo em vista uma melhoria nos resultados do município. A outra concepção de qualidade se mostrou mais próxima do que se compreende aqui por “socialmente referenciada”, haja vista uma preocupação com o atendimento das crianças da educação infantil a partir do entendimento sobre seu desenvolvimento integral, observando essa etapa da educação básica como fundamental para afirmação de valores e estímulos de ações que contribuam para transformação da sociedade, tornando-a mais humana.

Frente ao exposto, cabe destacar: apesar dos documentos apontarem uma direção do CME em relação à gestão democrática e seus vieses, a análise de campo, é que

possibilitou uma melhor compreensão do movimento que o colegiado tem promovido em direção à qualidade socialmente referenciada, sob a égide de seus caracteres normativo, deliberativo e consultivo. A partir das análises realizadas podemos considerar que em termos legais o município de Votorantim/SP tem um Conselho Municipal de Educação organizado, com um quadro de representatividade heterogêneo, baseando-se na Lei Orgânica nº 2547/17 (VOTORANTIM/SP, 2017a). A legislação anterior, Lei nº 1287/97, já estabelecia o CME de Votorantim/SP, mas não tinha a mesma articulação com o Sistema Municipal de Ensino, haja vista a composição desse sistema em termos legais a partir da Lei nº 2573 de 8 de agosto de 2017. Neste sentido, a recriação do CME, mesmo não sendo a única medida possível para a reorientação do órgão colegiado, estreitou as relações entre as esferas do Executivo e da comunidade escolar.

Em uma análise mais pontual quanto a esse encaminhamento, ou melhor, reencaminhamento do Conselho Municipal de Votorantim/SP, entendemos que a disposição de uma nova legislação para composição do CME apresentou um ganho qualitativo em direção à autonomia e à gestão democrática municipal, no entanto, questionamos como o conselho anterior deixou de ser participativo e de efetiva atuação nos encaminhamentos da educação municipal, a ponto de se fazer necessária uma nova composição? Coube-nos ressaltar, por esta via, que as atas analisadas (a partir de 2013) não apresentaram em seu texto uma justificativa para esta recriação e, se a última reunião do colegiado anterior a promulgação da Lei Orgânica nº 2547/17 é de 31 de março de 2016, praticamente um ano depois já se vê instituído um novo conselho. Referente a ele, percebemos que a gestão democrática se compõe, principalmente, a partir de seu caráter normativo, deliberativo e consultivo, atribuições e representatividade. Por esta via, a qualidade socialmente referenciada em educação pode ser empreendida. Diante deste quadro de análise, os documentos apontaram uma descontinuidade nos trabalhos do CME e uma influência do poder executivo nos encaminhamentos das discussões do colegiado, tendendo para uma atuação do CME muito vinculada ao caráter consultivo, mesmo sendo legítimas suas competências deliberativa e normativa. Trata-se, em primeiro lugar, de compreendermos que as demandas do Executivo não podem ser demandas do CME, ao contrário, elas precisam ser extraídas do olhar da representatividade do colegiado. Há de se estabelecer uma ponte entre essas duas esferas, mas numa via de mão dupla, dialogicamente.

## **Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

Com objetivo de compreendermos, a partir da fala dos conselheiros, a percepção que o CME tem da gestão democrática, participação e qualidade social em educação, este estudo envolveu, além da pesquisa bibliográfica e análise documental, o trabalho de campo com realização de entrevistas semiestruturadas, ocorridas no período de dezembro de 2017 a maio de 2018, com 5 conselheiros. As mesmas foram realizadas individualmente, no local de trabalho dos conselheiros, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização para utilização de suas devolutivas para elaboração do estudo. Dentre os 5 participantes, todos autorizaram a gravação do áudio das entrevistas e estas foram transcritas entre setembro e novembro de 2018, pelas próprias pesquisadoras.

Todos os membros do conselho foram contatados e convidados para participação na pesquisa, uma vez que as pesquisadoras realizaram apresentação dos objetivos do estudo em reunião ordinária do CME e fizeram contato telefônico para agendamento das entrevistas. É válido destacar que todos os conselheiros foram receptivos à proposta da pesquisa e se mostraram abertos em colaborar com o estudo e, aqueles que deixaram de realizar as entrevistas individuais, justificaram a impossibilidade e foram devidamente respeitados quanto à negativa. Diante do contexto apresentado, foram realizadas 5 entrevistas individuais, sendo os respondentes denominados de R1 à R5, abrangendo uma representatividade significativa para as análises e problematizações do estudo, correspondendo às necessidades da pesquisa. Em relação aos respondentes, observou-se que todos tinham idade acima de 32 anos, mais de 10 anos de trabalho na área de educação e possuíam formação acadêmica de pós-graduação *lato sensu*, correspondendo a especialização na área de educação, sendo que um deles tem formação acadêmica *stricto sensu* em nível de pós-doutorado. O roteiro das entrevistas, elaborado em conjunto pelos integrantes do GEPLAGE5 no ano de 2017, compreendeu 20 questões, organizadas em cinco norteadores: 1- O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada; 2- Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação; 3- O Conselho Municipal de Educação e instrumentos da gestão democrática; 4- O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática; 5- O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática.

<sup>5</sup> GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação) – coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Gomes Lima do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba), no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE).



### O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada

Compreendemos a educação como um ato político e, de forma articulada, pautamo-nos em uma perspectiva de prática educativa entendida, acima de tudo, como uma prática social que demanda discussões a respeito de sua qualidade e, esta última, enquanto valor a ser construído democraticamente sob a égide da relevância e pertinência social. Neste contexto, compreendemos o conceito de qualidade a partir de referenciais sociais em educação, que, tomando um distanciamento dos parâmetros simplesmente econômicos e gerencialistas de qualidade e avaliação, busca sua superação tendo como embasamento elementos socioeconômicos, socioculturais, pedagógicos e financeiros, em termos quantitativos e qualitativos, os quais interferem sobremaneira no contexto da educação em um município. Neste campo epistemológico, os estudos de Silva (2009) e Almenara e Lima (2017) trazem os norteadores dos paradigmas da qualidade socialmente referenciada, haja vista ser necessário, diante de um conceito tão amplo e que abarca diversas concepções, esclarecer com qual qualidade este trabalho se preocupa, priorizando-se a discussão no âmbito do Conselho Municipal de Educação, em especial o de Votorantim/SP.

Com base nos estudos de Silva (2009) o conceito de qualidade pode ser compreendido a partir de diferentes valores e visões de mundo, o que explica sua polissemia e justifica seu movimento de transformação ao longo do tempo nas diferentes culturas e economias. Em educação, questões de caráter econômico e gerenciais constantemente assumem maior relevância na compreensão do que é qualidade, em detrimento de referenciais pedagógicos, socioculturais, socioeconômicos e do financiamento público adequado. Desde a infância as práticas comerciais exprimem valores econômicos e estes forjam formas de se relacionar com o mundo-mercado, estabelecendo uma estreita relação entre como compreendemos o que é qualidade e quais elementos elegemos para tal definição. Neste contexto econômico mercadológico, acionamos com frequência, por exemplo, atributos de utilidade e comparabilidade para compormos a compreensão do que é qualidade, atribuindo valor e avaliando o que é bom ou o que se distancia dessa adjetivação a partir de um a perspectiva mercadológica. (SILVA, 2009, p. 218)

Nos seus estudos, Silva (2009, p. 219) escreve que “[...] nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública.” Ainda de acordo com a autora, na década de 90 a transposição dos paradigmas de mensuração foi ampliada no país, instalando relações mercantis próprias para quantificar e aferir a quantidade e, em especial, a qualidade no âmbito escolar, em seus conteúdos disciplinares, materializadas em sistemas de avaliação e desempenho de alunos. Esta forma de avaliação com enfoque quantitativista adaptou o sistema educacional brasileiro à ordem do mercado global e



instituiu nos espaços escolares, além da avaliação, instrumentos gerencialistas que se articulam fortemente com a concepção de qualidade que se assume a partir deste viés. Objetivando a superação de tal perspectiva de compreensão do conceito de qualidade em educação, tem-se como paradigma a qualidade socialmente referenciada. Trata, especificamente, de ter como fundamento epistemológico a qualidade tomada a partir dos seguintes fatores e critérios sociais:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224)

A partir do exposto, o conceito de qualidade conta com elementos indicadores pautados na “[...] organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva”, (SILVA, 2009, p. 224), além de questões de ordem financeira de gestão de recursos públicos e de condições socioeconômicas e socioculturais. A condução de tais premissas perpassa pelo respeito às diferenças e pelo diálogo, fundamentados, em termos interinstitucionais, no “[...] trabalho colaborativo e [n]as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares” (SILVA, 2009, p. 224). Amplia-se, por esta via, a compreensão de que qualidade social em educação tem em seu cerne esferas que estão para além dos muros da escola, já que esta última ganha um caráter político e social, intrinsecamente articulada às bases econômicas e culturais da sociedade como um todo e, em específico.

No âmbito dos Conselhos Municipais de Educação, caracterizados como espaço privilegiado de diálogo entre as diferentes representatividades e munidos de instrumentos políticos de ação normativa e deliberativa, é esperado que questões acerca da qualidade em educação sejam postas no debate coletivo, pontuando-se as demandas dos diversos



contextos como forma de construção de um pensar atento à cada lugar, mas, para além das especificidades, para a totalidade do que compõem a educação municipal. Esta perspectiva de análise fomenta uma visão de conjunto e uma perspectiva de corresponsabilidade em relação ao todo e suas partes. Apoiados nesta compreensão, nosso estudo do CME de Votorantim/SP em relação à qualidade socialmente referenciada buscou realizar um aprofundamento, por um lado, da clareza que os membros tem a respeito dos elementos norteadores da qualidade em educação para o município e, por outro, da medida de aproximação ou de distanciamento dessa compreensão de qualidade em relação aos referenciais socioeconômicos, socioculturais, pedagógicos e de gestão dos recursos públicos, como apontados por Silva (2009).

Diante deste quadro, os conselheiros do CME de Votorantim/SP foram questionados sobre como compreendem a qualidade em educação no contexto municipal e em que medida discussões acerca dos elementos que compõem a qualidade são postos em pauta no âmbito do colegiado. Os membros entrevistados, em sua totalidade, apontaram que a qualidade em educação não necessariamente está explícita na pauta de reuniões, mas a forma como ela é compreendida pelos membros em sua representatividade está diretamente articulada às solicitações recorrentes e aos encaminhamentos do órgão colegiado, como apresentado por R2, quando questionado sobre como tratada a noção de qualidade no CME de Votorantim:

*R 02: O tema especificamente acho que a gente ainda não entrou nesse assunto, mas, por questões de mudança próprio regimento, regimento prima muito a qualidade da educação dentro da escola, ele quer melhorar situações que aconteciam na escola que de repente estavam sem uma base pra poder fortificar a atuação dos diretores, professores, a própria comunidade em si na escola. A gente começando com essas pequenas situações como o regimento interno, acredito eu que vai melhorar na qualidade da educação.*

*R 01: [...] A gente traz muito assim, principalmente os diretores que estão nas escolas, as professoras do AEE [Atendimento Educacional Especializado], da Educação Especial que é uma coisa assim muito importante. [...] Agora que a gente tá formando estas câmaras e está estudando a Base [Base Nacional Comum Curricular], a gente tá com muito cuidado em relação a isso.*

Em outros termos, podemos inferir que ao se reformular o regimento do órgão colegiado, ao compor as câmaras, buscando um olhar mais atento às necessidades de cada etapa da educação, nível e modalidades e, inclusive, ao pensar sobre o atendimento especializado para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, ao acompanhar os encaminhamentos do Plano Municipal de Votorantim e ao discutir a Base Nacional Comum Curricular, já se está pensando na qualidade da educação no município, a partir de uma percepção do que é qualidade. Nas palavras do respondente 5:



*R 05: [...] esse é um tema [qualidade em educação] que eu já havia conversado com o pessoal que, quando a gente pensa, não só na organização da educação, pensar em termos de qualidade. Obviamente que o município tem os seus índices de desempenho, a maioria das escolas estão atingindo os índices pré-estabelecidos, então, essa discussão vai ser mais, como o conselho é novo e a gente precisava dar conta de algumas questões mais emergentes, a partir deste ano, por intermédio das câmaras, por que daí, é possível você discutir assim, olha, na educação infantil, nós atendemos o que diz as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil? Porque ali tem implícito uma discussão do que é qualidade. O que nós atendemos, o que é preciso melhorar.*

Isso implica dizer que, mesmo implicitamente, as ações do colegiado carregam uma concepção de qualidade em educação, mesmo sem o estabelecimento prévio de sua compreensão mediada entre os membros. Contudo, uma discussão mais pontual e o estabelecimento dos elementos que representam a qualidade social em educação, bem como uma melhor definição dos processos de avaliação contínua e processual em âmbito municipal, dariam maior clareza às ações, de onde poderiam emergir medidas mais diretas em relação às demandas educacionais e sociais, potencializando a superação da utilização apenas de critérios mercadológicos para pensar a educação e seus rumos, embasados em medidas descontextualizadas e generalizantes. A qualidade para a educação envolve a complexidade social da escola, “[...] com seus objetivos formativos específicos, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida.” (ALMENARA; LIMA, 2017, p. 42). São os espaços coletivos de fomento ao diálogo e à discussão que se tornam privilegiados para mediação dessa qualidade, tanto no contexto da escola, com o Projeto Político Pedagógico (PPP), como em instâncias externas em relação às instituições, por exemplo, o CME.

### **Gestão democrática e participação no conselho municipal de educação**

A gestão democrática se insere em um complexo contexto de múltiplas determinações, de ordem histórica, política, econômica e social que, por vezes, a fragilizam e forjam uma forma limitada de ser e pensar a democracia e seus mecanismos. Se, por um lado, há com significativa intensidade à reprodução de modos autocráticos nos encaminhamentos das políticas públicas, por outro, inspirando a sua superação, há a perspectiva de construção de processos preocupados com o engajamento político de sujeitos que se compreendem responsáveis pelo fazer social, pela história de seu tempo e lugar. Para tanto, a participação, encampada pela gestão democrática, precisa ser compreendida como uma construção histórica em constante movimento. Isso implica pensar a participação “[...] como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas

de modo que o homem possa se constituir como sujeito da própria história.” (LIMA et. al. 2013, p. 33).

As condições para esse desencadear, de acordo com os autores, precisam ser conquistadas historicamente nas relações sociais, políticas e econômicas. No contexto da educação assumida como ato político, tal processo assume responsabilidade ímpar e é também no CME e em outras formas de conselhos que essa postura de participação, sob o viés da corresponsabilidade, pode ser colocada em prática a partir da gestão democrática. Em relação ao Conselho Municipal de Educação de Votorantim, embora se possa considerar que há uma diversa representatividade em sua composição, envolvendo as diferentes etapas da educação, seus níveis e modalidades, não outros elementos igualmente importantes e que deveriam estar representados, tais como alunos e pais e/ ou responsáveis pelos mesmos, isso o torna fragilizado, considerando a necessidade de articulação de vozes sociais no encaminhamento de demandas do município. Elas são discutidas, distanciadas de alguns de seus atores:

*R 05: A demanda social eu diria que ela chega por intermédio dos próprios representantes que estão presentes nas escolas, na área administrativa, isso aí chega pra gente o tempo todo.*

*R 04: Eu consigo alcançar, ter um pouquinho de acesso de cada escola, de cada demanda, de suas necessidades, no que se refere à educação especial. Já as dirigentes do estado estão à frente das escolas do Estado, então acredito que elas também consigam atender esse espaço.*

Neste complexo contexto as questões acerca da participação e da gestão democrática não estão estáticas, mas seu processo de construção pressupõe movimento em relação à sua compreensão e às formas de conceber mecanismos próprios de gestão que devem considerar o chamamento de maior representatividade, não necessariamente em número, mas em segmentos, objeto não notado na condução do CME. Nesses termos, inferimos que a contradição opera entre os limites centralizadores e as possibilidades participativas e fundamenta o caráter processual e em constante movimento das relações que cercam os órgãos colegiados. Pensar a participação a partir da amplitude da representatividade pode ser um salto qualitativo de relevância, principalmente ao considerar o movimento e a abertura democrática do CME de Votorantim após a publicação da Lei nº 2547, de 25 de maio de 2017, que revogou a Lei de 08 de julho de 1997, a qual instituíra um órgão colegiado de representatividade limitada, com indicação dos seus membros pelo poder executivo e com pouca atuação em função do baixo número de reuniões, como destacado:

*R 05: Essa pluralidade nos permite estabelecer algumas discussões, e pela experiência são pessoas muito experientes no âmbito da educação em todos esses níveis, por isso que a gente acaba discutindo questões*



*pontuais, neste caso relativamente ao regimento, mas também questões mais amplas que vão se consolidar nesse regimento.*

*R 03: A partir dessa nova lei o conselho possui 13 membros, tem vários representantes: executivo, Secretaria da Educação, supervisores, magistério estadual, supervisores Estadual, magistério da educação infantil, magistério do ensino fundamental, escolas particulares, diretores das escolas municipais, professor AEE, magistério ensino superior, ensino Técnico e, CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes). Isso é a grande diferença desse conselho atual do anterior, além de ter mais membros tem uma maior representatividade.*

Compreendendo a gestão democrática como uma ação política, como um processo de construção e mobilização de sujeitos que se percebem como sujeitos históricos e de corresponsabilidade política, social e educacional, a representatividade por si só precisa ganhar a amplitude de participação social, num movimento de ação, de pensar e problematizar em conjunto e em espaços e movimentos próprios para este fim. As complexidades que permeiam esse processo extrapolam as dificuldades de atuação social impostas pelos impeditivos cotidianos e assumem caráter históricos e culturais. Pensar a educação como ato político e prática social coloca no cerne da gestão democrática a ação da população em um constante movimento de participação, de corresponsabilidade em relação ao bem público, em relação à educação de qualidade e qualidade socialmente referenciada, superando os limites centralizadores e ampliando as possibilidades participativas.

### Conselho Municipal de Educação e instrumentos da gestão democrática

Como exposto, temos, neste trabalho, do entendimento da gestão democrática como um complexo processo de construção de sujeitos e de relações sociopolíticas no direcionamento de políticas públicas, mediada por condicionantes sociais e históricos e mobilizada pela contradição que se estabelece entre suas possibilidades participativas e os limites centralizadores. Quando buscamos problematizar seus instrumentos no âmbito do CME, questionamos, em especial, como são projetadas as demandas sociais nas pautas dos debates do colegiado, de que forma são estabelecidas suas relações de autonomia e em que medida há autonomia frente ao poder executivo. Quanto a autonomia, os membros do CME afirmaram que ela existe, principalmente em relação ao executivo, já que o mesmo, ao indeferir as orientações do órgão colegiado, necessita prestar esclarecimento público, como segue descrito na Lei nº 2547 de 2017, que institui o conselho. Para o respondente 3:

*R 03: [...] se tiver algumas decisões que o secretário vete, aí cabe aos representantes fazer um contraponto, chamar, apesar de não fazer parte a sociedade civil organizada dentro do conselho, fazer que eles participem e pressionem, esse é o papel da sociedade,*

A partir das entrevistas, percebemos que os conselheiros do CME de Votorantim entrevistados avaliam que o poder executivo não interfere nos trabalhos do órgão colegiado, como destaca o respondente 3:

*R 03: Existe toda vez que coloca algo mais polêmico, é respeitada a votação ninguém impõe nada. Por enquanto prevalece a democracia dentro do conselho. [...] Felizmente ou infelizmente alguns momentos precisamos tomar algumas decisões para aqueles posicionamentos sejam tomados ou que seja rediscutido para que o executivo não faça aquilo que ele quer, senão não tem sentido o conselho, porque estar totalmente subordinado ao executivo fica meio para inglês ver.*

Pelas palavras do respondente 3, podemos inferir que há um posicionamento do CME que não assume para si as necessidades do poder executivo como as necessidades deliberativas do Conselho Municipal de Educação. R5 é da mesma opinião e complementa:

*R 05: Como é previsto em lei, ele [o CME] tem no próprio regimento, ele tem autonomia para deliberar. Obviamente, que não há interesse nenhum do conselho entrar em conflito com os interesses da educação do município de uma maneira geral. Ele é uma composição plural então o que se espera é que cada um, de acordo com a sua origem e experiência profissional, possa trazer contribuições para o aprimoramento da educação do município de uma maneira geral. Mas, eu fico muito tranquilo, que a própria composição do conselho, as pessoas que estão lá trabalhando e esse diálogo que a gente tem estabelecido com a secretaria tem sido muito produtivo.*

Em outro ponto da entrevista o respondente 5 analisa que,

*R 05: [...] se a gente pegar aqui o organograma, a gente vai ver que ele [o CME] tá lateralmente ao gabinete do secretário. Então, ele vem como uma possibilidade de discutir e de pensar. [...] possibilidade do conselho contribuir com a melhoria ou com o avanço do oferecimento da educação no município de Votorantim.*

Neste ponto sinaliza-se a importância de se buscar os meios para que a participação direta da comunidade, em especial daqueles que não integram o saber magistral, não seja anulada pela via do entendimento de que as representatividades do atual conselho já estejam contemplando a população e seus anseios. Como destacado em Castilho e Castilho (2017, p. 36), muito mais que efetivar a representação da sociedade em espaços como o CME, assumimos que essa participação social “[...] precisa ser construída em termos culturais e sociais, frutos de largos processos de discussão que fomentem a mobilização de tal representatividade, de forma consciente de sua força política”, conseqüentemente:

[...] tal processo implica, inclusive, a promoção de tempos e espaços sociais voltados para a articulação da comunidade e do poder público. Ou seja, mesmo que o texto legal determinasse a participação de alunos(as), pais e seus responsáveis, com direito de voz e voto, caberia uma análise

em relação à da forma de atuação e ao espaço de participação desses representantes. (CASTILHO; CASTILHO, 2017, p. 36)

Desta forma, retoma-se a estreita relação entre os condicionantes sócio-históricos que fundamentam formas fragilizadas de gestão democrática e o CME, ainda bem vinculadas à centralização do poder decisório na construção de políticas públicas que desvincula o órgão colegiado de um movimento mais direto entre a perspectiva magistral de educação e o entendimento daqueles que são comunidade, pais, responsáveis e alunos.

### O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática

Para este trabalho, a análise das estratégias de gestão democrática voltou-se aos processos de transparência, imparcialidade e publicidade das medidas decisórias do CME. Desta forma, os membros do CME de Votorantim foram questionados sobre a participação da comunidade, formas de prestação de contas das discussões e publicidade das informações analisadas pelo colegiado, assim como lisura e imparcialidade nos encaminhamentos dos interesses do município e a movimentos de articulação entre o CME, a população e o poder local. Neste sentido, a avaliação dos respondentes é de que a divulgação, tanto das informações sobre os dias e locais das reuniões, quanto dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do CME precisa ser ampliada para a população, já que a mesma pode participar dos encontros do órgão colegiado, como explicado pelo respondente 3:

*R 03: [...] as reuniões do conselho elas são abertas, assim qualquer pessoa que tenha conhecimento e queiram participar elas podem assistir aos debates e as reuniões, não há problema nenhum.*

#### **[Pesquisadora] Mas eles chegam a participar?**

*R 03: Até agora nós não conseguimos fazer uma divulgação nesse sentido de convidar as pessoas, como agora nós estamos em uma parte burocrática em relação ao regimento, nesses treze representantes devem ter uns dois que já fizeram parte anteriormente, então nós estamos estudando regimento fazendo as alterações necessárias, para daí começar fazer essas reuniões que provavelmente iremos divulgar... essa é a ideia, nas reuniões a gente já fala sobre isso. Publicar no jornal do município quais são os dias, os horários, o local que nós poderemos fazer a reunião do conselho pleno, onde as pessoas possam participar.*

A questão da divulgação assume relevância social, tendo em vista que o papel do conselho é justamente agir em consonância com o bem público, para o público e com a comunidade. Neste campo, o princípio da publicidade, da transparência das decisões públicas e da prestação de contas passa a ser fundamental, principalmente se considerarmos que as representatividades que compõem o CME de Votorantim precisam mostrar os encaminhamentos dos seus trabalhos na educação municipal àqueles que representam: seus pares e a população do município. De acordo com a respondente 1:

*R 01: [...] divulgação é importante, até teve uma pauta que nós falamos sobre a divulgação, porque, nunca eu fiquei sabendo. [...] Eu não sabia que acontecia assim. Às vezes as redes sociais, que agora é mais presente, a gente consegue acompanhar melhor, mas eu nunca tinha visto isso. Então acho que é importante sim a divulgação, o conselho. A importância de todos ficarem sabendo que tem um conselho ativo. Eu vejo que esse grupo tem bastante interesse. A gente vai ver isso pra divulgar mais.*

A partir do respondente 1 fica claro que a publicidade dos encaminhamentos do CME não é ignorada pelos membros do órgão colegiado, mas há de serem consideradas diferentes formas de mobilizar e tornar mais papáveis processos democráticos de transparência, prestação de contas e divulgação dos trabalhos realizados pelo conselho, em termos consultivos, normativos e deliberativos.

### O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática

À luz do entendimento da gestão democrática como um processo, fica evidente que o município de Votorantim deu um salto significativo em relação aos seus próprios mecanismos democráticos de gestão com a aprovação da Lei nº 2547 de 2017 e instituição de um CME mais ativo quanto aos temas em educação. Tanto a partir dos documentos analisados (CASTILHO; CASTILHO, 2017), quanto a partir da fala dos membros participantes da pesquisa, o maior envolvimento do CME em relação à educação municipal é processual, visto a composição de câmaras como eixo norteador de trabalhos comprometidos com as especificidades de cada etapa da educação básica e nível de ensino. Neste sentido:

*R 02: Eu sei que ele [CME] passou por um replanejamento, então o que ele era antes e do que ele está agora ele está assim, tomou um caminho bem diferente, as coisas estão acontecendo. [...] o interessante do conselho é que ele pega pessoas dos diversos setores da educação, então tem representante do fundamental, do infantil, da direção, supervisor, pessoal do estado, escola técnica, superior, então tem várias pessoas de várias vertentes da educação de Votorantim, particular, todos representados ali.*

*R 03: A ideia é cada mês tenha uma reunião conselho pleno onde estaremos todos juntos e uma reunião por câmara, onde poderemos discutir temas específicos.*

Esse atual movimento do órgão colegiado remete às formas de gestão democrática vinculadas às forças representativas de relevância social, abrangendo as etapas da educação básica, suas modalidades, assim como os níveis de ensino, tanto da rede pública quanto da rede particular. Além disso, a composição do atual está em articulação com a organização do Sistema Municipal de Ensino, recém instituído pela Lei nº 2573 de 8 de agosto de 2017. Nas palavras o respondente 5:

*R 05: Houve uma nomeação de um novo conselho em julho do ano passado porque foi criado um Sistema Municipal de Educação de Votorantim e vinculado ao sistema é necessário que tenha um Conselho Municipal de Educação que seja atuante e que manifeste a sua análise e promova deliberações acerca da política educacional engendrada pela secretaria da educação. Portanto, o Conselho Municipal ele é consultivo e também deliberativo. Então, para que a Secretaria da Educação possa baixar resoluções, leis, etc., ela precisa do crivo do Conselho Municipal de Educação que é previsto em lei. Existia um Conselho Municipal pouco atuante, poucas reuniões, inclusive houve um questionamento porque é necessário que os municípios tenham um conselho e que seja atuante.*

Orquestrar um movimento de repensar a educação municipal a partir dos diversos olhares que compõem um órgão colegiado, tendo como suporte espaços democráticos de gestão e um Sistema Municipal de Ensino que comporte uma maior autonomia do município em relação a sua educação, é um árduo trabalho de colocar em xeque uma perspectiva verticalizada de gestão, assentada em formas limitadas de compreensão das demandas educacionais e sociais, marcadamente quantitativa e economicista, no sentido de se remeter à números, dados e necessidades generalistas na concepção de políticas públicas. Se o caminho se mostra processual, há que se considerar a participação de maior diversidade de segmentos sociais. O conhecimento e as vivências das pessoas em suas diferentes representatividades e, para além dessa representatividade, a participação da sociedade no movimento de gestão democrática e de mobilização das políticas públicas, coloca na centralidade do poder público a democracia em sua etimologia, assim como a gestão democrática, como exposto por Lima e Alca (2010, p. 3-4):

[...] a *democracia*, como substantivo feminino, significa governo do povo; soberania popular, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder. *Democrático*, por sua vez, é um adjetivo relativo ou pertencente à democracia; democrata, deliberação que emana do povo, ou que a ele pertence. Do grego *demo* – povo e *cracia* – governo. Logo, gestão democrática é gerir algo que pertence ao povo. (LIMA; ALCA, 2010, p. 3-4)

A mobilização na área da educação para que a democracia e a gestão democrática sejam uma conquista e se tornem parte dos mecanismos de políticas públicas data de uma longa trajetória reivindicatória, para que “[...] o poder, que sempre esteve nas mãos de poucos, pudesse emanar do povo, para o povo e com o povo em direção à inauguração de uma escola democrática e aberta a todos indistintamente” (LIMA; ALCA, 2010, p.4). Até que tais princípios democráticos fossem incorporados à educação foram necessárias muitas lutas e, assim que ordenamentos políticos pautados em motivações econômicas e sociais foram atingidas, essa premissa foi incorporada à educação como um de seus fundamentos legais basilares. O que ganha fundamental necessidade frente as demandas socialmente referenciadas é que tal princípio tenha corporeidade para além do disposto em lei e que a qualidade em educação seja pensada para o povo e com o povo, à luz de uma perspectiva



ampliada da qualidade em educação que considere fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. Esses elementos interferem significativamente nas conquistas educacionais e, quando pensadas pelo coletivo, podem materializar conquistas em amplitude política, econômica e social.

Neste contexto, a superação dos condicionantes sócio-históricos torna-se um desafio que implica conhecimento de sua importância e trabalho coletivo como mecanismo de fortalecimento do debate econômico, político e social junto à população, no processo de construção de sujeitos históricos e que, conscientes do seu papel no movimento de produção da sociedade, galgue espaços de conquistas sociais que promovam uma educação referenciada socialmente. Como é possível perceber, essa perspectiva de educação, de qualidade, de sujeito está para além da sala de aula e dos muros escolares, pois, concebendo-a como um ato político e prática social, extrapola os limites pedagógicos e atingem a sociedade em sua totalidade. O CME, como espaço privilegiado de discussão pública das políticas educacionais, ganha relevância social, principalmente se pensar seus mecanismos de gestão para além de suas representatividades, galgando a superação dos limites impostos pelos condicionantes sócio-históricos no processo de gestão democrática, abrindo-se, por esta via, para a perspectiva da qualidade da educação socialmente referenciada que, por sua vez, considera em seu bojo a relação das partes e do todo, no que se refere aos seus limites e potencialidades socioculturais, socioeconômicas, pedagógicas e financeiras:

*R 01: Ter a lei é fácil, ter a lei ali, paradinha, bonitinha, arrumadinha é linda. Mas quando você começa a ler, você começa a estudar, começa a entender, aí você vê que algumas coisas acontecem, outras não. Então no Conselho é importante porque nós conseguimos refletir sobre isso, nós conseguimos estudar, ver o que pode melhorar. No regimento que nós fizemos tinha coisa que, poxa, isso tá aqui mas não acontece, vamos alterar pra acontecer. Por que deixar alguma coisa que não vai acontecer? E o que não acontece, por que não acontece? O que podemos fazer para acontecer?*

Pensar as solicitações de gestão democrática e o CME é pensar em mecanismos de gestão no órgão colegiado que estabeleçam a relação entre os sujeitos históricos e a educação como um ato político, fortalecendo uma perspectiva da educação socialmente referenciada para além dos limites e contradições sócio-históricos.

### **Considerações finais**

Considerando um universo de um recorte epistemológico, discutimos, por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de entrevistas aplicadas à 5 respondentes suas percepções acerca da qualidade, gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação de Votorantim/SP. Esse percurso deu-se em três momentos, como



discorrer-se-á a seguir. Em um primeiro momento, elaboramos a caracterização do município de Votorantim/SP (CASTILHO; CASTILHO, 2017), apontando, a partir de dados e análises quantitativas e qualitativas, questões referentes à demografia municipal, índice de desenvolvimento humano (IDH), além de especificidades da educação municipal, resgatando-se a historicidade do município com especial atenção a instituição do CME e a constituição do Sistema Municipal de Ensino.

Num um segundo movimento de pesquisa (CASTILHO; CASTILHO, 2018) foi realizado um detalhamento sobre a composição, estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Educação, à luz da legislação do município e os encaminhamentos do órgão colegiado. Naquele momento entendemos que a reestruturação do CME estreitou as relações entre as esferas do Executivo e da comunidade escolar, se bem que ainda não em sua totalidade, visto a representatividade não incluir importantes segmentos. No trabalho que aqui se apresenta, compreendendo a exposição desse longo movimento de estudo referente à educação de Votorantim/SP, temos uma especial atenção à fala dos conselheiros e à percepção que assumem sobre gestão democrática, participação e qualidade em educação. Inferimos que, no âmbito das práticas desenvolvidas pelo órgão colegiado estão dispostas perspectivas que precisam ser ampliadas e aprofundadas, tendo em vista a compreensão da educação como um ato político de alcance social, como por exemplo, a necessidade de uma representatividade legitimada por maior e efetiva participação social.

Como aponta Cury (2004, p. 22), a participação pode ser compreendida como o “[...] poder de definir os fins e os meios de uma prática social.” Em um sentido mais amplo, o autor a destaca como a permanente definição e redefinição das práticas desenvolvidas em âmbito social, sendo ela a aprendizagem do poder em todos os momentos e lugares em que esteja vivendo e atuando. Por isso, as práticas sociais de participação e gestão democrática que superem condicionantes sócio-históricos marcadamente generalistas e mercadológicos, na busca de encaminhamentos democráticos que possibilitem a construção da qualidade socialmente referenciada em educação não são elementos secundários – são o cerne e motor da gestão democrática. Neste sentido, referente especificamente à educação de Votorantim/SP, o CME pode ser compreendido como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos democráticos de gestão ainda a serem construídos, apoiando-se mais na referência social e na participação da população, com e para além das representatividades que o compõem.

## Referências

- ALMENARA, G.V.R.; LIMA, P.G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5/23>. Acesso em 30 out. 2018.
- CASTILHO, K.C.; CASTILHO, K.C. Conselho municipal de educação de Votorantim/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaio Pedagógico* (Sorocaba), vol.2, n.2, mai.- ago. 2018, p.27-38. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/45/67>. Acesso em 30 out. 2018.
- CASTILHO, K.C.; CASTILHO, K.C. O Conselho municipal de educação de Votorantim/SP: caracterização do município e estrutura educacional. *Ensaio Pedagógico* (Sorocaba), vol.1, n.3, set./dez. 2017, p.22-31. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/82/112>. Acesso em 30 out. 2018.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VOTARANTIM. Livro Ata. Abertura datada em 20 de maio de 2013. Não disponível online.
- CURY, C. R. J. *Programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação próconselho* : caderno de referência / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/C.M.E.\\_cadrefer.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/C.M.E._cadrefer.pdf). Acesso em: 30 out. 2018.
- EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. *Região Metropolitana de Sorocaba*. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acesso em 08/03/2017.
- ENTREVISTAS. *Conselheiros municipais de educação de Votorantim/SP*. Entrevista realizada no período de dezembro de 2017 a maio de 2018. Disponível no Grupo GEPLAGE. [www.geplage.ufscar.br](http://www.geplage.ufscar.br).
- GAZETA DE VOTORANTIM. *Organização do Sistema Municipal de Ensino é enviado à Câmara*. Votorantim, 29 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/20976/organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-enviado-a-camara.html>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- HOLTZ, J.L.A.; NOGUEIRA, J.L. *Votorantim: Atlas escolar histórico e geográfico*. Sowilo Editora: São Paulo, 2009.
- IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- IBGE. *Cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/Votorantim/panorama>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/votorantim>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- LIMA, P. G.; ALCA, C. T. M. Gestão democrática: nexos no contexto da escola pública brasileira. In: *Educare et Educare* - Revista de Educação, Cascavel, PR, Vol.5-Nº10 – 2º semestre de 2010. Disponível em: <http://ehttp://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3713/4059>. Acesso em: 30 out. 2018.

LIMA, P.G. *Temas em políticas e gestão da educação*. 1. ed. Dourados: Editora da UFGD, 2013.

OBSERVATÓRIO PNE – Metas: Dossiê por localidade. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 01 jun. 2018.

OBSERVATÓRIO PNE. *Dossiê por localidade: Votorantim/SP*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 05 jul. 2017.

PNUD. *Desenvolvimento humano e IDH*. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SILVA, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

SOROCABA. *Plano de desenvolvimento urbano integrado*. Região Metropolitana de Sorocaba. Disponível em: [https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page\\_id=56](https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page_id=56). Acesso em: 10 jul. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores por localidade: Votorantim/SP. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador\\_localidade&task=main](http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main). Acesso em: 18 abr. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Indicadores por localidade: Votorantim/SP*. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador\\_localidade&task=main](http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main). Acesso em: 05 jul. 2017.

VOTORANTIM. *Lei 2.547, de 25 de maio de 2017*. Conselho Municipal de Educação de Votorantim. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2017/255/2547/lei-ordinaria-n-2547-2017-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-de-votorantim-e-da-outras-providenciaseducacao-de-votorantim-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 jul. 2017.

VOTORANTIM. *Lei 1.287, de 8 de julho de 1997*. Conselho Municipal de Educação de Votorantim. Disponível em: <https://camara-municipal-de-votorantim.jusbrasil.com.br/legislacao/810887/lei-1287-97>. Acesso em: 06 jul. 2017.

VOTORANTIM. *Lei nº 2.455, de 28 de agosto de 2015*. Plano Municipal de Educação, decênio 2015-2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-votorantim>. Acesso em: 06 jul. 2017.

VOTORANTIM. *Lei nº 2573, de 08 de agosto de 2017*. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim/SP, define a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2017/258/2573/lei-ordinaria-n-2573-2017-dispoe-sobre-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-votorantim-sp-define-a-estrutura-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=2573>. Acesso em: 06 jul. 2017.

VOTORANTIM/SP, Lei 2.573, de 08 de agosto de 2017b. Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/leiordinaria/2017/258/2573/leiordinaria-n-2573-2017-dispoe-sobre-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-votorantim-sp-define-a-estrutura-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 abr. 2018.



VOTORANTIM/SP. Lei 2.547, de 25 de maio de 2017a. Conselho Municipal de Educação de VOTORANTIM/SP. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/leiordinaria/2017/255/2547/leiordinaria-n-2547-2017-dispoe-sobre-o-conselhomunicipal-de-educacao-de-votorantim-e-da-outras-providencias> Acesso em: 18 abr. 2018.

VOTORANTIM/SP. Lei nº 2.455, de 28 de agosto de 2015. Plano Municipal de Educação, decênio 2015-2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao><https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-votorantim-sp>VOTORANTIM/SP-sp. Acesso em: 30 mai. 2018.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE TAPIRAÍ/SP**

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara – UFSCar/Sorocaba\*

Thiago de Melo Martins - UFSCar/Sorocaba\*\*

Lincoln Akira Nazario Kayaki – UFSCar/ Sorocaba\*\*\*

Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*\*\*

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo analisar as características e desafios que possam direcionar a qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí. O estudo tem por direcionamento a abordagem qualitativa, na qual se realizou revisão bibliográfica da área, análise documental em leis municipais e a realização de entrevistas semiestruturadas junto a antigos e membros atuais ao Conselho Municipal de Educação de Tapiraí em 2017. Os resultados demonstram as percepções dos conselheiros sobre qualidade, gestão democrática e participação são de certa forma compreendidas, pois requerem maior espaço de atuação e autonomia. Mediante a isso, o Conselho Municipal de Educação de Tapiraí apresenta grande dependência do governo municipal referente ao próprio poder decisório sobre a educação da cidade.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Tapiraí-SP.

### **Introdução**

O trabalho aqui delimitado traz o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, sendo direcionada pelo princípio de gestão democrática concedido ou vislumbrado pelo Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP, cuja instituição por lei municipal indica, no plano formal e político, a efetiva autonomia por parte do último e sua atribuição fundante de uma gestão participativa, conforme Bordignon (2008). Este quadro demarca o problema conducente do trajeto epistemológico então estabelecido, o qual se qualifica como necessário e recorrente, visto que se empenha por enumerar e descrever as iniciativas do poder local eleito, o

\*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e Supervisora educacional de Sorocaba/SP. E-mail: [gilsedu@gmail.com](mailto:gilsedu@gmail.com)

\*\*Mestrando em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e professor na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. E-mail: [thiagomelomartins32@gmail.com](mailto:thiagomelomartins32@gmail.com).

\*\*\*Pedagogo pela UFSCar campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE- Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [linkaus@gmail.com](mailto:linkaus@gmail.com).

\*\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



planejamento e implementação de políticas públicas educacionais frente às manifestações e condicionantes societários. Os dados levantados nesta pesquisa situam o município em seu contexto histórico, político-econômico, sociocultural e educacional, recorrendo-se a fatos singulares que foram e são produzidos na localidade imersa na atual Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) e, que se refletem nos aspectos e conjuntura educativos do município à luz de um projeto de qualidade socialmente referenciada, ou seja, desejada e consentida pela sociedade pertinente. A pesquisa é orientada por metodologia de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, amparando-se na análise dos documentos legais que norteiam a estrutura e funcionamento do C.M.E. de Tapiraí/SP.

O trabalho realizado se apresenta em três seções, o primeiro deles “Caracterização, estrutura educacional do município de Tapiraí/SP e o Conselho de Educação” expõe aspectos históricos, políticos, econômicos e educacionais de Tapiraí. Certamente se trata de exposição dos dados estatísticos e históricos para contextualizar a educação no município. As discussões sinalizam que o caráter mobilizador do referido colegiado na cidade ainda é incipiente e, portanto, o princípio orientador da gestão democrática dá-se apenas de maneira formal e parcial, considerando a autonomia relativa que desenvolve em relação ao poder executivo. A partir das discussões, questionamentos a serem realizados por essa linha de trabalho no presente trabalho são: Como os segmentos da sociedade tapiraíense são representados? De que forma atua o Conselho mediante aos desafios para a sua autonomia? Questionamentos estes refletidos na segunda seção “Conselho Municipal de Educação Tapiraí/SP: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência”.

A terceira seção teve como escopo analisar a percepção dos conselheiros, denominada “Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros” quanto à compreensão de qualidade, gestão democrática e participação, na esfera das competências desse órgão colegiado e os destacados recursos e meios realizados para a sua efetivação. Mediante um contexto adverso e dentro da métrica da pesquisa, realizaram-se duas entrevistas. A leitura realizada das transcrições das entrevistas e impressões dos entrevistados sobre suas trajetórias dentro do conselho foram a base deste estudo. Por fim, a análise das entrevistas revelou a atual participação dos conselheiros e o que entendem por qualidade socialmente referenciada, também houve a percepção de que há um longo caminho a ser percorrido até o colegiado adquirir sua autonomia.



## **Caracterização, estrutura educacional do município de Tapiraí/SP e o Conselho Municipal de Educação**

A cidade de Tapiraí, município do estado de São Paulo, localiza-se na Região Metropolitana de Sorocaba (15º mais populosa do país), na Mesorregião Macro Metropolitana Paulista e também na Microrregião de Piedade. A integração com a RMS pressupõe um planejamento regional para o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida dos municípios, mediante cooperação entre diferentes níveis de governo, de modo a articular uma descentralização administrativa e um melhor aproveitamento de recursos públicos, bem como fomentar a redução de desigualdades regionais acentuadas. Cidade de clima subtropical temperado que atrai turistas pela sua exuberância e patrimônio naturais, característicos da extensa área de mata atlântica. Território amplamente conservado, conta com a região do Vale do Ribeira (extensão banhada pela bacia hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape), um contingente populacional estimado em 8.012 habitantes, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, e um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) médio levantado em 0,681 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - também em 2010. IBGE (2015).

Rio das andorinhas remete a propriedade etimológica de Tapiraí, o termo de origem tupi se deu pela fusão de *taperá* (andorinha) e *y* (rio). Embora tal terminologia carregue uma cultura ancestral, ela é hodierna e sua instituição percorre os marcos histórico e fundacional do município, datados a partir de 1930, com os desbravamentos da família Rosa, a qual mediante pretensão de vender suas terras em meio aos sertões de Paranapiacaba, percorre a região e instaura a sede de um futuro povoado - titulado, a princípio, Paranapiacaba -, após encontrar um lugar propício que deu origem ao primeiro rancho, atual localidade da igreja Matriz. Em 1932, por intermédio de Celso David do Valle, José Kenitz Moreira Lima, Royal Maravalhas e Valdomiro do Valle, institui-se a Colônia Juquiazinho, Moreira & Cia Ltda, cujas deliberações favoreceram a construção do trecho Piedade, estrada que interliga Piedade à Juquiá. Por conseguinte, em 1934, o desenvolvimento da colonização evoluiu significativamente devido a formação da Cia. Agrária Paulista, a qual encaminhou o estabelecimento das principais estradas atuais. TAPIRAI (2015).

A população do município conta com grande número de migrantes de outros estados brasileiros; no entanto, boa parte constitui-se de descendentes da Colônia Japonesa, os quais iniciaram o processo pioneiro de produção de carvão vegetal já no período das primordiais ocupações territoriais, sendo uma atividade econômica de grande valia até os dias de hoje.

Conjuntura tal permeia a presença católica no cenário de 1938, pois naquele momento histórico inaugurou-se a capela e distrito de nome Santa Catarina. Sobretudo, por proibição



imposta legalmente, o nome foi alterado para Tapiraí. Ou seja, a Legislação Estadual desaprova a semelhança entre nomes de comunidade e Estados da Federação, na situação, o estado de Santa Catarina. Portanto, a partir do decreto de Lei Estadual nº 14.334, de 30 de novembro de 1944, lei esta que estabelece as divisões do Estado, o nome Tapiraí foi ratificado. Contudo, é preciso destacar que, a fundação do município se deu apenas em 19 de fevereiro de 1959, momento este demarcador de novas relações sociais e constituição de um poder municipal coligado ao setor público estatal. (TAPIRAÍ, 2015).

### Atividade econômica predominante

Tapiraí, município cercado por Mata Atlântica, possui 80% de sua área total tombada como Área de Proteção Ambiental, que por tal importância ecológica foi declarada Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Fator este tornou-se determinante nas atividades econômicas da região, sendo estas a produção agrícola familiar e o ecoturismo, alternativa econômica de reconhecimento nacional. (TAPIRAÍ, 2015). Cidade conhecida como terra do gengibre e da neblina, possui clima úmido e frio, o qual atua diretamente na produção agrícola preponderante, o gengibre (utilizado pelas indústrias farmacêutica e alimentícia), considerado um dos melhores do mundo. Sua produção já se deu quase que totalmente para exportação, mas atualmente se destaca no mercado nacional, sobretudo pelo comércio realizado com a CEASA (Central Estadual de Abastecimento) de Campinas-SP.

O município, enquanto região turística da RMS, consolida-se cada vez mais e atrai turistas de todo o Brasil por sua rica fauna e flora. As belezas naturais se evidenciam pelas cachoeiras em meio a paisagens de mata abundante. Atividades radicais ou aventureiras potencializam o leque turístico, e este atua diretamente no desenvolvimento urbano da região, a partir de novas instâncias privadas e/ou públicas que são geradas para atendimento aos visitantes. O apoio público municipal tem-se materializado pela promoção de cursos profissionalizantes na área do turismo e pelo levantamento de recursos para projetos educativo-culturais em prol da população; a integração, neste caso, mostra-se crescente e satisfatória, segundo Pessoa (2015).

A considerar tal perspectiva econômica, vale ressaltar que, a cultura caracterizada pelo artesanato e pelas festas tradicionais, também gera importante fonte de renda aos municípios. A Casa do Artesão, por exemplo, é um dos espaços aberto aos profissionais para comércio e exposição. Por seu lado, a Festa do Gengibre se configura como uma festa regional que enfatiza os produtos da agroindústria local, sendo esta composta pelas pequenas indústrias responsáveis pelas serrarias, confecções, reciclagem e mineração de caulim, em especial. Mediante o exposto, pode-se concluir que, de modo geral, os pilares da economia do



município zelam pelo patrimônio natural e cultural pertinente, transformando-o em condição indispensável no funcionamento orgânico social de produção.

### História da educação no município

De acordo com o atual Plano Municipal de Ensino PME (2014), a história da educação básica no município é registrada e traçada a princípio por quatro escolas públicas discriminadas enquanto municipais e estaduais. Os marcos se dão em 11 de abril de 1961, quando foi fundada a primeira escola estadual de nome Coronel João Rosa, tendo como primeira diretora a sra. Enir da Silva Pilan, que assumiu a direção da escola em 04 de abril de 1961. Passados trinta e sete anos, foi realizada então, uma homenagem à gestora em questão, fato que atribuiu seu nome a primeira escola pública municipal, em 10 de agosto de 1998, a contar com o Projeto de Lei nº 001/98-L e a Lei nº 1.200/98 em seu artigo 1º, que legaliza a E.M.E.F. “Profa. Enir da Silva Pilan”. A segunda instituição escolar, E.M.E.F. do Distrito do Rio Turvo, localiza-se no bairro do Turvo, a qual tem como base legal o Decreto Municipal nº102 de 15 de dezembro de 1997 e a Portaria nº 007 de 12 de janeiro de 1998. Porém, logo em 18 de agosto do mesmo ano, o nome foi alterado para E.M.E.F. “José de Moura Glasser” em homenagem ao então considerado cidadão emérito pelo seu engajamento com a política da cidade na década de 1970, quando doou o terreno da atual escola à Prefeitura. Essa situação evidencia afinidades e relações políticas de um Sistema Escolar em construção. (TAPIRAI, 2015).

A terceira escola, por sua vez, recebe o nome de E.M.E.I “Prof. Benedito Pires da Cunha”, em homenagem ao professor “Benedito”, este veio para Tapiraí em 04/05/1955. E, enfim, a quarta escola titulada como E.M.E.I. Vanderlei Júlio da Costa, nome este também em ato de homenagem, mas no caso, ao então vereador Vanderlei Júlio da Costa, mestre de obras, morador do Bairro do Turvo e atuante no projeto que possibilitou a promulgação do Bairro do Turvo para Distrito do Rio Turvo. TAPIRAI (2015). Já em 9 de junho de 1997, inicia-se a história dos Colegiados da educação no município, responsáveis diretos pela elaboração de planos dirigentes dos rumos educacionais. Portanto, é criada, no fim do século XX, a Secretaria Municipal de Educação enquanto Divisão de Educação e Cultura na gestão de Carlos Colombo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), prefeito que foi afastado temporariamente em 04/12/1999 e, definitivamente em 28/02/2000 por impropriedade administrativa. No entanto, em 2013, a mesma conquista total autonomia e se consolida como legítima Secretaria Municipal de Educação.

Em 23 de junho de 1998 foi criado, então, o Conselho Municipal de Educação (CME), sob a Lei nº1.193/98, órgão autônomo, de caráter normativo, consultivo e deliberativo. Constituído por 08 (oito), membros representantes de diversos segmentos. Seus membros têm mandato



de dois anos, podendo ser reconduzidos, a diretoria é composta por um presidente, um vice-presidente e um secretário, tendo competência para se manifestar sobre as questões sobre a educação e administração do ensino em geral, órgão destinado a gerenciar as questões que se referem a educação municipal a partir de um referencial democrático (reúne representantes da comunidade escolar e da sociedade civil para as deliberações), o qual se materializa, em destaque, pela atribuição de cobrar e orientar a elaboração do Plano Municipal de Educação, norteador que atribui metas decenais para as etapas da Educação Básica. (TAPIRAÍ, 2015)

### Dados estatísticos da educação no município

A população do município vem decaindo nos últimos dez anos, o que reflete no atendimento das escolas de ensino básico, com o conseqüente número menor de alunos ao longo dos anos:

**Tabela 1:** Evolução populacional

Ano	Tapiraí	São Paulo	Brasil
2000	8.570	37.032.403	169.799.170
2007	7.953	39.827.570	183.987.291
2010	8.012	41.262.199	190.755.799

**Fonte:** IBGE (2015)

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgados pelo IBGE (2015), os números de matrículas de alunos, docentes e de unidades escolares por etapa de ensino são modestos frente às demandas dos demais municípios da RMS, sobretudo estabelecem coerência com o número apurado de habitantes (cerca de 8.012) e com o pequeno porte urbano da cidade. O exposto se enquadra na tabela abaixo:

**Tabela 2 -** Escolas, docentes e matrículas por etapas de ensino em Tapiraí/SP

Etapas da Educação Básica	Matrículas	Docentes
Ensino Pré-escolar	220	10
Ensino Fundamental (I e II)	1.202	67
Ensino Médio	391	36

**Fonte:** INEP (2015b)

A pesquisa citada traz em frente as três etapas oferecidas pelo município, sendo estas o Ensino Pré-escolar (vulgo educação infantil - do 0 aos 5 anos de idade), Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. O número de alunos é contabilizado pelas matrículas, as quais delimitam um total de 1.813 no ano de 2015. A rede escolar pública, por seu turno, é composta por 8 instituições, distribuídas em duas creches, quatro escolas municipais e duas escolas estaduais com as seguintes designações: Creche Municipal Délcio Cavanha; Creche Municipal Renata Antunes da Silva; E.M.E.I. "Prof. Benedito Pires da Cunha"; E.M.E.I.

“Vereador Vanderlei Júlio da Costa”; E.M.E.F. “Profa. Enir da Silva Pilan”; E.M.E.F. “José de Moura Glasser”; E.E. “Cel. João Rosa”; e, E.E. “Bairro do Turvo”. (TAPIRAÍ, 2015).

**Tabela 3.** Número de matrículas, por série escolar 2013 - 2015

	2013	2014	2015
Creche	208	217	199
Pré-escola	214	228	220
Ensino Fundamental	1301	1246	1202

**Fonte:** IBGE (2015).

Constata-se o declínio das matrículas no Ensino Fundamental correlacionadas também com a queda da população tapiraiense, pelas projeções do IBGE a cidade está em processo contínuo de encolhimento e envelhecimento de seus habitantes. IBGE (2017). Em paralelo, as diversas modalidades de ensino também são contempladas, visto que as escolas municipais, a considerar dados de 2013, reservaram 3 salas para atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial. Quantidade essa se deu pela demanda de matrículas, sendo 13 alunos na Educação Especial e 12 na EJA. Tal situação sinaliza uma possível erradicação do analfabetismo na região, pois as matrículas têm sofrido uma queda desde 2009, consoante registros de Tapiraí (2015). O quadro geral de funcionários da educação não foi publicado (pelo menos, não em veículos de amplo acesso), porém a contagem de professores está propagada em um total de 113, mediante a tabela 1. Ao se pensar na formação do corpo docente, pensa-se na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, a qual compeli a necessidade de todo e qualquer professor de Ensino Fundamental possuir o ensino superior completo. E, no caso de Tapiraí, conforme condições declaradas no edital do último concurso público (Nº1/2014) para professores municipais, todo contratado detém a formação exigida. (TAPIRAÍ, 2015).

**Tabela 4.** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica anos finais 2007 - 2013

	2007	2009	2011	2013
Tapiraí	4,1	4,3	4,3	4,7
Meta municipal	-	4,2	4,4	4,7
São Paulo	4	4,3	4,4	4,4
Brasil	4	4,4	4,7	4,9

**Fonte:** IBGE (2015).

Em última instância, encontra-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual circunda uma análise do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações das escolas, em nível nacional. Tapiraí vinha com desempenho abaixo da média nacional entre os anos de 2007 a 2013, porém no ano de 2015, alcançou nota de 6,5 para o quinto ano do Ensino Fundamental, nota esta considerada alta. Tapiraí (2015). Porém, pelos dados atualizados do IBGE a nota do IDEB da cidade foi de 6,3. IBGE (2015). Para o nono ano não houve divulgação de dados. Sobre esse quadro se pergunta, até que ponto a qualidade socialmente referenciada é objeto de preocupação do Conselho Municipal de Educação da

cidade? Como esse olhar é tratado? Que iniciativas são pensadas e efetivadas na consolidação do processo de qualidade e gestão democrática no município, inclusive com a participação do Conselho Municipal de Educação? Tais questões serão objeto da segunda fase de nossa pesquisa. De acordo com os questionamentos feitos acima, é importante de deixar aqui, algumas observações iniciais antes de dar início à próxima seção, “Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP: criação, implementação e gestão democrática”. Haja vista uma rede escolar composta por oito instituições, apenas, fica-se o questionamento acerca das necessidades e/ou progressões dessas escolas. Quadro que pode requerer auxílio orçamentário para melhor atendimento dos alunos ou possível expansão da rede escolar, de modo a dar vida aos parâmetros estabelecidos na Constituição Federal e na LDB de 1996, sobretudo ao potencial transformador da educação, a partir das políticas educacionais.

Em síntese, é preciso enfatizar que as considerações aqui incorporadas se fundamentam nas primeiras impressões de um trabalho de pesquisa em construção, portanto, as ponderações levantadas desempenharam novos desdobramentos no decorrer deste processo sistemático de produção de conhecimento.

### **Conselho Municipal de Educação Tapiraí/SP: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência**

A presente seção tem como objetivo analisar o processo de criação e implementação do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP (C.M.E.) e de que maneira o princípio orientador da gestão democrática é vivenciado na tomada de decisões de assuntos de interesse dos cidadãos sobre o tema. No contexto do trabalho são explicitadas as diretrizes e conceito desse colegiado educacional, o papel da representatividade e sua organização e a busca pela educação socialmente referenciada como discussão e finalidade da coletividade municipal. A pesquisa é orientada por metodologia de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, amparando-se na análise dos documentos legais que norteiam a estrutura e funcionamento do C.M.E. de Tapiraí/SP. As discussões sinalizam que o caráter mobilizador do referido colegiado na cidade ainda é incipiente e, portanto, o princípio orientador da gestão democrática dá-se apenas de maneira formal e parcial, considerando a autonomia relativa que desenvolve em relação ao poder executivo. Em trabalho anterior, realizou-se levantamento histórico, atividade econômica, História da educação no município e dados estatísticos da educação do município, com panorama do recorte social e sua busca por qualidade nas escolas da região (KAYKI; MARTINS; NAKADAKI, 2017). Questionamentos a serem realizados por essa linha de trabalho no presente trabalho são: Como os segmentos da sociedade tapiraiense são representados? De que forma atua o Conselho mediante aos desafios para a sua autonomia?



Para efeitos didáticos o trabalho foi organizado em quatro subseções. A primeira trata sobre a criação e diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP na lei nº1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1998) e análise sobre a existência ou não de um sistema de ensino municipal. A segunda subseção delinea a caracterização do Conselho Municipal, sua composição e representatividade, bem como as competências legais do colegiado. Segue-se o a discussão sobre o atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre os entes federados na terceira. E na quarta subseção são desveladas as ponderações sobre a iniciativa da criação e implementação do Conselho Municipal de Ensino, sua situação sob o princípio de gestão democrática e a qualidade educacional social referenciada.

### Conselho municipal de educação do município de Tapiraí/SP: criação e diretrizes

O município de Tapiraí/SP não constituiu legalmente o seu Sistema de Ensino Municipal até a data de publicação desse capítulo, estando vinculado ao Sistema de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, conforme menção da Lei nº 1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1998) que “Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências”. Mais recentemente quando da homologação da lei nº1968/2015 (TAPIRAÍ/SP, 2015) que aprovou o Plano Municipal de Educação do município, a mesma declaração sobre a não existência do Sistema Municipal próprio de ensino é registrada, questão que deve ser refletida no município, visto que quando este ente tem o seu próprio sistema, amplia substancialmente a sua visão e autonomia sobre a realidade educacional vivenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 3º, inciso VIII (BRASIL, 1996) menciona os sistemas de ensino como facilitadores da gestão democrática perante suas leis. Neste caso, os munícipes deixam de fortalecer suas decisões e organização de um sistema de ensino municipal próprio ao delegar à esfera do Sistema de Educação do Estado.

O Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP foi criado em 23 de junho de 1998 pela lei nº1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1998), o prefeito da época, Carlos Colombo (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) a sancionou e promulgou. Recém-criado, o C.M.E. de Tapiraí/SP fora vinculado à Secretaria Municipal de Educação, provedora de recursos físicos e materiais para a sua estrutura e organização como, por exemplo: local de reuniões, materiais de escritório e servidores municipais para garantir o funcionamento do mesmo. A lei de criação do CME de Tapiraí/SP reporta-se a lei estadual nº 9.143 de 09 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995) que “Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação colocando em vigor regras para a elaboração, caracterização e organização de Conselhos Municipais” e dentre outros estabelece:



Artigo 3.º - O ato de criação de Conselho Municipal de Educação disporá sobre: I - a forma de nomeação e o número de conselheiros e suplentes; II - a duração do mandato e a forma de renovação dos dirigentes do colegiado; III - a participação de instituições públicas e privadas, bem como da comunidade, na composição do colegiado; IV - a posição administrativa do colegiado na estrutura administrativa do Município e seu relacionamento com o Poder Executivo local; V - o critério de escolha de presidente e vice-presidente; e VI - a estrutura administrativa, financeira e técnica do colegiado (SÃO PAULO, 1995).

De forma paralela, no artigo 3º da lei municipal de criação do C.M.E. de Tapiraí/SP nº1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1998), trata da duração de dois anos de mandato dos Conselheiros (sem remuneração), permitindo a recondução por uma única vez. O artigo 4º faz referência às competências do órgão autônomo e correlaciona-se com a determinações da lei estadual normatizando-a na esfera municipal:

- I. Fixar diretrizes para a organização e funcionamento do Sistema Municipal de Educação, tendo por fundamento as legislações federal, estadual e municipal pertinente;
- II. Dar pareceres em processos de autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino de Educação Infantil particulares.
- III. Dar pareceres sobre a aplicação de recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Municipal.
- IV. Estabelecer normas complementares sobre a fixação do currículo das escolas do Sistema Municipal de Ensino.
- V. Dar pareceres sobre o estabelecimento de convênios relativos à educação. VI. Propor à Secretaria Municipal de Educação medidas de natureza administrativa e pedagógica, com objetivo de aperfeiçoar as atividades relacionadas com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;
- VII. Propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando;
- VIII. Colaborar com o Conselho Municipal de Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério na fiscalização da aplicação dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.
- IX. Dar pareceres sobre a aplicação dos recursos destinados à Merenda Escolar; X. Dar parecer sobre a instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino particulares de todos os níveis no município. XI. Elaborar e alterar o seu Regimento Interno;
- XII. Estabelecer formas de divulgação de sua atuação;
- XIII. Estabelecer critérios para a concessão de bolsas de estudos (TAPIRAÍ/SP, 1998).

Análise mais acurada se faz necessária quanto o efetivo exercício das competências do C.M.E. de Tapiraí/SP, como estão materializadas em suas reuniões e decisões registradas em atas. Vale notar, pelo exposto acima na legislação, que o caráter consultivo e propositivo do referido colegiado é muito enfatizado e não se reporta quanto as aberturas para o caráter mobilizador, visto que representa uma coletividade, a sociedade tapiraíense, que deve opinar e saber que pode e deve interferir na educação desejada e na qualidade de projeção dessa em nível de planejamento cidadão. A seguir retomar-se-ão tais tópicos tendo em vista a





necessidade de ampliar o debate. Embora análise necessária, por parte do C.M.E. da cidade e do poder executivo local o acesso às atas foi dificultado, inviabilizando o registro e listagem de prioridades do colegiado quanto à expectativa de educação, a luta pelo aprimoramento de mecanismos e estratégias em busca de um sistema municipal próprio de ensino e principalmente como os cidadãos participam efetivamente as deliberações educacionais. Este foi certamente um ponto que se mostrou não somente como um desserviço aos municípios, mas obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa nessa etapa.

### Caracterização do C.M.E. de Tapiraí/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

A lei nº1.193/98 que cria o C.M.E de Tapiraí/SP, em seu artigo primeiro, identifica-o como órgão autônomo, de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino, com competência para decidir sobre as questões referentes à educação promovida nos estabelecimentos de ensino municipais (TAPIRAÍ, 1998). Bordignon (2009) caracteriza os Conselhos Municipais de Educação como órgãos do Executivo, atribuindo-lhes os caracteres consultivo e/ou deliberativo no meio da administração do sistema de ensino. Sob o prisma consultivo, compete auxiliar a Secretaria de Educação, e por consequência o governo municipal. A parte deliberativa direciona-se a autonomia dos conselhos em optar por assuntos próprios, ou seja, pauta própria sem influência do governo local.

Na Lei de Tapiraí/SP (nº1.193/98), quanto aos caracteres de funcionamento do C.M.E., embora não esteja explícito um ou outro caráter, o conteúdo aponta muito mais o caráter consultivo e o deliberativo, de forma incisiva como ordenamento e para cumprir a demanda do poder executivo. Ora, é necessário destacar que por caráter deliberativo, entende-se o poder de uma vez debatidas as temáticas relevantes para o município, tomar decisões que apontem para o encaminhamento de demandas. Pelo que se percebe, em muitos conselhos municipais de educação no Brasil, esse órgão, ao invés de representar os anseios da sociedade, se constitui em muitos casos, como extensão e controle de poder municipal.

Vê-se também que os escolhidos para serem os representantes no C.M.E. do município, conforme Lei nº1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1968) são nomeados em número de 8 (oito), com os respectivos suplentes, considerando a forte influência da religiosidade representada e não definição do conceito ou natureza representativa da “sociedade civil organizada”, conforme se pode acompanhar no quadro abaixo:



**Quadro 1: Representatividade dos conselheiros do CME**

Nº de Conselheiros	Representantes
1	Diretoria Geral de Ensino.
1	Diretores e Professores das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental.
1	Pais de alunos das escolas municipais de Ensino Fundamental.
1	Sociedade civil organizada.
1	Comunidade.
1	Igrejas Evangélicas.
1	Igreja Católica Apostólica Romana.
1	Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente.

**Fonte:** Elaborado por Thiago de Melo Martins, com base na lei nº1.193/98 (TAPIRAÍ/SP, 1998).

Cada titular e suplente, conforme orientação legal, deve ser indicado (portanto, não se fala em escolha mediante eleição entre os pares) pelo grupo de origem e cabe ao prefeito nomeá-lo, mesmo se houver mais de um escolhido pela instituição, o governante municipal é quem determina o escolhido. É previsto que haverá escolha direta do prefeito nas representações da Diretoria Geral de Ensino e à Comunidade (TAPIRAÍ/SP, 1998). Em todos os segmentos representados não se menciona eleições para a representação ao C.M.E. de Tapiraí/SP, mas sim indicações. Ainda que representativo, o caráter orientador da gestão democrática pressupõe a legitimação dos representantes, quando essa via se dá por meio de indicações, corre-se o risco da relatividade de tal representação – quem nomeou, por que, quais motivações e intenções dentre outros. Em muitos casos a escolha da coletividade ou de sua parcela é colocada à margem de decisões tão relevantes, visto tratarem da realidade educacional do município. No quadro acima observa-se que não há representatividade do grupo de estudantes, mesmo havendo direta relação com a Educação Municipal. Importante parcela da sociedade, que poderia expandir a diversidade de representações e valorar as decisões do colegiado. Em relação as atribuições, a legislação municipal, no artigo detalha:

- I. Colaborar com os poderes públicos municipais na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;
- II. Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação, mormente aquelas ensinadas pelos Egrégios Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação, e pertinentes ao Ensino Municipal;
- III. Assistir e orientar os poderes públicos municipais, no que couber, na condução dos assuntos educacionais do município;
- IV. Supervisionar a realização do Censo Escolar anual.
- V. Acompanhar o funcionamento e prestar assistência técnica, quando solicitado, aos Conselhos Escolares e entidades similares das escolas municipais; incentivando a participação da comunidade;
- VI. Articular-se com os órgãos e serviços governamentais de Educação nos âmbitos estadual e federal, e com outros órgãos e serviços da administração pública e da esfera privada que atuem no município, a fim de obter cooperação que contribua para a melhoria dos serviços educacionais locais;
- VII. Articular-se com outros Conselhos Municipais de Educação, com o Conselho Estadual de Educação e com organizações comunitárias, visando troca de experiências, o aprimoramento da atuação do colegiado e o encaminhamento de propostas educacionais regionais, bem como o de políticas educacionais integradas. (TAPIRAÍ/SP, 1998)



Suas sete atribuições mostram uma visão do que se espera do Conselho e sua representatividade, a relação com outras esferas de ensino e governo e outras representações. Enquanto espaço que deveria se pautar pela gestão democrática, ainda é ausente o indicativo de abertura de fóruns socialmente representados no município, a partir do C.M.E. para análise e reflexão dos números e qualidade educacional da cidade. Sabe-se que, enquanto os C.M.E.s forem constituídos como extensões do poder executivo municipal, a população fica à margem, embora se diga que a representatividade dê conta de suprir os seus anseios. Não dá. E não dá justamente por falta de legitimação da mesma. É necessário se buscar caminhos que são caminhados juntos com os cidadãos, não para os cidadãos.

### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre entes federados

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 11, inciso V explicita que é responsabilidade do município a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com prioridade para as séries iniciais. Caso essas duas áreas estejam com os atendimentos completos, o município poderá oferecer outras etapas, modalidades e até níveis de ensino (BRASIL, 1996). O município de Tapiraí/SP conta com duas unidades escolares de creche municipal, duas escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais) e duas escolas estaduais de Ensino Fundamental (anos finais do Ensino Fundamental) e Ensino Médio. De acordo com o Plano Municipal de Educação, em sua meta 1 (um), é proposto até ao ano de 2020 atender 50% de crianças de zero a três anos (TAPIRAÍ/SP, 2015).

**Quadro 2:** Matrículas da Educação Infantil. Total de crianças de Tapiraí/SP.

Matrículas	Total	Porcentagem
Total de crianças de 0 a 4 anos no município	621	100%
Creches Municipais (2 unidades)	221	36%

**Fonte:** Elaborado por Thiago de Melo Martins a partir de dados do INEP (2018).

É possível perceber, no quadro acima, que há necessidade de um maior número de unidades de escolas de educação infantil até 4 anos de idade (período que se inicia a pré-escola e a Educação Básica propriamente dita), visto que 64% das crianças do município não são atendidas, isto corresponde a um número aproximado de 400 crianças fora da escola. Até 2020 serão necessárias criar noventa vagas de creche para se chegar à meta de atendimento em 50%. Quanto a Pré-Escola o número de vagas é de 220 e estava perto da totalidade, porém com a demanda reprimida de creches haverá necessidade de oferecer mais vagas neste setor da Educação também. A taxa de atendimento a Educação Básica obrigatória, de quatro a dezessete anos é uma das mais altas da Região Metropolitana de Sorocaba, sub-região três. O índice do IDEB é de 6.3 em 2015 para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

**Quadro 3: Dados do Ensino Fundamental de Tapiraí/SP**

Dados	Números
Taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade (2010)	98%
IDEB-Anos iniciais, Ensino Fundamental (2015)	6.3
Matriculas: Ensino Fundamental (2015)	1.202
Docentes no Ensino Fundamental (2015)	67
Número de escolas de E.F (2015)	04

**Fonte:** Elaborado por Thiago de Melo Martins. Dados do IBGE (2018).

O atendimento ao Ensino Fundamental está próximo de atingir a totalidade de crianças e adolescentes que devem estar matriculados na escola, conforme relação idade-ano(série). Quanto a colaboração entre os entes federados, esta ocorre por meio dos repasses constitucionais para educação (BRASIL, 1988), Tapiraí/SP direciona vinte e cinco por cento de sua arrecadação anual ao Ensino Municipal. Recebe repasses federais via FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), participa do Programa Dinheiro Direto nas Escolas, Programa Merenda Escolar e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros. Há repasses também do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que realiza transferências mediante cálculo do número de alunos na rede municipal. Repasses realizados no primeiro semestre deste (2018) ano para Tapiraí/SP estão destacados:

**Quadro 4: Repasse FUNDEB para o município de Tapiraí/SP**

MUNICÍPIO	MÊS	FUNDEB
Tapiraí/SP	01	R\$ 556.133,26
Tapiraí/SP	02	R\$369.925,73
Tapiraí/SP	03	R\$376.413,34
Tapiraí/SP	04	R\$257.560,00
Tapiraí/SP	05	R\$470.661,95
<b>Total</b>		<b>R\$2.030.694,28</b>

**Fonte:** Elaborado por Thiago de Melo Martins (BRASIL, 2018).

O município depende do repasse tanto da União, quanto do Estado (São Paulo) para manter suas escolas em funcionamento e pagar os professores. O governo federal mantém com seus repasses, forte influência no município e praticamente sustenta a educação municipal que não consegue captar recursos próprios para manter seus serviços educacionais.

### DA iniciativa da criação e implementação do C.M.E de Tapiraí/SP à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade socialmente referenciada

No Plano Municipal de Educação de Tapiraí/SP a gestão democrática é citada em seu texto base TAPIRAÍ/SP, 2015), e diz projetar como eixo central um intenso processo participativo afim de se buscar a educação de qualidade a partir da legitimação e inferências dos segmentos constitutivos da sociedade:



A gestão deve ser inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação. É de fundamental importância que todos os participantes do processo educativo assumam suas responsabilidades, pois a democratização da gestão se constrói coletivamente com a constante avaliação (TAPIRAÍ/SP, 2015).

Oliveira, Moraes e Dourado (2010) afirmam que a gestão democrática pode provocar mobilizações da sociedade, visto que ao movimentar-se, organizar-se e estabelecer mecanismos e estratégias de inferências sobre sua realidade, também provoca sua transformação. Pressupõe uma constante dialogicidade entre partes que, embora não sejam sempre convergentes se direcionam ao bem convencionado, embora provisório, passível de negociação. Defendida tanto no documento norteador das atribuições do Conselho Municipal de Educação (TAPIRAÍ/SP, 1968), como no Plano Municipal de Educação TAPIRAÍ/SP, (2015), a gestão democrática deve promover a educação popular e ser esteio para dois eixos: a participação e o desenvolvimento da educação de qualidade que se espera, assim:

Uma educação popular tem na democratização seu eixo central, do qual deriva o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo para concretizar a educação de qualidade, vinculada à realidade e articulada com o projeto de desenvolvimento nacional. (TAPIRAÍ/SP, 2015).

De acordo com o PME de Tapiraí/SP, a gestão democrática e decisões colegiadas fazem parte do compromisso de ação do plano. Mais do que caracterizar em documento, o C.M.E pode inserir esses eixos em suas atribuições, que não explicitam na lei 1.193/98 a gestão democrática e a busca pela qualidade socialmente referenciada. Mediante a isso, o C.M.E de Tapiraí/SP, com suas escolhas de conselheiros por indicações, fica caracterizado por órgão consultivo do Executivo. Em relação ao anúncio da gestão democrática, ainda há que ressignificar tal conceito na cidade, visto que a transparência constitui um dos seus aspectos, tanto por parte da sociedade representada, quanto pelo executivo e funcionários; entretanto, ao tentar ter acesso às Atas do Conselho Municipal de Educação para entender o caráter, o princípio orientador desse órgão e a sua respectiva busca pela qualidade socialmente referenciada, houve repetidas negativas quanto à sua disponibilização. Há que se fazer uma gestão democrática que seja correspondente ao seu sentido e previsões legais, principalmente nos documentos do próprio município. Muitas vezes algumas negativas se dão por temor de explicitar não somente a organização proforma do C.M.E., mas a falta de sistematização de suas ações, dentre as quais o estabelecimento de periodicidade de reuniões, a ausência de planejamento para convocar e socializar por meio de devolutivas às demandas concretamente emanadas da necessidade da comunidade e não como ratificação do quer o executivo municipal.

Cabe os munícipes tomarem consciência de seu papel de participação e mobilização, via representação para que o escopo desse colegiado possa incluir pautas que estabelecem metas, que problematizam as já colocadas, quando necessário, que inovem nas devolutivas para a comunidade e sobretudo que não haja o que tornar inacessível para o público. É necessário, a exemplo de outros município da região, como Sorocaba, que as Atas e documentos públicos sejam socializados digitalmente e disponibilizados e site próprio do C.M.E. Não é mais possível admitir que, nem mesmo um pequeno município como Tapiraí/SP inviabilize o acesso à informação, cujo teor poderia trazer pistas para refletir como se está e como se deseja estar. Com a intenção de compreender os conceitos de gestão democrática e qualidade socialmente referenciada da educação na visão dos membros do conselho, bem como, suas percepções a respeito de seu funcionamento, a próxima seção se destinará em analisar o diálogo realizado junto aos conselheiros do C.M.E. de Tapiraí através da aplicação de entrevista semiestruturada.

### **Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

Esta seção teve como escopo analisar a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP quanto à compreensão de qualidade, gestão democrática e participação, na esfera das competências desse órgão colegiado e os destacados recursos e meios realizados para a sua efetivação. Mediante um contexto adverso e dentro da métrica da pesquisa, realizaram-se duas entrevistas. A leitura realizada das transcrições das entrevistas e impressões dos entrevistados sobre suas trajetórias dentro do conselho foram a base deste estudo, importante ressaltar que a quantidade de entrevistados está intimamente relacionada com o posicionamento do poder executivo local e a inoperância da autonomia deste conselho, portanto outros membros contatados negaram-se a realizar a entrevista por insegurança, diante do diálogo truncado entre conselheiros e representantes do Executivo. De acordo com Kayaki e Martins (2018), o Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP configura-se em oito membros indicados por seus respectivos segmentos, nomes estes validados perante o Poder Executivo Municipal.

As entrevistas foram previamente agendadas, sendo uma autorizada a gravação em áudio e outra por transcrição das respostas. O local utilizado pelos pesquisadores foi a Secretaria Municipal de Educação de Tapiraí. Entre os protocolos da pesquisa, foram entregues a “Carta de Apresentação” e o “Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido” com destaque para o objetivo da pesquisa, identificação e contato dos pesquisadores, bem como a forma procedimental das mesmas. A duração foi de quarenta minutos aproximadamente, de forma individual. Nos dois momentos foi proporcionado clima acolhedor e favorável a respostas



livres e desprendidas de interferências externas. Os critérios previamente estabelecidos para a seleção dos respondentes foram a atuação no Conselho entre 2015 até 2018, participação na elaboração do Plano Municipal de Educação de Tapiraí/SP e conselheiros que reunissem a soma dos dois critérios anteriores. Mediante a métrica estipulada pela pesquisa e o contexto político adverso encontrado pelos pesquisadores e membros do poder executivo local. Para realizar as entrevistas organizou-se um Roteiro de Caracterização dos Respondentes, onde o perfil pessoal e acadêmico de cada entrevistado foi registrado. Instrumento este que evidenciou características dos conselheiros entrevistados. Importante ressaltar que o acesso às pessoas para realização das entrevistas, foi dificultado por componentes da Secretaria da Educação de Tapiraí, assim como o acesso a documentos públicos como as Atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí. Diante de tantas negativas e impossibilidades impostas por esta Secretaria, a participação de dois conselheiros na estrutura da pesquisa foi extremamente valorosa e contribuiu para reflexões e contribuições.

#### Quadro 1 - Perfil dos Respondentes

Conselheiro	Gênero	Idade	Estado Civil	Formação Acadêmica	Experiência no C.M.E.
R 01	F	49	Casada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Pedagogia.</li> <li>• Especialização em Psicopedagogia.</li> </ul>	2015
R 02	F	32	Casada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Ciências Contábeis</li> </ul>	2018

**Fonte:** Elaborado pelos autores

O roteiro semiestruturado de entrevista se compôs ao todo por 20 questões, organizadas em quatro eixos, a saber:

- O C.M.E. e a qualidade socialmente referenciada: análise das falas dos respondentes relacionada à sua compreensão sobre qualidade e o papel do C.M.E. em tais encaminhamentos com foco nas questões de 1 a 5 da entrevista;
- Gestão democrática e a participação no C.M.E.: com ênfase nas questões de 6 a 10 da entrevista, realizou-se neste item a análise das falas dos respondentes quanto as iniciativas de participação e exercício propriamente dito da gestão democrática na organização e autonomia do coletivo quanto às deliberações e pautas;
- C.M.E. e os mecanismos de gestão democrática: análise das devolutivas dos respondentes, com ênfase nas questões de 11 a 15 quanto aos meios (mecanismos) criados para a aproximação com o coletivo e;

- C.M.E. e as estratégias de gestão democrática: análise da organização e processos da gestão democrática com foco nas respostas oferecidas pelos conselheiros nas questões de 15 a 20 da entrevista.

As questões elencadas nos itens supracitados nos forneceram subsídios para discussão dos achados, assim como oportunizaram problematizar pontos importantes que levaram os pesquisadores a construir um quinto item denominado “O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática”. Com o objetivo de ampliar o debate a respeito da gestão democrática, da qualidade, da participação, de forma a observar a realidade e as necessidades sociais de Tapiraí/SP em busca de uma educação socialmente referenciada. Esta etapa encerra a terceira e última etapa da pesquisa maior iniciada no Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), intitulada “*Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos*” envolvendo 9 municípios, dentre os quais Sorocaba/SP, como sede da RMS. A pesquisa teve a coordenação geral do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba), no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE).

### O conselho municipal de educação e a qualidade socialmente referenciada

Em última instância a qualidade da educação é o que se busca por meio da gestão democrática, neste espaço dialógico busca-se atender os direitos sociais dos cidadãos. Azevedo (2011), evidencia que a cada significado vai corresponder uma determinada noção de qualidade, como seu correlato. Tal busca constitui um meio de identificar a lógica e direção da política educacional a que se vinculam, naquele momento histórico. A entrevista enfocou o tema “qualidade” e “qualidade social” nas questões de 1 a 5. Percebemos nas falas abaixo que a questão da qualidade para os conselheiros de Tapiraí tem estreita ligação com os resultados medidos pelas avaliações externas, embora haja uma consciência importante da necessidade de avanços constantes, a seguir:

*R 02: Ah, qualidade...Eu acho que essa parte da qualidade social a gente trabalha, mas a parte da qualidade em si. Apesar da nossa nota no IDEB, não sei se vocês já viram, não é uma nota ruim, é nota boa. Sete ponto um e alguma coisa. Uma das maiores (entre as cidades da região). Mas acho que podem fazer mais. Eu mesmo brigo muito. Pedindo psicopedagogo, pedindo reforço, pedindo (aulas) inglês no currículo, acho que não é uma coisa cara. Já pode iniciar as crianças (nas aulas de Inglês).*

*R 01: vejo que todos os professores do município são comprometidos todos são comprometidos, estamos sim desestimulados sabe, eu acho, assim que é ... A gente tem que ter mais um ânimo não sei o que acontece, mas eu vejo que a qualidade é boa, poderia ser melhor poderia, envolve inúmeras coisas inúmeras razões, poderia ser melhor mas, pelo que a gente*





*percebe dos alunos que nós estamos recebendo , nosso município não esta deixando assim tanto a desejar não , nosso ideb é bom eu penso que a qualidade é boa , poderíamos ser melhor, pedimos tanto para diminuir o número de alunos na sala de aula [...]*

Percebemos que o olhar dos conselheiros não contemplou outras questões, não menos importantes, no âmbito de sua percepção sobre a qualidade educacional. Azevedo (2011), afirma que, igualmente, não só assistimos à continuidade como ao reforço de um sistema de avaliação estandardizado, que avalia muito mais os “produtos”, sem levar em conta percalços e singularidades dos processos de aprendizagem. Quando questionados a respeito do Plano Municipal de Educação de Tapiraí, o posicionamento dos entrevistados foi:

*R 01: Não teve abertura para que os professores estudar em htpc a Cilene (atualmente colega da mesma escola) na época era coordenadora, Fernanda era diretora, eles deram abertura espaço para que a gente estudasse colocasse lá os nossos pedidos, mas em relação ao conselho nada foi visto, mas isso porque era, como se diz obrigado ter uma participação dos professores por isso nós fomos convocados.*

*R 02: Temos. É obrigado, vou falar bem a verdade sobre o que acontece nas maiorias dos conselhos. É apresentado para a gente pronto. As vezes a gente não tem capacidade pra opinar. E a gente não sabe, a gente até tal assim, a gente não sabe até onde pode, onde vai mexer no orçamento.... Então, isso não só na educação e também nos outros conselhos. Então, do jeito que vem... a gente até consulta, mas assim...*

Fica evidente na fala dos respondentes que a participação e o diálogo pouco se estabeleceram durante a construção do PME, a Constituição de 1988 institui a gestão democrática e orienta a participação. Desta forma a elaboração de políticas públicas, segundo Gohn (2002), necessita de processos de diálogos interativos realizados no decorrer dos processos de participação na geração e elaboração delas, de forma que os indivíduos sejam envolvidos como cidadãos políticos ativos construtores de consensos, constituindo desta forma a democracia deliberativa. Questionados sobre o acompanhamento do PME, os relatos foram:

*R 01:Não - em sinal com o dedo.*

*R 02:Não tenho conhecimento. Até porque nós temos um grupo WhatsApp e ninguém fala a respeito disso.*

Nota-se por estas respostas que os conselheiros estão atuando com certa distância dos documentos oficiais, de forma que não é possível neste momento afirmar que a sociedade está sendo atendida nas propostas que foram projetadas para o decênio (2015-2025).

### **Gestão democrática e a participação no conselho municipal de educação**

Para Teixeira (2004), a composição dos conselhos abre espaço para uma representação mais democrática. Em primeiro lugar, porque neles a participação dos profissionais de ensino apresenta-se de forma diversificada e reforça a representação por categoria. Em segundo



lugar, porque neles se conta com a representação da sociedade civil, permitindo sua participação na definição da política de educação a ser levada a cabo no município. Nas questões de 6 a 10 foram observadas as iniciativas de participação e de gestão democrática, desta forma, pensando na participação diversificada, e com a intenção de observar os diferentes pontos de vista, questionamos os respondentes a respeito da gestão democrática, se esta ocorre em Tapiraí, a avaliação dos mesmos a respeito de como ocorre e o que seria ainda necessário para os avanços neste sentido, tendo como resposta:

*R 02: Não, ainda não.*

*R 02: No conselho a gente deveria se reunir mensalmente.*

*R 01 : eu vejo assim se eles veem sentem como ameaça alguma coisa que não pode alguém perceber já corta ali como eu falei uma vez bati de frente; [...] aí que eu falei: não o que o conselho decidiu o grupo não pode sobrepor o conselho, a opinião do grupo não é decisão do conselho. Eu vejo nesse sentido que eles querem que se não for favorável a ideia deles, não vale a opinião do conselho.*

Não percebemos com isso a constituição de mecanismos de promoção da gestão democrática, o que expõe a desarticulação do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí, quanto as ações que direcionem a adequação e efetivação da qualidade da participação. Para que o Conselho efetive a participação e por consequência ações democráticas, Teixeira (2004), chama atenção para o fato de que uma composição que contempla maior participação da sociedade civil, no âmbito desses órgãos, pode carecer de pessoal especializado para o desempenho das tarefas técnicas que lhes são atribuídas. Em decorrência, cabe ao poder público municipal garantir a existência de um quadro de pessoal qualificado de assessoria aos conselhos, a fim de que seus membros se sintam devidamente instrumentados para atuar satisfatoriamente. Portanto o incentivo da Secretaria local é importante neste processo. Quanto a participação da comunidade, uma das entrevistadas aponta algumas manifestações, principalmente de trabalhadores das escolas, pais de alunos:

*R 02: De uma forma simples, a gente por ser um município pequeno, então a gente conhece quem trabalha na creche, então eles acabam passando para nós (do C.M.E.), que tem medo de passar para a chefia e ser... (perseguido) Né! A gente recebe (as reclamações) dos pais e dos funcionários.*

*R01: Por parte da sociedade não (participação atuante). Eu acho assim... nós conselheiros fomos até falhos (quanto a participação), reconheço que nós tínhamos até mais poderes para estar cobrando, fazendo mudanças [...]*

A sociedade participa de forma indireta, mediante conversas informais, fora dos momentos de reunião do colegiado. Há consenso entre os respondentes quanto a falta de motivação para encaminhar demandas e necessidades da população ao conhecimento do Poder Executivo. Mediante as respostas, a atuação dos conselheiros fica restrita às demandas e

pautas do Poder Executivo, o que inviabiliza requisições oriundas da população. Na interpretação de Kayaki e Martins (2018, p.83) cabe os munícipes tomarem consciência de seu papel de participação e mobilização, via representação para que o escopo desse colegiado possa incluir pautas que estabeleçam metas, que problematizem as já colocadas, quando necessário, que inovem nas devolutivas para a comunidade e sobretudo que não haja o que tornar inacessível para o público.

*R 02: Acho que pode ser de outra forma. No Social é por votação, a pessoa se inscreve e depois tem votação, mas sempre tem tão poucas pessoas que nem deveria ter (a votação). Você pega e se inscreve, sorteia, sei lá uma coisa assim e pronto. Pelo menos pegou quem realmente está interessado. Não está indicando.*

Interessante sugestão de uma das respondentes quanto a participação da comunidade junto ao C.M.E., sugere haver eleição e atuação permanente por parte do munícipe. Entende-se nesse último relato o desejo da conselheira de haver espaço aberto permanentemente à comunidade para apontar suas reivindicações.

#### O conselho municipal de educação e instrumentos de gestão democrática

Interpretamos os mecanismos de participação como meios criados para a aproximação com o coletivo. Um conselho, segundo Cury (2004), constitui uma assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito. Desde suas origens mais remotas, os conselhos, sejam eles colegiados de anciãos, de notáveis ou de representação popular, constituíam formas de deliberação coletiva, representando a pluralidade das vozes do grupo social, inicialmente por meio de assembleias legitimadas pela tradição e costumes e, mais adiante, por normas escritas sobre os assuntos de interesse do Estado. Toda esta composição se constrói para que a gestão democrática se instale, se fortaleça, porém nas declarações dos respondentes, percebemos que as opiniões até são colocadas nas reuniões, mas os conselheiros declaram que muitas vezes estas nem são registradas nas atas, sendo desconsideradas, como segue:

*R 02: Por exemplo, tem ideias no geral que a gente dá. Que eles já barram aqui. Isso não dá para fazer, isso o que. E não vai nem para ata.*

*R 01 : sim liberdade de expressão a gente tinha , nem sempre aceita*

Este estilo de administração da secretaria de Educação de Tapiraí/SP é de tendência conservadora, no sentido de que foi observada a ausência de incentivos para uma efetiva participação de professores, diretores e pais engajados nos rumos da educação no Município. Quanto a pressões que possam ocorrer por parte da comunidade no sentido de impor alguma pauta ou decisão, esta situação não foi encontrada por nenhum dos



conselheiros entrevistados. Sobre temas recorrentes às reuniões somente uma relatou um assunto tratado e o encaminhamento posterior à reunião:

*R 01: Olha, a maioria das reuniões tratava de algum problema na escola, alguma deficiência que a escola estava passando. Ou dificuldade secundária que tinha que resolver. É verdade mandei recado no (aplicativo) WhatsApp, tirei foto de tudo e mandei até ao prefeito[...]*

O relato anterior indica como de fato aconteciam as reuniões do conselho, exposição do problema e limitação de deliberar e decidir sobre o problema. Como consequência a conselheira recorreu diretamente ao prefeito. A autonomia não é percebida por parte dos integrantes:

*R 02: Não temos autonomia nenhuma. A nossa secretária é muito centralizadora.*

*R 01: Não temos (autonomia).*

O espaço destinado às reuniões do colegiado é dentro do prédio da Secretaria de Educação, o que denota ambiente limitador ao livre pensamento e as elaborações de demandas condicionadas a presença de um membro do governo local. Quando houve indagação ao local dos encontros, confirmam a existência, mas é observado que as reuniões são sempre supervisionadas:

*R 02: Sim (existe espaço para as reuniões), uma sala da secretaria. Ela (secretária de Educação) está presente nas reuniões.*

De acordo com a lei de criação do C.M.E. Tapiraí/SP (1998) haverá um representante da Secretaria de Educação como membro igualitário aos demais. Indica-se na última resposta da conselheira, certa pressão do Poder Executivo pela presença física da secretária de Educação nas reuniões e deliberações do colegiado, assinalando também influência nas decisões de parte dos membros cujos cargos são da educação municipal.

### **O conselho municipal de educação e estratégias de gestão democrática**

Aos Conselhos Municipais de Educação compete, acompanhar e fortalecer instrumentos e processos de gestão democrática que sejam implementados pelo município, assim como se interpor nas propostas de estruturação destes, pelo Poder Executivo. Silva (2013), alerta que se os C.M.E.s são cooptados ideologicamente pelo Estado, tendem a desenvolver uma participação como simples colaboradores, de adesão e de obediência às políticas que são decididas pelas esferas superiores da educação, atuando como órgãos de governo. Tendo assim atribuições puramente técnico-administrativas, repletas de práticas conservadoras, que se dirigem em sentido contrário à democratização da educação. Ao levantar a discussão sobre participação, foi direcionada aos respondentes, questão sobre se a ampla participação é garantida no Conselho, tendo a seguinte resposta:

*R 01: nem sempre, muitas vezes nas reuniões são os mesmos participantes.*



*R 02: Mas pra gente é difícil, com tanta gente pobre, depende de ônibus. As linhas de ônibus não são muitas, não tem dinheiro para vir. Não tem como vir. Então, para vir, a gente procura colocar funcionário (municipal), pai que é funcionário, porque não é que não querem por outras pessoas, é porque elas não veem.*

Um conselheiro não pode se contentar com uma postura de boa vontade. Essa última é indispensável, mas torna-se inócua se não contar com um profissionalismo da função. Espera-se dele estudos e investigações que o conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função. A autoridade derivada que lhe é imanente pela função não pode ignorar o que o ordenamento jurídico dispõe e nem se contentar com um amadorismo ou com um certo diletantismo (CURY, 2006, p. 42). Questionados sobre as intervenções do poder Executivo às decisões do C.M.E. um dos respondentes relata grande interferência:

*R 02: Por exemplo, tem ideias no geral que a gente dá. Que eles já barram aqui (dentro das reuniões). Isso não dá para fazer, isso o quê? E não vai nem para a ata.*

Constata-se pontos não esclarecidos e falta de documentação dos atos do C.M.E. O entrave aqui exposto é o impedimento a participação pela voz dos conselheiros e exercerem suas funções democráticas. Em relação ao poder Executivo, direcionado a educação as questões de participação social e as demandas sociais questionou-se se há ações nessas direções:

*R 02: Sim, a gente só está deixando a desejar agora em relação aos deficientes, temos uma parceria com o Integrar de Sorocaba e o que a (secretaria) Educação tinha que fazer é ceder o transporte. E eles não estão cedendo. Não estamos deixando de atender porque a (secretaria) Saúde está levando, eles se comprometeram a fazer isso e não estão cumprindo essa parte.*

Nesse ponto há indicação de preocupação do C.M.E. em atender a demanda social das crianças com deficiência em realizarem as terapias necessárias para também terem acesso à educação básica do município. As necessidades educacionais prioritárias eram fornecer aulas de reforço aos alunos com defasagem de aprendizagem. O C.M.E. estava ciente desse encaminhamento:

*R 02: Parece que nesse segundo semestre foi contratada uma professora para trabalhar duas horas, eu não sei ainda os detalhes. Até porque não nos reunimos e eu não tive tempo de conversar, mas a gente consegue, as (demandas sociais) prioritárias a gente consegue.*

A questão da representatividade foi apontada como um fator importante para efetivar as ações do C.M.E., igualdade de representantes em relação ao poder de decisão indica honestidade nas ações. Mediante a isso, a comunidade não toma posse de um espaço de discussões e decisões quanto a educação do município:

*R 02: Uma eu acho que não permitem a entrada. Não sabem. Sei que (a reunião do conselho do O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da*



*Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) FUNDEB tinha professoras que infelizmente queriam participar pensando em rateio. Então, elas iam para participar e não deixavam. 'Seu nome não está aqui, pode sair'. Não deixam.*

Os cidadãos têm direito a representantes que sejam coerentes com as finalidades maiores da educação, que atuem de forma a que o poder estatal seja limitado, afim de não se tornar arbitrário, assim como, atuar também na necessidade de elevar a consciência dos cidadãos para ampliar a qualidade da participação no Conselho Municipal de Educação.

#### O conselho municipal de educação: solicitações da gestão democrática


Como órgãos de Estado, os conselhos de educação, segundo Bordignon (2009), ocupam uma posição e exercem uma função mediadora entre o governo e a sociedade. Poderíamos dizer que exercem a função de ponte. A necessária harmonia de relações requer a exata compreensão e respeito da posição, papéis e competências de ambas as partes. Os respondentes, mesmo sem ter acesso a formações e orientações que elucidem os direcionamentos de suas funções, conseguem perceber a necessidade do diálogo e de uma participação ampliada para segmentos que pudessem contribuir de forma mais eficiente e eficaz para os avanços da educação de Tapiraí/SP:

*R 01: Acredito que caberia havendo mais diálogo e a gestão democrática enfim, que se está sempre falando, acho que nós temos que dialogar mais em todos os sentidos. E que todos tivessem mais esclarecimentos, e que tivéssemos maior número de participantes*

*R 02: Divulgação, seria a primeira coisa, entendeu? Os conselheiros precisam de um treinamento, uma capacitação. Para saber os papeis. A divulgação no site, nas escolas. Primeiro dia de aula, a mãe vai fazer matrícula, um cartaz, alguém falando. Muitos pais não sabem, moram longe. Nas reuniões de pais. Ser falado, ser passado para os professores e mandar para o conselho. Dizer que não tem dinheiro para colocar professor de Inglês, já viu quanto vai ficar? Viu quanto custa? Quantas aulas por semana? Se tivesse dois professores de inglês para a rede, qual é o custo? Psicopedagogo, na saúde a gente não vence atender a todos. Só temos um psicólogo no município inteiro. Todos que tem problemas de aprendizagem são encaminhados para ele.*

Percebemos que há uma angústia entre os conselheiros, pois as ações, do município quanto a educação, ocorrem, mas na maioria das vezes sem levar em consideração os anseios dos conselheiros que representa os anseios de uma população e tão pouco os desejos de mudança. É percebido por todos o caráter meramente técnico ao qual está sujeito o C.M.E. de Tapiraí, uma vez que as discussões ocorrem, mas não são levadas em consideração. No intuito de avançar na qualidade da educação, se faz necessário que o conselho organize estratégias e mecanismos de gestão democrática, mas é evidente nas falas dos respondentes que ainda muitas questões se opõem ao caminhar da gestão democrática no município de Tapiraí, como poder-se-á observar a seguir.

#### Quadro 2: Mecanismos e estratégias indutoras de gestão democrática do C.M.E.

	Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.1, 2020, p.318-348	ISSN:2674-8630
---	--	----------------

MECANISMOS	ESTRATÉGIAS	ENFRENTAMENTOS
Reuniões esporádicas Registros de Atas (não disponibilizadas)	Discussões de temas Conselheiros levam demandas das escolas para reuniões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Burocracias</li> <li>✦ Ausência de Local Específico</li> <li>✦ Influência do Poder Executivo nas decisões</li> <li>✦ Desconhecimento das atribuições, pelos conselheiros e Secretaria</li> <li>✦ Ausência de formação para conselheiros</li> <li>✦ Ausência de membros da sociedade civil organizada entre os conselheiros</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A análise do quadro 2 indica as percepções das conselheiras referente aos entraves à gestão democrática dentro do C.M.E. Tapiraí/SP, reuniões esparsas e falta de documentação indicam obstáculos à transparência e participação dos integrantes, porém percebem a sua representatividade e lançam ao grupo as necessidades encontradas nas escolas e na aprendizagem dos educandos do município, percebem com isto avanço e certo retorno do Poder Executivo em atos de melhorias requeridos e serviços desejados na escolas. Em Kayaki e Martins (2018, p.83) ao anúncio da gestão democrática, ainda há que ressignificar tal conceito na cidade, visto que a transparência constitui um dos seus aspectos, tanto por parte da sociedade representada, quanto pelo poder Executivo e funcionários; entretanto, ao tentar ter acesso às Atas do Conselho Municipal de Educação para entender o caráter, o princípio orientador desse órgão e sua respectiva busca pela qualidade socialmente referenciada, houve repetidas negativas quanto à sua disponibilização.

Há que se fazer uma gestão democrática que seja correspondente ao seu sentido e previsões legais, principalmente nos documentos do próprio município. Muitas vezes algumas negativas se dão por temor de explicitar não somente a organização proforma do C.M.E, mas a falta de sistematização de suas ações, dentre as quais o estabelecimento de periodicidade de reuniões, a ausência de planejamento para convocar e socializar por meio de devolutivas às demandas concretamente emanadas da necessidade da comunidade e não como ratificação do que quer o Executivo municipal. Se faz necessário avançar em muitas questões para alcançar ações de gestão democrática no Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP, entre elas estão: maior autonomia, poder de decisão das pautas pelos conselheiros, espaço e voz à comunidade a fim de participar e exercer as todas as funções que compete à este órgão, como as previstas em lei municipal (deliberativa, consultiva e normativa), divulgação de todas as ações, pautas e Atas promovidas pelo conselho, estas contribuiriam para estabelecer a gestão democrática na educação municipal de Tapiraí. Outro fator a contribuir no desempenho dos conselheiros é instrumentalizá-los com formações e contatos com os conselhos estadual e federal e instituições de educação superior especializadas em pesquisa no segmento de conselhos municipais de educação.

## Considerações finais

Este estudo se compõe como trabalho mais amplo, em que se pesquisou os conselhos e suas ações de nove municípios da Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, a respeito de seus Conselhos Municipais de Educação, no que se refere ao planejamento e implementação da qualidade socialmente referenciada entre situações assertivas e contextos adversos. Nesse sentido, as análises realizadas fazem parte da realidade encontrada e interpretada pelos pesquisadores em Tapiraí.

Tapiraí, aos seus 58 anos de fundação legitimada, mostra-se em crescimento político-econômico, sobretudo após estabelecer uma coligação com a RMS e expandir o sistema produtivo e cultural com os demais municípios vizinhos, bem como pelo seu prospectivo mercado agrícola de alcance nacional, também em processo de expansão condizente com as indústrias locais de porte menor. Porém o declínio populacional é evidenciado pelos dados estatísticos, demonstrando ser um problema consequente para a Educação da cidade na qual precisará redirecionar sua política pública de atendimento a números cada vez menores de educandos. Em contrapartida, os marcos histórico-culturais do município perpassam traços de um patriarcalismo regional, ou seja, os desencadeamentos em torno da fundação dos distritos, logo dos bairros posteriores até a desenvoltura do espaço urbano se deram por núcleos familiares que tomaram posições e partidos que fazem jus a um regime oligárquico. Portanto, embora o atual sistema político conte com poderes legislativos e executivos em um regime democrático, a sociedade então pertencente carrega atributos e se consolida sobre relações de poder político localizados, historicamente delineados. O modo de instituição das escolas públicas é um claro exemplo dessa vinculação patriarcal.

Em termos educacionais, a cidade se encontra incipiente a um Sistema Municipal de Ensino, por intermédio do PME, submetendo-se ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) quanto aos aspectos legais de atendimento educacional aos munícipes, porém com expressiva autonomia gerencial que afeta diretamente nos alcances e devolutivas sociais, no que diz respeito a qualidade educativa. Neste referencial, a ausência de divulgação do IDEB 2015 pertinente ao nono ano do ensino fundamental demonstra fragilidade institucional e modesta estrutura organizativa do município. É preciso ressaltar, porém, o influente resultado, também do IDEB, alcançado pelo quinto ano do ensino fundamental em 2015. Fato este suporta ações pedagógicas e políticas públicas coerentes com o desenvolvimento positivo de um ensino público de qualidade. Mas reforça a necessária manutenção e avaliação destes potenciais em assimilação com um constante aprimoramento da comunidade escolar em parceria com a sociedade civil (pais e responsáveis em destaque), e do poder confiado na Secretaria de Educação de Tapiraí. (INEP, 2015a)





Haja vista uma rede escolar composta por oito instituições, apenas, fica-se o questionamento acerca das necessidades e/ou progressões dessas escolas. Quadro que pode requerer auxílio orçamentário para melhor atendimento dos alunos ou possível expansão da rede escolar, de modo a dar vida aos parâmetros estabelecidos na Constituição Federal e na LDB de 1996, sobretudo ao potencial transformador da educação, a partir das políticas educacionais. Em síntese, é preciso enfatizar que as considerações aqui incorporadas se fundamentam nas primeiras impressões de um trabalho de pesquisa em construção, portanto, as ponderações levantadas podem desempenhar novos desdobramentos no decorrer deste processo sistemático de produção de conhecimento. O vínculo material com o Executivo, através de verbas orçamentárias e oferecimentos de espaço físico, influem no funcionamento e poder decisório dos membros do colegiado do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP. A não realização de eleições para conselheiros também acarreta em menor alçada da gestão democrática e representatividade mais ampla pelos setores da sociedade.

Diante da análise em campo, observou-se que não há divulgação em mídias e endereços eletrônicos das decisões do Conselho, limitando e/ou impedindo a sociedade ao acesso às informações das pautas realizadas, inclusive para efeito de pesquisa, como esta que ora se socializa, uma vez que foi dificultado o acesso dos pesquisadores aos documentos do C.M.E. de Tapiraí/SP, bem como às atas das reuniões ordinárias e extraordinárias e Regimento Interno, o que caracteriza o não cumprimento à Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12527/2011, art.3º, Inciso II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações) , que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (BRASIL, 2011).

Entende-se que a gestão democrática e a qualidade socialmente referenciada podem avançar com maior participação da sociedade, na solicitação e mobilização por maior representatividade em realizações as eleições para conselheiros e divulgação das ações do conselho. Enquanto não houver essa mobilização o C.M.E funciona em caráter consultivo, predominantemente, e os outros, deliberativo e normativo permanecem incipientes mediante o engessamento da capacidade mobilizadora do colegiado. Pode-se perceber conforme citado na terceira seção que o presente estudo realizou análises das percepções dos conselheiros (membros) sobre o desempenho do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP quanto à dimensão de qualidade, gestão democrática e participação. Considerou as entrevistas, realizou um levantamento bibliográfico e a análise de documentos, recorreu-se ao uso do Plano Municipal de Educação de 2015 e a lei de criação do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP. Dentro da métrica, foram nomeados dois respondentes do C.M.E



Tapiraí a fim de entender como se processa a gestão democrática e se há esforços para a concretização da qualidade socialmente referenciada. Mesmo tendo a gestão democrática como princípio orientador a partir das bases legais nacionais, o presente estudo evidencia o afastamento do conselho de tal princípio nos processos decisórios da educação no município, deixando de atuar como órgão representativo das demandas da sociedade – formalizando-se mais como órgão institucional do executivo.

Nesse sentido, é possível apontar que o C.M.E. de Tapiraí não realiza com frequência reuniões sistemáticas para encaminhamentos e outros interesses dos munícipes, e quando estas acontecem, ocorre a discussão de diversas situações educacionais importantes, porém o conselho não delibera sobre elas, em última instância a deliberação ocorrerá no poder executivo, enfraquecendo a gestão democrática e a participação dos segmentos representativos da sociedade. O vínculo material com o Executivo, através de verbas orçamentárias e oferecimentos de espaço físico, influem no funcionamento e poder decisório dos membros do colegiado do Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP. A não realização de eleições para conselheiros também acarreta menor alçada da gestão democrática e representatividade mais ampla pelos setores da sociedade. (KAYAKI e MARTINS, 2018, p.83).

É preciso ressaltar a desmotivação dos conselheiros como uma situação existente e persistente diante da percepção dos mesmos de que esse órgão colegiado, não tem respeito às suas decisões. Por consequência, tal ação derruba a sua autonomia frente aos processos educacionais. Nas situações evidenciadas pelos respondentes fica constatada a insuficiência do conselho para ampliar as transformações democráticas significativas do contexto social. Diante de contextos adversos, ainda há alguns esforços dos conselheiros no sentido de realizar propostas de avanço da democratização educacional, ficou clara, assim como também a necessidade de subsidiar estes participantes/membros do C.M.E. de Tapiraí, com formações e orientações que fortaleçam este espaço.

As atas de reuniões do conselho foram solicitadas diversas vezes, porém o acesso aos documentos não ocorreu, entende-se desta forma que mais uma vez a transparência das ações, assim como o cumprimento da legislação que determina ações específicas para o C.M.E., ocorrem de forma esporádica, sem regras, nem muito menos uma constância ou regularidade. Estão expressos no Plano Municipal de Educação de Tapiraí indicações de democratizar a educação, participação, qualidade social e acompanhamento das ações e metas do plano pela comunidade e pelo Conselho Municipal de Educação. Uma educação popular tem na democratização seu eixo central, do qual deriva o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo para a concretizar a educação de qualidade, vinculada à realidade e articulada com o projeto de desenvolvimento nacional. O



Plano Nacional de Educação não define critérios de gestão democrática, embora remeta essa incumbência para cada Sistema de Ensino.

As experiências democráticas na Educação, que de fato concorrem para o aperfeiçoamento da gestão, são as que reforçam a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar, porém para que o controle social funcione, é necessária a consciência pela sociedade, de seu direito à participação amplamente divulgada, transparente e ao alcance de todos. A gestão deve ser inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação. É de fundamental importância que todos os participantes do processo educativo assumam suas responsabilidades, pois a democratização da gestão se constrói coletivamente com a constante avaliação. Para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento deste Plano, terão um papel essencial, o Conselho Municipal de Educação. (TAPIRAÍ, 2015, p.44-45). E outros Conselhos e pede a participação da comunidade tapiraense.

Existem previsões da legislatura municipal para a participação da comunidade, aumento da qualidade social, transparência nas reuniões e acompanhamento por parte do Conselho Municipal de Tapiraí e outros Conselhos direcionadas a alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação. Ou seja, o campo de atuação dos conselheiros está previsto em lei, as necessidades da educação municipal já foram apontadas e o espaço a ser preenchido pelos cidadãos municipais apontados como fator determinante. Cabe fazer cumprir a lei que a participação e a qualidade socialmente referenciadas despontem na organização da comunidade, espaços em que se inserem os conselheiros. A política de descentralização que realmente tenha por objetivo a gestão democrática, necessita promover e facilitar a participação de todos e o conselho é excelente espaço para este processo.

## Referências

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*, v. 27, n. 3, p. 365-588, set./dez, 2011. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412/15404>. Acessado em: 20 out. 2018.

BORDIGNON, G. *Perfil dos conselhos municipais de educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro\\_final\\_proconselho07.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro_final_proconselho07.pdf). Acessado em: 25 jun. 2017.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.



BORDIGNON, G. *Sistema Nacional Articulado de Educação: o papel dos conselhos de educação*. [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_genuino.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_genuino.pdf). Acesso em: 16/11/2018.

BRASIL. Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Coletânea de Leis e Resoluções. 3.ed. Rio de Janeiro: Lidador, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 29 jun. 2018.

BRASIL. Fundeb: Repasses ao município de Tapiraí/SP. <http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1::MOSTRA:NO:RP::>. Acessado em: 29 jun. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fndefundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao> Acesso: 29 jun. 2018.

BRASIL. Lei Federal 12.527 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm) .Acesso em: 03 ago.2018.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *RBPAE*, v. 22 – n. 1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/18721/10944> Acesso em: 17 set. 2018

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrópole*, n. 7, pp. 9-31, 1º sem. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/9257/6867>. Acesso em: 10 out. 2018.

IBGE. *Panorama 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tapirai/panorama>. Acessado em 23 nov. 2017.

IBGE: *São Paulo - Tapiraí*: Infográficos: escolas, docentes e matrículas por nível, 2015. Disponível em: [http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/educacao.php?lang=\\_ES&codmun=355350&search=sao-paulo|tapirai|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/educacao.php?lang=_ES&codmun=355350&search=sao-paulo|tapirai|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel). Acessado em: 25 jun. 2017.

IBGE. Panorama da Educação cidade de Tapiraí/SP. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tapirai/panorama> .Acesso em: 03 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - *Censo Educacional* (2015b). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acessado em: 25 jun. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica–Tapiraí* (2015a). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em: 25 jun. 2017.



INEP. Estatísticas da Educação Básica. Brasília/DF, 2018. Disponível em : <  
<http://portal.inep.gov.br/sinapses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 29jun.2018.

KAYAKY, L.A.N.; MARTINS, T. M.; NAKADAKI, V.E.P. O Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP: Caracterização do Município e Estrutura Educacional. *Ensaios Pedagógicos*. Sorocaba, vol.1,n.3,set/dez.2017,p.61-67. Disponível em :  
<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/49/71> .  
Acesso:05ago.2018.

KAYAKI, L.A.N.; MARTINS, T. M. Conselho Municipal de Educação de Tapiraí/SP: Criação, Implementação e Gestão Democrática. *Revista Ensaios Pedagógicos*, v.2,n.2,mai./ago.2018. Disponível em:  
<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/86>. Acesso em: 15 nov.2018.

OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F.; Políticas e Gestão na Educação. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Brasília/DF: Escola de Gestores, 2010. Disponível em:  
[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)  
.Acesso em: 23 de junho de 2018.

PESSOA, L. Tapiraí fortalece turismo como alternativa econômica. *Jornal Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 12 fev. 2015. Disponível em: <  
<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/595064/tapirai-fortalece-turismo-como-alternativa-economica>> Acessado em: 21 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 9.143, de 09 de março de 1995 - Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11615>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SILVA, M. A. C. *Conselho municipal de educação de Uberlândia-MG: possibilidades na Democratização da Educação Municipal (2009-2012)*, Uberlândia/MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13921/1/Maria%20Adelina.pdf> Acesso em: 25 ago. 2018.

TAPIRAÍ/SP. Lei nº1.193 de 1998. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências, p.5. Não disponível online.

TAPIRAÍ. *Plano Municipal de Educação (PME) 2014-2024* (2015). Disponível em:  
[http://www.tapirai.sp.gov.br/arquivo\\_noticias.php?id=1054&arq=PLANOMUNICIPALDEEDUACA%C7%C3O&tipo=pdf](http://www.tapirai.sp.gov.br/arquivo_noticias.php?id=1054&arq=PLANOMUNICIPALDEEDUACA%C7%C3O&tipo=pdf). Acessado em: 25 abr. 2017.

TAPIRAÍ/SP. Lei nº 1968 de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em:  
[https://www.camaratapirai.sp.gov.br/temp/10082018120058arquivo\\_0009-2015.pdf](https://www.camaratapirai.sp.gov.br/temp/10082018120058arquivo_0009-2015.pdf).  
Acessado em: 25 mai. 2018.

TEIXEIRA, L. H. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 691-708. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE IPERÓ/SP**

Jurany Leite Rueda – USP\*

Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar/Sorocaba\*\*

Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP no processo de construção da gestão democrática e da qualidade social da educação. Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se a autores que abordam o tema e suas correlações e documentos tais como legislação municipal sobre o Conselho e atas das reuniões realizadas por esse órgão, além da Constituição Federal de 1988, LDB nº 9394/96, bem como foi orientado metodologicamente por meio da pesquisa qualitativa e utilizou-se entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas cinco entrevistas aplicadas aos membros ativos do Conselho Municipal de Educação de Iperó; estas foram gravadas e depois transcritas, e, para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Infere-se que Iperó/SP apresenta-se, por meio da legislação municipal, como um município que tem tentado caminhar em busca de uma educação de qualidade. No que se refere ao C.M.E./Iperó/SP, há a necessidade de uma melhor compreensão no sentido coletivo sobre o papel do Conselho. Este tem tentado avançar na atuação no processo da gestão democrática; contudo ainda existem entraves, e os avanços nesse sentido precisam continuar. Dessa maneira, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre o papel dos conselhos municipais de educação, para o processo da gestão democrática e para o alcance de uma qualidade socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Conselho Municipal de Educação. Iperó/SP.

### **Introdução**

Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar campus Sorocaba, intitulado “Conselhos municipais de educação da região metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”, sob a coordenação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, que apresenta como objetivo maior da pesquisa analisar as iniciativas de nove municípios da

\*Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior (GEPHAE). E-mail: [jurany.rueda@outlook.com](mailto:jurany.rueda@outlook.com).

\*\*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [jociane.marthendal@gmail.com](mailto:jociane.marthendal@gmail.com).

\*\*\* Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



sub-região três de Sorocaba, a partir de seus respectivos Conselhos Municipais de Educação (C.M.E.s), quanto ao planejamento e implementação da qualidade socialmente referenciada entre devolutivas exitosas e contextos adversos, sendo que o recorte que se faz especificamente para este trabalho é o município de Iperó/SP. De acordo com Teixeira (2004), as lutas pela democratização da sociedade brasileira na década de 1980 trouxeram como um dos resultados o estímulo para a constituição de conselhos municipais de educação. No caso do município de Iperó, o Conselho Municipal de Educação foi instituído em 1996 com base na Lei municipal nº 49 de 1996, a qual foi posteriormente revogada, sendo sancionada uma nova lei em 2003.

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão que faz parte do Sistema Municipal de Ensino, com o papel de contribuir para a melhoria das políticas educacionais e que pode ser considerado um instrumento para o atendimento das demandas sociais no que se refere à educação. Nesse sentido, aqueles municípios que têm instituído como parte de seu sistema de ensino o conselho municipal de educação têm dado um passo no processo de construção da gestão democrática. Considerando as competências e atribuições relativas à condução da educação que o C.M.E. deve exercer (TEIXEIRA, 2004), esta pesquisa teve como foco analisar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP no processo de construção da gestão democrática e da qualidade social da educação.

Para isso a pesquisa foi sistematizada em três fases. E para melhor compreensão, este texto está organizado em três etapas, que correspondem às três fases da pesquisa realizada, conforme pode ser observado a seguir. Num primeiro momento, procurou-se abordar a contextualização histórica do município de Iperó e de sua estrutura educacional, ou seja, trazer um breve relato sobre o contexto e a importância que Iperó tem na região metropolitana de Sorocaba, a história do município, a atividade econômica predominante, a história da educação no município e os dados estatísticos sobre a educação, além de sua estrutura organizacional. A segunda etapa direciona o olhar para o papel que o C.M.E. exerce no município de Iperó/SP diante do que está estabelecido na legislação, bem como para verificar se essa legislação e os documentos atrelados ao Conselho trazem em seus termos a possibilidade de atuação autônoma do Conselho diante das questões educacionais. E a terceira etapa apresenta o papel do Conselho Municipal de Educação de Iperó (C.M.E./Iperó/SP) diante do trinômio qualidade, gestão democrática e participação, em relação ao sistema educacional do município na percepção dos conselheiros. Para isso foram realizadas entrevistas com membros do C.M.E./Iperó/SP, que apresenta em sua organização composicional: presidente, vice-presidente, 1ª secretária, 2ª secretária e demais conselheiros. Com o total de oito conselheiros titulares e sete suplentes. Desse conjunto, participaram da pesquisa cinco conselheiros; desses, quatro titulares e um suplente.





## **Caracterização, estrutura educacional do município de Iperó/SP e o Conselho Municipal de Educação**

### **Iperó/SP: contexto e importância na região metropolitana de Sorocaba**

O município de Iperó tem grande importância na região adjunta à cidade de Sorocaba, já que concentra em seu território a maior área da Floresta Nacional de Ipanema, que por sua vez foi a pioneira da siderurgia no Brasil, tendo jazidas de ferro encontradas há cerca de 427 anos. Nessa floresta, está situado o maior ecossistema de Mata Atlântica do país. Ipanema foi também ponto de partida para a origem de algumas cidades da região de Sorocaba. Não é só a Floresta Nacional de Ipanema que torna Iperó conhecida nacionalmente, mas também o Centro Experimental Aramar<sup>1</sup>. A cidade está se preparando para o surgimento do segundo distrito industrial na Estrada Vicinal Sorocaba-Iperó. Acredita-se que o novo polo tende a levar o desenvolvimento da cidade em direção à sede da região metropolitana. Além disso, existe a proposta de construção do Reator Multipropósito Brasileiro (RMB), maior reator nuclear de pesquisas do Brasil, que promete tornar a cidade um centro de referência nas áreas de Ciência e Tecnologia, no contexto do século XXI (RODRIGUES, 2010).

### **História do município**

A região do município de Iperó tem suas origens ao remoto contexto da colonização no século XVII, com o deslocamento dos Bandeirantes. Nesse período colonial, ganha destaque a chegada de Afonso Sardinha que veio para a região à procura de ouro, aproximadamente em 1589 (IPERÓ, 2017). Nesse contexto, de acordo com o site da prefeitura de Iperó (2017), houve a descoberta de minério de ferro, que possibilitou a construção da Real Fábrica de Ferro, a primeira da América e que perdurou por muitos anos, colocando o município como ponto importante da maior siderúrgica do Brasil. Ainda hoje são preservadas as instalações que constituem importante sítio histórico e arqueológico na Fazenda Ipanema. Além desse fato, ocorreu também a construção da Estrada de Ferro Sorocabana no início do século XX.

Outra grande contribuição para o desenvolvimento do município foi o Movimento Tropeiro, um dos mais importantes ciclos econômicos do país. Iperó fazia parte da rota dos tropeiros, por estar geograficamente localizado perto de Sorocaba, ponto final dos arrieiros (IPERÓ, 2017).

Portanto, a história de Iperó remonta a mais de 400 anos. Sua emancipação, no entanto, ocorreu somente há pouco mais de 50 anos, ao ser criado pela lei estadual 8.092, de 28 de fevereiro de 1964. Contudo, a instalação do município só aconteceu em 21 de março de 1965.

<sup>1</sup>Órgão “responsável pelo desenvolvimento de pesquisas nucleares da Marinha do Brasil. Ali funcionam o Laboratório de Enriquecimento Isotópico e a Usina de Demonstração de Enriquecimento (USIDE), onde são realizados os testes de enriquecimento de urânio”. (BRASIL EM DEFESA, 2015).



Iperó está localizado a 116 quilômetros da cidade de São Paulo e a 25 quilômetros de Sorocaba, com uma área de 170,289 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 34.149 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no município é de 0,719, considerado alto, apresentando um crescimento de 39,88% entre 1991 e 2010 (RODRIGUES, 2010).

### Atividade econômica predominante

A cidade deve sua base socioeconômica e histórico-cultural às famílias que passaram precariamente pelo território desde o século XVI até as primeiras décadas do século XX. Mas é com a chegada da ferrovia e a criação do importante entroncamento ferroviário que o município se desenvolveu. Sua localização foi considerada estratégica, uma vez que o ramal de Itararé passou a sair do município e é onde a linha dupla da ferrovia vinda de São Paulo termina. A ferrovia foi um dos grandes marcos para o desenvolvimento da cidade de Iperó, porém o processo de decadência foi intensificado a partir de 1970. Essa crise provocou um receio no que se refere à própria sobrevivência do município. Foi a partir dessa realidade e da necessidade de mudança que foi feito um planejamento para a construção de um distrito industrial, isso a partir do final de 1970. As empresas instaladas passaram a contratar a mão-de-obra dispensada pela ferrovia. Atualmente a economia do município é baseada na indústria, comércio e agricultura (RODRIGUES, 2010). Conforme informações do IBGE, em 2014 o município possuía o Produto Interno Bruto *per capita* de R\$ 13.465,44, e em 2015 tinha 75.2% do seu orçamento proveniente de fontes externas.

### História da educação no município

Como visto anteriormente, a emancipação do município de Iperó ocorreu em 1965. Cabe ressaltar, porém, que a Lei Orgânica do município é de 5 de abril de 1990, e destaca no artigo 1º (p. 1): “o Município de Iperó, pessoa jurídica de direito público interno, no pleno uso de sua autonomia política, administrativa e financeira [...]”. Quanto à educação no município, esta tem uma história de 206 anos. Foi a partir da criação da Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, em 1811, que foi organizada uma escola para o atendimento dos filhos dos trabalhadores. O ensino público primário ministrado em outras regiões não era da mesma natureza do que ocorria ali. O propósito era a formação dos alunos no contexto profissional, realizada pelo professor José Maria, capitão da guarda, que foi designado para a função. Dessa forma, os alunos que se destacassem seriam absorvidos para desempenhar um papel na produção de ferro em Ipanema. Foi só a partir do século XIX que outras escolas foram constituídas (RODRIGUES, 2010). Abaixo são apresentadas as quatro primeiras escolas:

- Bacaitava: Escola primária (criada em abril de 1875)
- Ipanema: Escola primária (criada em fevereiro de 1884)



- Jubanga: Escola primária (criada em setembro de 1892)
- Villeta: Ensino primário (criada em outubro de 1898)

Com o decorrer dos anos, mais escolas foram sendo constituídas. Cabe ressaltar que a Lei nº 563/2006 alterou a denominação das Creches e Escolas Municipais. Conforme o Plano Municipal de Educação de Iperó (2015), atualmente a rede de educação pública da cidade contempla as seguintes escolas – sendo 5 voltadas ao atendimento da educação infantil, 2 escolas estaduais e 11 municipais:

- Centro de Educação Infantil Alexis Soares Nassif
- Centro de Educação Infantil Almirante Schieck
- Centro de Educação Infantil João Marques Pentead
- Centro de Educação Infantil Terezinha de Jesus Cristino
- Centro de Educação Infantil Victória Guazelli Bertolaccini
- Escola Estadual Dr. Gaspar Ricardo Júnior
- Escola Estadual Estação George Oetterer
- Escola Municipal Cecy Monteiro Oetterer
- Escola Municipal Dra. Neide Fogaça de Lima
- Escola Municipal Eliza Moreira dos Santos
- Escola Municipal Francisco Adolfo de Varnhagem
- Escola Municipal Glauceia Aparecida Andrade nogueira
- Escola Municipal Isaura Jamas Fogaça
- Escola Municipal Marinheiro Mariz e Barros
- Escola Municipal Professor Roque Ares de Oliveira
- Escola Municipal Professora Henory de Campos Goes
- Escola Municipal Professora Pedrina de Campos Pedroso Rosa
- Escola Municipal Professora Zelma Thibes Mello

No que se refere ao Sistema Municipal de Ensino de Iperó, este foi estabelecido em 2003 pela Lei de nº 459. No artigo 6º dessa Lei é apresentada a organização de tal Sistema, que abarca a seguinte estrutura: Gabinete do Prefeito Municipal; Secretaria da Educação; Conselho Municipal de Educação; as instituições do Ensino Fundamental, Médio, de Educação Infantil e de Educação Profissional mantidas pelo Poder Público Municipal; e as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. Conforme o Plano Municipal de Educação de Iperó (2015), a estrutura administrativa de Iperó definida pela legislação municipal, compreende: Gabinete do Prefeito, Subprefeitura e as Secretarias Municipais. Dentre as Secretarias Municipais que fazem parte dessa estrutura, destaca-se aqui a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte,



[...] que é mantida e administrada pelo Poder Público Municipal de Iperó, com base nos dispositivos constitucionais vigentes e nas Leis Municipais, a saber: Lei Orgânica nº 1 de 5 de abril de 1990, Lei Municipal nº 522/2005 (e suas alterações posteriores), Lei Complementar nº 12/2005 (e suas alterações posteriores), respeitadas as normas regimentais básicas (IPERÓ – PME, 2015, p. 38).

De acordo com o que está expresso no Plano Municipal de Educação, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte é direcionada pelo princípio da liberdade e da solidariedade humana, apresentando como finalidade “[...] nortear e administrar todas as atividades da educação municipal, as atividades culturais e esportivas inspiradas nos objetivos e metas da administração municipal” (IPERÓ – PME, 2015, p.39).

### Dados estatísticos da educação do município

A Rede de Ensino de Iperó, conforme dados do IBGE (2015), contém 5.871, matriculados na Educação Básica. Deve-se destacar que os alunos dos anos iniciais da rede pública obtiveram nota média de 5.7 no IDEB, e 4.2 os alunos dos anos finais. Esse contexto colocou o município na posição 532 de 645, e na colocação 608 de 645, referente aos alunos dos anos finais, isso em comparação com os outros municípios do Estado de São Paulo. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) em 2010 foi de 98.9%. O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010) apresenta as proporções de crianças e jovens que estão frequentando ou que completaram determinados ciclos, mostrando o contexto da educação do município para aquele ano, conforme o quadro 1:

**Quadro 1:** Fluxo escolar por faixa etária

Situação	Faixa etária	Proporções
Frequentando a Educação Infantil	5 a 6 anos	97,78%
Frequentando os anos finais do ensino fundamental	11 a 13 anos	92,79%
Com Ensino Fundamental completo	15 a 17 anos	67%
Com Ensino Médio completo	18 a 20 anos	47,43%

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010)

Cabe ressaltar que, conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), no ano de 2010, 91,21% da população de 6 a 17 anos do município de Iperó estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Essa realidade da distorção da idade-série de até dois anos não é um fator exclusivo do município de Iperó, uma vez que o estado de São Paulo, em 2010, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), possuía 90,40% da população de 6 a 17 anos com essa distorção – realidade que se estende a outras regiões do país. Segundo o IBGE (2015), o município de Iperó apresenta em sua estrutura educacional, conforme já mencionado, um total de 5.841 alunos matriculados. Desses, 4.649 aludiam às matrículas da rede municipal; 1.165 eram alunos da rede estadual, e a esfera privada contemplava 57 matrículas, conforme é possível observar na tabela 1:



**Tabela 1:** Matrículas referentes ao ano de 2015 – Iperó/SP

Esfera/escola	Educação Infantil	Ensino	Ensino Médio
		Fundamental	
Escola pública municipal	845	3.804	-
Escola pública estadual	-	-	1.165
Escola privada	20	37	-

**Fonte:** IBGE (2015)

Para o atendimento a esses alunos, a cidade de Iperó, de acordo com o IBGE (2015), contava no ano de 2015 com um quadro de 350 professores, sendo que, desse total, 281 atendiam à rede municipal, 54 à rede estadual e 15 eram funcionários da rede privada. Essa distribuição pode ser mais bem visualizada na tabela 2, em que é apresentada a quantidade de docentes por etapas e redes de ensino.

**Tabela 2:** Quantidade de Docentes referente ao ano de 2015 - Iperó

Esfera/escola	Educação Infantil	Ensino	Ensino Médio
		Fundamental	
Escola pública municipal	60	221	-
Escola pública estadual	-	-	54
Escola privada	3	12	-

**Fonte:** IBGE (2015)

Com relação aos professores, os indicadores educacionais disponíveis na plataforma do MEC apresentam subsídios sobre a formação docente no ano de 2010, demonstrando que 226 professores da rede regular do ensino municipal possuíam graduação, bem como 54 professores da rede estadual, e 16 docentes com graduação no atendimento à modalidade Educação de Jovens e Adultos. A seguir apresenta-se o quadro 3, com informações mais detalhadas sobre a formação docente nas respectivas etapas e modalidades de ensino. Cabe ressaltar que a legenda para formação docente segue a seguinte estrutura: C/GR – com graduação; C/EM – com ensino médio; C/NM – com normal médio; S/EM – sem ensino médio.

**Quadro 2:** Formação docente por etapa/modalidade de ensino no ano 2010 – Iperó

Modalidade/ Etapa	Formação docente				Total
	C/GR	C/EM	C/NM	S/EM	
Creche	14	1	2	2	19
Pré-escola	31	-	8	-	39
Anos iniciais do Ensino Fundamental	97	-	8	-	105
Anos finais do Ensino Fundamental	84	-	-	-	84
Ensino Médio	56	4	-	-	60
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	-	1	-	4
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais do Ensino Fundamental	13	-	-	-	13

**Fonte:** BRASIL (2011)

Para o atendimento aos 5.581 alunos, o município contava em 2015 com 23 escolas, em uma estrutura que englobava as escolas públicas e privadas. De acordo com o IBGE (2015),



dessas 23 escolas, 18 fazem parte da rede municipal, 2 da rede estadual e 3 da rede privada, conforme apresentado na tabela 3.

**Tabela 3:** Escolas existentes no ano de 2015 – Iperó

Esfera/Escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola pública municipal	7	11	-
Escola pública estadual	-	-	2
Escola privada	2	1	-

Fonte: IBGE (2015)

Além dessa composição, o Plano Municipal de Educação de Iperó (2015) destaca que o município possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado e quatro projetos educacionais em parceria com outras Secretarias.

### **Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP: criação, implementação e gestão democrática**

A criação de conselhos municipais de educação foi estimulada, de acordo com Bordignon (2009), apenas após a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição Federal de 1988. Diante disso, este tópico visa abordar de maneira breve a criação do Sistema Municipal de Ensino para, a partir disso, compreender a criação e as diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP. A criação do Sistema de Ensino de um município pode ser visto como um movimento em busca de construção da democracia e autonomia na condução de suas atribuições. Para Bordignon (2009), o Sistema Municipal de Ensino proporciona ao município definir a organização formal e legal do conjunto das ações educacionais, e sua instituição por lei municipal evidencia e declara o espaço da autonomia que lhe cabe, bem como suas responsabilidades diante da educação, possibilitando o exercício do poder local, assim como da cidadania atuante.

A criação de sistemas de ensino é amparada pelo artigo 211 da Constituição Federal de 1988, quando afirma que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. Isso tem como base a autonomia, princípio que foi instituído no artigo 18 da mesma Constituição, quando expressa que “[...] a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. O parágrafo 4º do artigo 211 da Constituição destaca a relação de colaboração que deve haver entre os entes federados no quesito da organização de seus sistemas de ensino, afirmando que “[...] na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão a forma de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. Tem-se mais avante, por meio da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, a



reafirmção do que foi posto na Constituição. No artigo 8º é dito que os entes federados organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. E no parágrafo 2º, é acrescentado que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei”.

Essa composição legislativa dá suporte para que os entes federados – no caso aqui tratado, o município – tenham possibilidades, pelo menos no que se refere ao respaldo legal, para a atuação autônoma na gestão de suas atribuições. Para Bordignon (2009), esse movimento de criação dos sistemas de ensinos está vinculado ao processo político da construção da democracia e afirmação da autonomia, mas que, por sua vez, ocorre em meio a tensões, principalmente no que se refere à centralização e descentralização, poder central e poder local. O município de Iperó/SP traz em sua trajetória duas leis que dispõem sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. A primeira é a Lei nº 181, de 13 de maio de 1998, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito Benedito Valério (IPERÓ/SP, 1998). A segunda é a Lei nº 459, de 4 de dezembro de 2003 (IPERÓ/SP, 2003b), sancionada pelo prefeito Marcos Antônio Tadeu Andrade. Esta traz em seu último artigo nº 28º a revogação da primeira lei, bem como das disposições contrárias.

Cabe ressaltar que a lei municipal da criação do Sistema Municipal de Iperó/SP que está em vigor (IPERÓ/SP, 2003b), teve em relação à lei anterior reestruturações frasais de alguns artigos e parágrafos, ou seja, alteração da redação original. Em ambas fica claro na letra da lei os princípios postos na LDB, no que tange ao regime de colaboração, à gestão democrática, bem como às atribuições prioritárias do município com relação ao atendimento à educação infantil e ensino fundamental. Na organização da educação, a Lei de Diretrizes e Bases nº.9394/1996 coloca no artigo 11 que “[...] os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996), deixando a possibilidade de fazê-lo para aqueles municípios que não desejarem criar um sistema próprio de ensino.

Apesar dessa possibilidade, Bordignon (2009) afirma que a construção do sistema municipal de ensino promoverá um diálogo entre pessoas e instituições, o qual permitirá reflexões sobre a concepção de educação, assim como as responsabilidades prioritárias do município, dando por sua vez coerência às especificidades do projeto de educação do município. No que se refere à legislação, Iperó/SP deu um passo ao dispor a constituição do seu próprio sistema de ensino. No artigo 6º da Lei 459 de 2003, é apresentada a estrutura de organização do Sistema Municipal de Ensino de Iperó/SP, que compreende: Gabinete do Prefeito Municipal; Secretaria da Educação; Conselho Municipal de Educação; Instituições do Ensino Fundamental e Médio, Educação Infantil e Educação Profissional, mantidas pelo poder público municipal; Instituições de Educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada



(IPERÓ/SP, 2003b). Como o foco desta pesquisa encontra-se na compreensão do processo de constituição e atuação do Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP, destaca-se aqui o Conselho Municipal de Educação (CME) como um dos elementos da estrutura do Sistema de Ensino de Iperó/SP e apresenta-se aqui as competências atribuídas – além das fixadas em lei específica – a esse Conselho conforme a Lei nº 459 de 2003, artigo 9º:

- I) Formular os objetivos e traçar normas para a organização e o funcionamento do Sistema Municipal de Educação;
- II) Fixar normas para a autorização de funcionamento de instituição de escolas públicas e das instituições de educação infantil da iniciativa privada (IPERÓ/SP, 2003b).

Conforme a legislação municipal de Iperó/SP, o prefeito Marcos Antônio Tadeu Andrade sancionou a Lei ordinária nº 458 de 4 de dezembro de 2003, de criação do Conselho Municipal de Educação aprovada pela Câmara Municipal. No artigo primeiro dessa lei, é posto que o Conselho Municipal de Educação é um “[...] órgão de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino do município de Iperó/SP, com a competência para decidir sobre todas as questões referentes à educação municipal, definidas nesta lei”. Contudo, cabe ressaltar que a criação do Conselho Municipal de Educação se deu em princípio no ano de 1996, com base na Lei municipal nº 49 de 1996, trazendo em sua redação as atribuições e composição do Conselho (IPERÓ/SP, 1996). A Lei nº 458 de 2003 apresenta uma alteração da redação original, adicionando mais critérios, sendo assim ampliada. Dentre as alterações, é importante destacar que no artigo 1º foi acrescentado o parágrafo 1º, em que afirma que “[...] o Conselho Municipal de Educação exercerá sua autonomia no cumprimento de suas atribuições, em harmonia com a Secretaria Municipal de Educação” (IPERÓ/SP, 2003a).

Esse parágrafo do artigo da lei referida confere legalidade ao Conselho possibilitando que esse órgão contribua de forma significativa para o desenvolvimento da gestão democrática da educação, pois, conforme Bordignon (2009, p. 53), “[...] a efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação do Executivo”, bem como para a melhoria da educação no município, uma vez que, como órgão fiscalizador, o Conselho tem a função de acompanhar as políticas educacionais e sua implementação. No que se refere à composição do Conselho, a primeira Lei nº 49 de 1996, coloca no artigo 3º que o Conselho “[...] seria constituído por 13 membros representantes de entidades do ensino público e privado, eleitos por voto direto e secreto pelas respectivas entidades” (IPERÓ/SP, 1996). A representatividade contemplava: um representante de ensino da rede municipal; um representante da rede particular de ensino; um representante de diretores de escola da rede





estadual; um representante de escola de 1º grau da rede estadual; um representante de escola de 2º grau da rede estadual; um representante de escola profissionalizante; um representante das Associações de Pais e Mestres (APM) de cada escola da rede estadual.

Essa constituição e representatividade que constam na Lei revogada nº 49 de 1996, diferem da Lei nº 458 de 2003 que está em vigor, uma vez que no artigo 6º é afirmado que “[...] o Conselho Municipal de Educação será constituído de nove membros titulares e nove membros suplentes, nomeados pelo chefe do poder Executivo, representando entidades ou segmentos sociais do município”, sendo estas:

- I. um representante da Secretaria da Educação do Município, indicado pelo poder público municipal;
- II. um representante do ensino da Educação infantil de escolas municipais, indicado pelo poder público municipal;
- III. um representante do ensino fundamental I de escolas municipais, indicado pelo poder público municipal;
- IV. um representante do ensino fundamental II de escolas municipais, indicado pelo poder público municipal;
- V. um representante das escolas estaduais do município, escolhidos pelos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas;
- VI. um representante da educação profissional, escolhido pelos representantes das instituições que promovem a educação profissional do município;
- VII. um representante de Diretores de escolas mantidas pelo poder público do município, escolhido entre seus pares;
- VIII. um representante das Associações de Pais e Mestres (APM) das escolas mantidas pelo poder público municipal, escolhido entre seus pares;
- IX. um representante do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), escolhido entre os conselheiros (IPERÓ/SP, 2003a).

Diante disso, analisar os avanços e limitações com a atualização da legislação referente ao Conselho é um aspecto importante na compreensão do papel que esse órgão exerce no município de Iperó/SP. Relacionar a composição proposta na legislação com o que se apresenta no ano vigente, bem como suas particularidades; são aspectos que se pretende abordar no tópico seguinte.

### **Caracterização do CME de Iperó/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade**

O Conselho é definido na Lei municipal nº 458 de 2003 – conforme já citado neste texto – como um órgão de caráter normativo, consultivo e deliberativo e com competência para decidir sobre todas as questões referentes à educação municipal, estabelecidas na lei. Conforme a



legislação municipal a natureza da função do Conselho está compreendida como tendo função normativa, consultiva e deliberativa, informação essa que já estava presente na Lei nº 49/96, a qual foi revogada. Dessa maneira, o Conselho de Educação de Iperó/SP abarca em sua função: o “[...] poder de decisão final em matérias específicas definidas nos instrumentos normativos próprios”; a “competência de regulamentar o funcionamento do Sistema de Ensino”; e “[...] assessorar as ações do Governo na área de educação” (BORDIGNON, 2009, p. 75-76).

Portanto, o papel que esse órgão exerce na educação do município de Iperó/SP é relevante, uma vez que sua participação alcança funções importantes no processo de gestão da educação, e isso pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da qualidade da educação no município. Contudo, Bordignon (2009, p. 78) alerta que “[...] não são muito claros os limites da autonomia do conselho no exercício de suas competências legais”. O autor afirma que a maioria dos conselhos no exercício de suas competências fica subordinada à homologação para terem validade, isso pode retratar o exercício do conselho “resumido” em caráter consultivo. No caso de Iperó/SP, a Lei nº 458/03 descreve que há três formas básicas de manifestação do Conselho para o Sistema Municipal de Ensino, que são, conforme o artigo 14:

- I. Deliberação, de caráter normativo, e depende de homologação do Secretário da Educação do Município;
- II. Parecer, que, se normativo, depende de homologação do Secretário da Educação do Município;
- III. Indicação, que independe de homologação do Secretário da Educação do Município (IPERÓ/SP, 2003a).

No caso de Iperó/SP, o caráter mobilizador e fiscalizador não é contemplado no artigo 1º da Lei em vigor, e não o foi na Lei anterior de nº 49/96. Tradicionalmente são dois caracteres que não são contemplados nos conselhos, mas que, de acordo com Bordignon (2009, p.76), movidos pela aspiração da participação democrática na formulação e gestão das políticas públicas, os conselhos desenvolvem essas novas funções. O autor ressalta a importância dessas duas funções ao afirmar que elas estabelecem os conselhos no “[...] campo propositivo e de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais”. A composição do conselho para Bordignon (2009) deve representar o Sistema de Ensino, configurada por dirigentes, profissionais da educação, familiares e estudantes. Permitindo abarcar outras representações, como conselhos tutelares, associações comunitárias, entre outros. No caso de Iperó/SP, a representatividade exposta na Lei nº 458/03, conforme apresentado na seção anterior, contempla entidades e segmentos sociais relevantes para o processo de atuação desse órgão. Uma vez que houve um avanço com relação à representatividade posta na lei



anterior revogada, que abarcava apenas representantes do ensino municipal de maneira geral, da rede privada, da rede estadual, do ensino profissionalizante e da APM. Nesse sentido, a lei em vigor trouxe mais representações em sua redação, mas ainda existem ausências de representação de segmentos sociais, tais como um representante da comunidade estudantil, representante dos pais de alunos etc. A presença representativa aumenta a diversidade, permitindo diferentes olhares sobre a educação no município, que, por sua vez, contribuirá para o processo democrático.

A composição dos membros para o biênio 2017-2019, presente no Decreto nº 1.710/2017, tem a seguinte representatividade: representante do FUNDEB, representante da APM, representante da Secretaria da Educação, representante dos Diretores das Escolas Municipais, representante da Educação Infantil das Escolas municipais, representante do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais, representante do Ensino Fundamental II das Escolas Municipais, representante do Ensino profissionalizante das Escolas do Município (IPERÓ/SP, 2017).

Relacionando essa informação do decreto citado acerca da representatividade com o que está proposto na lei em vigor, observa-se que, na composição do biênio 2017-2019, não há representantes das escolas estaduais. De acordo com o Decreto nº 1.710 de 2017, estava-se aguardando a indicação para essa representatividade. Além disso, cabe ressaltar que, assim como na legislação, a formação do Conselho atual não apresenta representante dos alunos. A representatividade dos pais de alunos que não é expressa na lei, bem como não está expressa na constituição dos membros atuais do Conselho para este biênio, é assumida de maneira subjacente pelos membros do Conselho que são pais de alunos. Esse entrelaçamento de informações se amplia ao observar que, em 2007, foi promulgada a Lei municipal nº 622 (IPERÓ/SP, 2007), que alterou três artigos da Lei nº 458. No artigo 6º da legislação de criação do Conselho, a composição era de 9 membros titulares e 9 suplentes passando para 10 membros titulares e 10 suplentes, sendo acrescentada a representatividade do Poder Legislativo, indicado pelo Presidente da Câmara Municipal.

Outra alteração foi na redação do artigo 7º da Lei nº 458 de 2003, em que constava que “[...] o mandato dos Conselheiros será de 2 anos, permitida a recondução por mais um mandato ou a critério do Prefeito Municipal”, a redação atual da Lei nº 622 de 2007 fica proposto que “[...] o mandato dos Conselheiros será de 2 anos, permitida a recondução por mais um mandato”. O ato de suprimir a última parte do artigo em que se refere a permanecia ou não do conselheiro a critério da decisão do Prefeito Municipal, pode significar um avanço para o processo de gestão democrática.



### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre os entes federados

O município de Iperó/SP apresenta, segundo os dados do IBGE (2010), uma taxa de escolarização de 98,9%. Embora a educação tenha sido o aspecto de maior crescimento em termos absolutos, com 0,369 entre 1991 e 2010 no município, ainda persistem as lutas a fim abranger de forma suficiente a sua competência na oferta educacional, conforme inciso V, artigo 11 da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996). O número de matrículas no ano de 2016 foi de 7.658 alunos no ensino básico regular, e no ano de 2017 foi de apenas 7.304 alunos. Acompanhe o número de matrículas dos anos 2016 para 2017 em diferentes faixas etárias.

#### Quadro 3: Matrículas por faixas etárias

Faixas etárias	2016	2017
Até 3 anos	1.025	684
4 a 5 anos	904	852
6 a 10 anos	2.192	2.187
11 a 14 anos	1.699	1.743
15 a 17 anos	1.215	1.169

Fonte: INEP (2016 e 2017)

Em 2016, as matrículas da faixa etária de 4 a 5 anos foram de 904 alunos; na faixa de 6 a 10, o município tem um atendimento de 2.192 alunos. Das faixas etárias de 11 a 14 e de 15 a 17, vai ocorrendo um declínio no número de matrículas. No ano de 2017, o número de matrículas de 4 a 5 anos foi de 852 alunos, e na faixa etária de 6 a 10 anos foi de 2.187 alunos. Nas demais faixas ocorreram também um declínio. Na comparação de matrículas entre 2016 e 2017, no caso da faixa etária de 0 a 3 anos, ocorreu um decréscimo de 341 alunos. Segundo o Plano Municipal de Educação de Iperó/SP (2015), uma das estratégias é de “[...] realizar, periodicamente, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” (IPERÓ/SP, 2015, p. 55).

As metas para a universalização do ensino ocorrerão enfaticamente dos 4 aos 15 anos, até 2025 conforme o PME de Iperó/SP. A meta de número 1 era de “[...] universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, bem como “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste plano”, que será em 2025 (IPERÓ/SP, 2015, p. 55). Outra estratégia apresentada pelo PME (2015) em relação à educação infantil é de “definir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais” (IPERÓ/SP, 2015, p.55). Na nova redação do artigo 211, da Emenda Constitucional n. 14, de 1996, dá as incumbências de cada ente federado onde devem atuar.



§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, p.206).

Embora a Lei apresente as atribuições de cada ente federado nos parágrafos 2º e 3º, no parágrafo 4º fica claro que cada ente tem a incumbência da oferta prioritária do nível de educação à luz do regime de colaboração. A ordenança da Lei não é de atribuições segmentadas, e sim articuladas. No caso do município de Iperó/SP, o ensino fundamental está concentrado nas escolas municipais, conforme se observa no quadro 4:

**Quadro 4:** Quantidade de escolas por nível de ensino

Entidade Responsável	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Município	7	11	0
Estado	0	0	2
Rede Privada	2	1	0
<b>Total</b>	9	12	2

Fonte: IBGE (2015)

Observa-se, através do quadro 4, que o município de Iperó/SP municipalizou o ensino fundamental, uma vez que, de acordo com IBGE (2015), o ensino fundamental está concentrado nas escolas municipais. Na primeira parte da pesquisa mais ampla, que contempla os nove municípios constatou-se que Iperó/SP não ofertava, nas escolas estaduais do município, o ensino fundamental. Conforme Rueda e Santos (2017), dois municípios da sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba municípios de Iperó/SP e Araçoiaba da Serra, não contemplavam em suas redes estaduais a oferta dessa etapa – o ensino fundamental. No caso de Araçoiaba da Serra, o seu PME (2015) afirma que o município não possui um sistema próprio de ensino, estando integrado ao sistema estadual de ensino. Já no que se refere à cidade Iperó/SP, esta possui seu sistema próprio de ensino – como já mencionado –, e a presença do ensino fundamental I e II somente nas escolas municipais acontece devido à municipalização dessa etapa de ensino. O Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo Nº 334/2000, aprovado em 4 de outubro de 2000, ressalta em sua apreciação:

Pela análise dos autos em questão, este Colegiado aprovou, através dos Pareceres CEE nºs. 373/97, 376/97, 406/97, 420/97, 443/97 e 23/99, os Termos de Convênio, em vigor, celebrados entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, e as Prefeituras Municipais de Itararé, Iperó, Avaré, Hortolândia e Gabriel Monteiro, visando à implantação e o desenvolvimento do “Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2000 - grifo nosso).



O ensino fundamental municipalizado pode trazer a ideia de proximidade, uma vez que a realidade escolar faz parte da realidade local. Nesse caso, poder-se-ia compreender que a ação de Iperó/SP em municipalizar o ensino fundamental é um passo no processo de gestão democrática, por haver, uma descentralização do ensino? A descentralização do ensino seria apenas uma transferência de responsabilidades de um ente federado para outro? Essa descentralização tem autonomia limitada? A municipalização do ensino fundamental poderia ser entendida como uma omissão do estado? Essas questões são importantes para se pensar no processo de descentralização e o regime de colaboração proposto na realidade brasileira, pois pensar na descentralização como uma delegação de tarefas, sem a correspondente autonomia do poder decisório, é no mínimo comprometedor para o processo de regime de colaboração entre os entes federados. Nesse sentido, para Gil e Arelaro (2004), a descentralização que ocorre por meio da municipalização do ensino fundamental faz parte de um processo de drenagem das políticas sociais.

No entanto, existe, da parte dos municípios, um interesse no processo de municipalização do ensino fundamental, que, para Gomes (2008), teve como um de seus elementos o incentivo do FUNDEF – posteriormente FUNDEB –, mas que, para a autora, é apenas um dos elementos a ser considerado. Abrucio (2005) afirma que o Fundef impulsionou uma municipalização mais planejada e uma colaboração intergovernamental; para além disso, acrescentamos, depois o FUNDEB amplia e possibilita a constituição de um fundo contábil transversal à Educação Básica. Quanto à colaboração, Ramos e Santana (2014, p. 667) ressaltam que “[...] o regime de colaboração é uma expressão técnica que ilustra a autonomia das diferentes instâncias do Governo e a cooperação entre estas no tocante à educação escolar e que pressupõe a descentralização como princípio de, não somente, efetivar este direito, mas também a qualidade do ensino”.

Garson e Araújo (2001) apontam que era possível observar uma crescente atuação municipal no ensino fundamental e que, no futuro, a expectativa era alcançar uma municipalização definitiva, ficando para os estados o ensino de 2º grau, ou seja, o ensino médio. Os autores apontaram isso no informe de 2001, e essa realidade se faz presente hoje, no caso do município de Iperó/SP, uma vez que o município assumiu o ensino fundamental I e II. Diante disso, o atendimento educacional, a municipalização ocorrida no município, assim como as questões levantadas nesta seção, são importantes para pensar como tem ocorrido o regime de colaboração entre os entes federados, no caso específico aqui, entre o Estado de São Paulo e o município de Iperó/SP, aspecto esse que será abordado na terceira fase dessa pesquisa.



### Da iniciativa da criação e implementação do CME à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade

Como destacado anteriormente, o Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP, conforme a legislação municipal, teve sua criação aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito Marcos Antônio Tadeu, em 1996. Essa primeira lei foi revogada, entrando em vigor a Lei nº 458 de 2003. Diante da primeira lei de criação CME de Iperó/SP, não é possível observar em sua redação o termo autonomia, sendo apresentadas apenas questões gerais, abordando a natureza, atribuições e composição. É possível, contudo, perceber que a Lei nº 458/03 em vigor traz em sua redação uma ampliação das atribuições do Conselho, além de estabelecer no artigo 1º:

Art. 1º Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão de caráter normativo, consultivo, e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino do Município de Iperó, com competência para decidir sobre todas as questões referentes a educação municipal, definidas nesta Lei.

§ 1º O Conselho Municipal de educação exercerá sua autonomia no cumprimento de suas atribuições, em harmonia com a Secretaria de Educação (IPERÓ/SP, 2003a).

A legislação atual ao colocar o princípio de autonomia em sua redação permite, mesmo que de maneira tímida, a ação para um processo de gestão democrática. Pois, conforme Bordignon (2009, p. 80), “[...] a autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática”. Mas será que a autonomia, que é expressa na lei, tem seu real sentido na ação desse órgão tão importante no processo democrático social? Quando é colocado na lei que o Conselho exercerá sua autonomia em harmonia com a Secretaria de Educação, essa harmonia prescrita na lei poderia comprometer a ação autônoma do CME de Iperó/SP? Para Bordignon (2009, p.80), “[...] as condições de funcionamento do conselho indicam o grau de autonomia e sua importância na gestão do Sistema de Ensino”.

A representatividade pode ser considerada um caminho para que as demandas sociais no âmbito da educação sejam atendidas. No caso da representatividade do CME de Iperó/SP, esta foi ampliada por meio da atualização da lei de criação do Conselho. Essa ampliação traz para o processo de atuação do Conselho uma maior participação da sociedade, que por sua vez contribui para a gestão democrática, já que o Conselho se torna um espaço da democracia representativa. Mas cabe ressaltar que ainda existem representações de segmentos sociais que não foram contempladas no CME de Iperó/SP. Portanto essa ampliação que já se iniciou em certa medida precisa continuar dando espaço para representantes de alunos, pais de alunos, entre outros.

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação tem sido considerado um órgão importante na atuação, acompanhamento e busca de uma educação de qualidade. No caso do CME de



Iperó/SP, é possível observar por meio de algumas atas das reuniões realizadas no 2º semestre de 2017, que existe uma conscientização da importância da participação e atuação dos Conselhos. Nesse sentido, na reunião realizada em 31 de julho de 2017 (CME – IPERÓ/SP, 2017a), foi discutida a necessidade de garantir a participação dos conselheiros, sem ônus aos participantes. Para isso, foi deliberado que estes apresentariam uma Declaração de Comparecimento aos gestores das unidades escolares, garantindo participação democrática aos representantes nas datas de reunião previstas.

A composição do biênio 2017-2019 apresenta por meio do presidente do Conselho uma preocupação a efetivação da gestão democrática, bem como a conscientização dos membros do Conselho e da comunidade escolar sobre a importância da gestão democrática. Na reunião realizada em 31 de agosto de 2017 (CME – IPERÓ/SP, 2017b), o presidente do Conselho propôs que fosse oferecida formação sobre gestão democrática, e ficou acordado nessa reunião que uma pequena comissão advinda do Conselho estruturaria juntamente com a Secretaria de Educação uma possível formação por meio de parcerias com universidades, no objetivo de trazer formação para os professores sobre o assunto da gestão democrática.

Nas atas do segundo semestre de 2017 analisadas (atas de 31/07/2017; 10/08/2017; 31/08/2017; 22/09/2017) foi possível observar que, além dos assuntos recorrentes sobre o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, apareceu com certa recorrência o tema da gestão democrática. Fica, portanto, evidente a preocupação da composição atual do Conselho com o processo de gestão democrática e o combate aos elementos que interferem prejudicando esse processo, bem como é relatado diante dessa situação nos documentos a preocupação do Conselho com a construção de uma escola pública de qualidade enquanto prioridade.

No CME de Iperó/SP, não fica expresso na legislação termos como gestão democrática ou qualidade da educação, contudo é possível observar nas atribuições do CME ações que visam contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Para além da legislação municipal, as atas permitiram a ampliação do olhar sobre a atuação do CME no município de Iperó/SP, à luz da gestão democrática. Contudo, para além da discussão pela busca por uma qualidade da educação percebida nos documentos, a abordagem e compreensão do que seria essa qualidade da educação parece ainda não estar muito clara. Conforme Dourado e Oliveira (2009, p. 205), a qualidade da educação é:

[...] um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.





Ela deve ser alicerçada em uma qualidade socialmente referenciada que passa por vários aspectos, envolvendo, conforme Dourado e Oliveira (2009, p. 210), “[...] intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades”. Por isso, compreende-se que a conscientização dos membros do Conselho sobre qualidade da educação deve ultrapassar a apreensão de uma qualidade da educação no sentido da produtividade, indo além dos conceitos de eficiência e eficácia. A qualidade que deve ser almejada e alcançada ultrapassa a concepção da quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola, entre outros aspectos; considerando contextos sociais, econômicos e culturais. Essa conscientização dos conselheiros torna-se um movimento fundamental na atuação desse órgão, que contribuirá significativamente no funcionamento do Sistema Municipal de Ensino para a existência de uma qualidade de educação para todos, bem como no processo gestão democrática.

### **Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

A qualidade da educação, mais especificamente aqui a qualidade socialmente referenciada, como esta é compreendida no âmbito do Conselho Municipal de Educação (C.M.E.), é fundamental para a atuação dos conselheiros, uma vez que, para Dourado e Oliveira (2009), a busca por uma educação de qualidade deve estar relacionada à concepção de homem e sociedade que se aspira constituir. Para os autores, o movimento em favor da qualidade da educação deve englobar dimensões tais como: intra e extraescolares, socioeconômica e cultural, destacando que a qualidade social é entendida como qualidade da escola para todos.

No “[...] debate em torno da qualidade social da educação [...], é preciso reconhecer a educação como uma prática social e um ato político” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p. 174). Nesse sentido, o C.M.E. pode ser considerado um órgão que desenvolve um papel primordial nesse processo da busca por uma qualidade de educação no município no qual foi constituído. No caso do C.M.E./Iperó/SP, a compreensão que os conselheiros têm sobre qualidade e qualidade social perpassa um caminho desde a não compreensão dos termos específicos, a redução de qualidade no aspecto quantitativo – índices e números –, até a afirmação da necessidade de discussão dentro do Conselho sobre esses conceitos. Contudo, cabe ressaltar a fala do sujeito 1, quando afirma: “não temos qualidade social. Nós estamos engatinhado no processo.”

O sujeito 2 observa que a qualidade social acontece por meio do Conselho quando este atua “[...] pesando numa grande demanda coletiva, não uma porção, uma pequena demanda coletiva”, ressaltando ainda ser necessário “[...] ter um olhar amplo quando se toma uma



decisão dentro do conselho”. Da avaliação dos conselheiros sobre a qualidade e qualidade social no município, dois deles consideram a qualidade ruim. Mas o sujeito 3 observa que “[...] o município vem, de certa forma, avançando nisso”. Contudo, o sujeito 4 acredita que o município de Iperó/SP “[...] trabalha numa perspectiva mais tecnocrática da educação”, afirmando:

Então, como que eu dou essa substância, esse conceito de qualidade com realidades diferentes? [...] o direito público tem que atender a todas essas realidades diferentes na perspectiva não só da igualdade, mas da equidade. Então, se eu não tiver esse conceito de equidade dentro dessas discussões, eu dificilmente vou construir uma política pública. Eu vou privilegiar alguns setores em detrimento de outros. Vou sacrificar alguns [...].

O papel do C.M.E. em proporcionar a participação da comunidade por meio da representatividade, das audiências públicas, conferências, etc. abre espaço para o diálogo e, desse ambiente de interação, nasce, de acordo com Monlevade (2004, p. 23), “[...] as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades e de discriminações, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si”. A constituição e implementação do Plano Municipal de Educação (P.M.E.) é um passo no processo de desenvolvimento da qualidade da educação. Conforme Monlevade, (2004, p. 34) o plano de educação “[...] é o aperfeiçoamento científico e democrático da política” e pode ser definido “[...] como um conjunto de estratégias com que o poder público responde às demandas educacionais da sociedade”.

O Plano Municipal de Iperó/SP apresenta como objetivo atender às necessidades educacionais da cidade, com o foco no desenvolvimento da qualidade da educação. Por se tratar do primeiro Plano de Educação do município, considera-se um marco na história de Iperó, uma vez que engloba ações a favor da educação de qualidade social (P.M.E.-IPERÓ, 2015). Essa compreensão da finalidade do P.M.E. no município, exposta na própria redação do Plano, pode estar na esfera dos objetivos ainda não alcançados, uma vez que as falas anteriores dos conselheiros relatam os passos lentos ou não dados com relação à qualidade social em Iperó/SP. Na relação entre C.M.E. e o P.M.E., Monlevade (2004, p. 33) destaca “[...] o papel que devem ter os conselhos municipais de educação na tarefa de elaboração, execução e avaliação dos planos municipais de educação”. No que se refere à elaboração do Plano, o sujeito 3 revela que a participação do Conselho nesse processo foi limitada, conforme sua fala, quando respondeu sobre a participação do Conselho na elaboração do plano:

O Conselho, em si, pouco, porque, quando foi feito, o Conselho estava se constituindo. [...] O Conselho existia, mas quando ele passou, realmente, a ser colocado em prática, a se reunir mais, saber quem é, divulgar suas ações, esse processo da elaboração do Plano Municipal de Educação estava



ocorrendo. Então, o Conselho não estava com força pra tocar. Mas teve participação de alguns membros do Conselho na discussão.

O sujeito 1 realça que houve pouca discussão no âmbito do Conselho sobre a elaboração do P.M.E. Para o sujeito 2, o planejamento da elaboração do Plano Municipal de Educação no início parecia algo à parte, mas enfatiza que atualmente há uma participação. Destaca-se a seguir a fala do sujeito 4, que corrobora a compreensão do sujeito 3, ao frisar que, na época, o Conselho não estava estruturado, mas sublinha também que na composição atual há pessoas que participaram e lutaram para a elaboração do P.M.E. de Iperó.

No período, não estava com o Conselho estruturado. Tinha pessoas que participam hoje do Conselho [...]. Foram sujeitos que batalharam muito pra que se tivesse o Conselho Municipal, pra que se tivesse o Plano Municipal de Educação, e que isso se configurasse como algo de política mínima. O que a gente tem hoje é resultado de uma mobilização grande de sujeitos pra que começasse a mudar um pouco essa política fechada que você tem em Iperó (SUJEITO 4).

No que se refere ao aspecto da participação do C.M.E./Iperó/SP no acompanhamento das metas estabelecidas no P.M.E., conforme o sujeito 2, há um acompanhamento por meio de reuniões para se mensurar o que foi feito e o que ainda não foi alcançado, corroborando sua afirmação anterior de que há atualmente participação do Conselho no processo do P.M.E. E dá destaque para uma reunião que aconteceu em 2017, feita dentro da secretária de educação com alguns membros do C.M.E./Iperó/SP, em que houve a sugestão da parte desses membros de que fosse feita uma tabulação das metas alcançadas.

O sujeito 3 declara que há um acompanhamento do C.M.E./Iperó/SP, contudo a análise do cumprimento das metas fica a cargo de uma equipe técnica nomeada pela Secretaria de Educação, e que deve produzir um estudo preliminar para que esse seja apresentado ao Conselho, mas ainda não foi apresentado. Nesse sentido, afirma que não chegou ao Conselho esse estudo da equipe técnica sobre as metas que foram alcançadas e as que não foram alcançadas, para que o C.M.E./Iperó/SP possa se manifestar sobre esse processo. No entanto, não deixou de afirmar que há discussão sobre o processo, apesar de não terem o estudo da equipe técnica.

É importante observar os contrapontos da posição e pensamentos que os conselheiros apresentam, uma vez que, dos cinco respondentes, um afirmou não haver esse acompanhamento, já que, em sua opinião, o Conselho fica preso em suas reuniões às questões mais burocráticas (SUJEITO 1). Nesse sentido, o sujeito 5 corrobora dizendo acreditar não haver esse acompanhamento. Porém os sujeitos 2 e 3, citados nos parágrafos anteriores, declaram que há esse acompanhamento. No caso do sujeito 4, esse diz que o C.M.E./Iperó/SP:



Precisaria focar nas vinte metas do Plano Municipal de Educação. Ele tinha que ter seu foco direcionado para isso, porque as próprias vinte metas dão conta de levantar, praticamente, todas as demandas que a gente tem no município! Só que, às vezes, a gente fica muito mais truncado nessas relações de conflito de interesses do que operacionalizar, de fato, o Conselho [...].

Vale ressaltar que, para o sujeito 4, o C.M.E./Iperó/SP precisa direcionar sua atuação para as metas do P.M.E. Para além dessa afirmação, dois dos conselheiros compreendem acontecer o acompanhamento do C.M.E./Iperó/SP no desenvolvimento das metas do P.M.E. O fortalecimento dessa relação entre C.M.E. e P.M.E. faz parte do processo de construção de uma sociedade democrática, e mais especificamente aqui, de um sistema educacional que tem como fio condutor uma gestão democrática. Para Monlevade (2004, p. 40), “[...] havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do P.M.E.”.

No que se refere à qualidade de educação no município de Iperó, os conselheiros declaram que, no documento do P.M.E., a qualidade teve prioridade e foi contemplada nas metas, apesar de algumas falas relatarem o pouco avanço do município no aspecto da qualidade de educação. Por meio das falas de alguns conselheiros foi possível observar de certa maneira a tentativa em busca da qualidade social da educação de Iperó, apresentada inclusive no P.M.E. do município, conforme já citado. Mas fica também evidente que essa busca tem ocorrido em passos lentos, uma vez que, o C.M.E./Iperó/SP ainda vinha sendo estruturado – apesar de sua existência legal desde 1996, através da primeira lei nº 49, depois revogada, e a lei em curso nº 458 de 2003 – no momento da formulação do P.M.E., que teve sua instituição por meio da lei nº 868 em 2015. Essa demora na estruturação de um órgão tão fundamental no processo da busca da qualidade, bem como da gestão democrática, deixa evidente os entraves que existem no município. Para além disso, é possível ainda destacar que a compreensão do que realmente seja essa qualidade social da educação ainda está em processo de construção dentro do Conselho.

Não é possível deixar de enfatizar a relevância que um órgão como o C.M.E. exerce no desenvolvimento educacional de um município, uma vez que, conforme Almenara e Lima (2017, p. 41), “[...] a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos políticos e ideológicos, o que torna necessária a mediação social dessa qualidade”, isso ocorrendo “através de mecanismos internos coletivos (como o Projeto Político Pedagógico) e instâncias externas de debate (como os Conselhos de Educação em seus diversos níveis)”.



## Gestão democrática e a participação no Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação é um órgão que tem como função colaborar com as políticas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento, bem como o atendimento às demandas sociais da educação. Ao refletir o papel do Conselho no processo de gestão democrática da educação em um município, é necessário esclarecer que esse processo deve estar claro dentro do Conselho. No caso do C.M.E./Iperó/SP por meio das falas de alguns dos conselheiros foi possível observar uma compreensão e tentativa no sentido de que o Conselho em seu funcionamento atue por meio da gestão democrática e estenda isso para o sistema educacional. Isso pode ser percebido por meio da fala do sujeito 3, ao afirmar que: “[...] eu vejo que nós conseguimos avançar [...]. E declara que, “[...] apesar do Conselho ter autonomia”,

*[...] no início, houve resistência, principalmente por parte da Secretaria de Educação (acreditavam que nós faríamos oposição à Secretaria de Educação) e, com o tempo, a gente foi mostrando que não é essa a nossa intenção. É fazer aquilo que tem que ser feito dentro do Conselho. Um órgão fiscalizador também ativo dá seus pareceres em relação à educação no município, tem vez que agrada, tem vez que desagrada, mas é a função do Conselho. E, com o tempo, a gente conseguiu [...]. Então, a partir de então, tentamos desenvolver um trabalho em conjunto. Porque a gente pensa que o Conselho tem que trabalhar para a educação do município, pra melhorar. Não temos que trabalhar pra [...] ninguém. Nem político nem partido, nada. Trabalhar pra educação! E... Fiscalizar, né? Acompanhar... Opinar... Enfim. É dessa forma que a gente atua (SUJEITO 3).*

No que se refere à gestão democrática no interior do C.M.E./Iperó/SP, o sujeito 3 declara o desafio de manter o Conselho funcionando com ampla participação. Apesar disso, observa que há engajamento por parte dos membros. Os sujeitos 1, 2 e 5 afirmam que houve avanços no processo de gestão democrática no interior do Conselho. Contudo apesar do sujeito 1 afirmar que o Conselho é democrático, declara que o Conselho é pouco atuante. Para o sujeito 5 a atuação dos conselheiros deve estar ligada ao “papel mais fiscalizador, ir nas escolas [...]”. Com relação ao comprometimento das representações no Conselho no processo da gestão democrática, o sujeito 4 ressalta que existe uma vontade, contudo “não se tem a vivência, a experiência da gestão democrática”, destacando que:

*Aí é o grande problema, por quê: pra viver a experiência da gestão democrática, você tem que estar implicado. É um compromisso social que exige muito do indivíduo, né? Uma consciência de participação cidadã profunda. E isso eu vejo que a gente não conseguiu construir coletivamente. É uma demanda. Isso seria uma demanda hoje pro Conselho: essa construção da consciência (SUJEITO 4).*

No que se refere à representação social “é percebida na constituição dos conselhos como a abertura de lócus públicos de participação” conforme Pereira e Oliveira (2011). Essa participação no C.M.E./Iperó/SP, considerando os segmentos representados, é vista com



base nos depoimentos dos conselheiros como um processo que ainda está em construção, uma vez que, a participação de determinados segmentos sociais ainda é baixa. Nesse sentido, o sujeito 4 considera:

*Quando foi construído o Conselho, ele cumpria mais essa questão de representação de quem estava dentro da educação. Essa busca de participação de movimentos sociais de, por exemplo, representantes do Conselho Tutelar e de outras secretarias, é uma coisa que ainda tá muito aquém. É uma coisa que a gente ainda precisa construir quanto à cultura, né? (SUJEITO 4).*

A fala do sujeito 4 vai ao encontro do grupo amostral da nossa pesquisa, uma vez que cinco entrevistados são funcionários da rede educacional. Nessa perspectiva, Bordignon (2009, p. 68-69) ressalta que “[...] a representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde diferentes pontos de vista da sociedade”. E afirma que “[...] quanto maior a diversidade de saberes e de representatividade da pluralidade de vozes sociais, mais rica será a ação dos conselhos”. Quanto à participação no Conselho, a participação “dos profissionais é maior. [...] Dos pais, a sociedade civil, é bem baixa”, conforme o sujeito 3. Nessa direção, os demais conselheiros ressaltam a baixa participação da comunidade, considerando que a atuação da sociedade deveria ser mais efetiva. Mas o sujeito 3 menciona que é necessário que a pessoa da comunidade também tenha condições para participar, uma vez que muitos trabalham e a reunião do Conselho pode coincidir com seu horário de trabalho. E o sujeito 5 afirma a importância de o Conselho unir esforços no sentido de incluir a comunidade.

Apesar dessa realidade os conselheiros têm contribuído para reivindicar as demandas do município, na visão dos sujeitos 2 e 3, diferentemente dos posicionamentos dos sujeitos 1 e 5, que declaram haver pouca efetividade nesse sentido. Os diferentes olhares dos conselheiros sobre como tem atuado esse órgão pode deixar questionamentos no sentido do funcionamento: Tem o C.M.E./Iperó/SP compreendido coletivamente seu papel no processo da gestão democrática, bem como na importância de sua atuação para o desenvolvimento da educação no município? Que implicações derivam da representatividade mais homogênea do C.M.E./Iperó/SP?

### O Conselho Municipal de Educação e instrumentos de gestão democrática

Conforme Cury (2006, p. 58), a gestão democrática é um princípio constitutivo dos Conselhos de Educação, como também “[...] o princípio que aponta para essa metodologia de um novo modo de administrar que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Nesse aspecto existem mecanismos que viabilizam o processo de gestão democrática; dentre eles se encontra a autonomia, elemento primordial para esse processo.



Reafirma-se que o C.M.E. possui um papel no desenvolvimento da gestão democrática no âmbito educacional no município, e nesse sentido Silva (2013) afirma que o C.M.E. ocupa uma centralidade, e tem como responsabilidade colaborar com a democratização da gestão educacional no município, tendo como base o princípio da autonomia.

Uma vez que o princípio da autonomia é considerado primordial no processo da gestão democrática, Bordignon (2009, p. 21) ressalta ser vital “[...] que os conselhos tenham autonomia para propor e deliberar sobre questões de sua esfera de competência legal e que o executivo não possa deliberar, nem adotar, em matéria definida em lei como de competência do conselho, ações que contrariam decisões deste”. Para o autor “[...] caso o executivo considere inviável ou inadequado adotar a decisão do conselho, deve solicitar a reanálise do assunto, oferecendo razões fundamentadas”. No caso do C.M.E./Iperó/SP os conselheiros em sua maioria compreendem que o Conselho possui uma autonomia parcial em relação ao Poder Executivo. Mas para o sujeito 3, o Poder executivo não exerce influência nas discussões, encaminhamentos e deliberações, uma vez que tem havido um amadurecimento do poder público em Iperó sobre o papel do Conselho.

Mas para uma melhor atuação e autonomia no atendimento das demandas sociais, o sujeito 3 destaca a importância da descentralização das reuniões – uma vez que o Conselho não possui sede própria e as reuniões acontecem na sede da Secretaria de Educação – para que essas acontecessem nas escolas, proporcionando assim uma proximidade maior com a realidade de cada escola. A descentralização das reuniões foi deliberada, e foi dado início a esse sistema de reunião, porém não houve continuidade, devido à dificuldade das escolas em receber o Conselho (SUJEITO 3).

Diante disso, é possível observar que existem entraves que o C.M.E./Iperó/SP ainda enfrenta para sua atuação mais autônoma. Assim sendo, o sujeito 4 declara: “[...] a autonomia ainda é uma busca. Porque, assim, para que o Conselho tenha autonomia, ele precisa de uma sede própria, ele precisa de um financiamento próprio para não ficar na dependência da gestão pública.” E corrobora afirmando que o Conselho “[...] é uma ferramenta importante. Precisa ampliar a sua autonomia, precisa equalizar a sua relação de formação com a apropriação dos debates educacionais.” Para Bordignon (2009, p. 84), “[...] a questão das condições materiais de funcionamento remete diretamente, à questão da autonomia e ao lugar e importância que o conselho ocupa no sistema”. O autor reitera:

Funcionar no prédio da secretaria ou em outro local, depender do pessoal e da infraestrutura da Secretaria de Educação pode, ou não, interferir na autonomia, dependendo do tipo de relações cultivadas. Mas depender da vontade do secretário para qualquer despesa implica em subordinação que, inevitavelmente, afeta o grau de autonomia de funcionamento do conselho. No campo da autonomia, é necessário destacar a importância de dotação



orçamentária própria para os conselhos. Por outro lado, as condições precárias de funcionamento afetam a qualidade do exercício das nobres e relevantes funções atribuídas aos conselhos municipais de educação (BORDIGNON, 2009, p. 84).

Apesar da maioria dos conselheiros relatarem em suas falas não se sentirem pressionados pela comunidade ou por seus representantes em relação às pautas que são abordadas no Conselho, o sujeito 4 declarou sofrer constrangimentos em sua atuação no Conselho com relação a algumas pautas, isso por parte da direção da escola em que trabalhava. E ressalta “[...] a gente começa a atuar pelo Conselho, a gente sente na pele o que é esse negócio de assédio moral [...] Os olhares mudam, os comentários mudam [...]”. Ainda que a maior parte dos conselheiros tenha afirmado não passar por pressão em relação às pautas tratadas no Conselho, não é possível ignorar a fala do sujeito 4, uma vez que o sujeito associa de certa maneira esse tipo de situação à realidade do município.

Conforme Silva (2013, p. 79), “[...] a concretização da gestão democrática requer dos C.M.E.s um perfil participativo. Nessa perspectiva, eles precisam conquistar, gradualmente, sua autonomia”. Compreende-se que essa autonomia é “[...] decorrente de um processo de descentralização, bem como dos significados, tipos, graus e níveis da participação dos C.M.E.s no sistema educacional”.

Cabe ressaltar que “[...] um dos desafios que se impõe aos C.M.E.s é trilhar a sua autonomia, pois isso é o marco fundador para uma prática de gestão democrática e condição para que esse órgão desempenhe suas funções e atribuições” (SILVA, 2014, p. 11). Alcançar essa autonomia e atuar mais significativamente no processo de gestão democrática educacional no município tem sido ainda um desafio para o C.M.E./Iperó/SP.

### O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática

O fortalecimento dos C.M.E.s nos sistemas de ensino é a abertura para uma gestão democrática (SILVA 2014). Nesse processo, cabe destacar que a participação social em relação à educação no município é um fator importante. No caso da educação no município de Iperó, os conselheiros observam que os processos de participação social têm sido parcialmente garantidos pelo Poder Executivo. Relatam que acontecem tais processos e que houve avanços, mas precisam ser aperfeiçoados.

Nessa linha, o C.M.E. possui um papel fundamental para tal avanço, uma vez que Teixeira (2004, p. 692) afirma que “[...] a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade”. Dessa forma evidencia-se que o C.M.E. é esse espaço para as demandas que emanam da sociedade. Nesse caso, os conselheiros esclarecem em suas falas que esse processo tem ocorrido, conseguindo encaminhar de certa





maneira as demandas prioritárias. Mas vale ressaltar que o sujeito 4 declara que existe uma demanda por parte dos professores da rede, que procuram pessoalmente alguns membros do C.M.E./Iperó/SP, mas que esses ficam intimidados de formalizar por escrito a demanda por medo de retaliação do sistema.

Essa declaração do sujeito 4 traz a reflexão: Até que ponto o C.M.E./Iperó/SP tem conseguido atender às demandas prioritárias do município, uma vez que essas, pelo que foi exposto, talvez nem cheguem a ser formalizadas diante do Conselho? Fica também uma inquietação sobre o papel que a Secretaria de Educação, bem como os outros órgãos do sistema, têm exercido no sentido de intimidação sobre os indivíduos, mesmo que de maneira subjetiva? No que se refere aos encaminhamentos dos interesses do município, os conselheiros em sua maioria acreditam, por meio da representatividade existente no C.M.E./Iperó/SP, haver uma imparcialidade e lisura nesse processo. Para o sujeito 3, isso é possível devido ao processo de votação por pares para a escolha dos componentes do C.M.E./Iperó/SP. Uma vez que os conselheiros foram eleitos dessa forma, o sujeito 3 afirma que eles são “independentes”, e não estão no C.M.E./Iperó/SP para “cumprir papel político de alguém”.

Apesar de essa compreensão dos conselheiros sobre a representatividade do C.M.E./Iperó/SP permitir um processo imparcial, essa representatividade ainda está incompleta no contexto da representação social. Rueda e Santos (2018) evidenciam a necessidade de ampliação das representações de segmentos sociais no C.M.E./Iperó/SP, tais como alunos, pais de alunos, etc. Conferir Tabela 4:

**Tabela 4:** Entidades/segmentos sociais do C.M.E./Iperó/SP

FUNDEB
APM(s)
Secretária de Educação, Cultura e Esportes
Diretores de Escolas Municipais
Educação Infantil
Fundamental I
Fundamental II
Ensino Profissionalizante

**Fonte:** Elaborada a partir de Rueda e Santos (2018)

Para um processo democrático há sem dúvida a necessidade da participação de diferentes segmentos sociais. Nesse aspecto, o C.M.E./Iperó/SP avançou em relação a sua representação mais limitada no seu início fundacional. A tabela 4 apresenta oito segmentos que estão representados. Contudo existem segmentos que ainda não foram contemplados, conforme citado anteriormente, e que são de extrema importância para o desenvolvimento do processo da gestão democrática. A gestão democrática possibilita caminhos para se pensar a qualidade socialmente referenciada da educação em um município e que essa pode ser fortalecida por meios do C.M.E. Nesse sentido, para que esse processo avance, a articulação entre C.M.E., população e poder local torna-se fundamental. O sujeito 3 ressalta o papel dos

conselhos escolares na luta pela qualidade da educação no município, bem como um possível caminho para o fortalecimento na articulação entre o C.M.E./Iperó/SP e a sociedade, afirmando:

*[...] acho que esse é um grande nó que a gente tem aí [...] essa necessidade de fortalecer os conselhos. A importância de [...] colocar, inculcar na cabeça das pessoas da importância do conselho de escola. O quanto ele é importante como mecanismo democrático, e até de aperfeiçoamento da própria unidade escolar por atendimento... das demandas [...] Atendimento à comunidade, enfim (SUJEITO 3).*

Para além desse apontamento, os conselheiros do C.M.E./Iperó/SP apontam a importância de conscientizar a população sobre o papel do C.M.E., porque, uma vez conscientizada, essa sociedade passará a fazer as reivindicações. Nesse sentido haverá um encaminhamento pela garantia da qualidade da educação.

### O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática

O caminho da gestão democrática e o papel que o C.M.E. exerce nesse processo, de certa maneira, perpassa pela consciência dos indivíduos que estão inseridos nesse contexto. Para Silva (2009), aqueles que compreendem a educação como uma prática social e um ato político são instigados a refletir sobre a qualidade social da educação pública. Nesse processo de instigação, haverá solicitações à gestão democrática. No caso do C.M.E./Iperó/SP, observou-se, por meio das Atas do Conselho, que existe uma conscientização da importância da participação e atuação dos Conselhos. Aparecem nas Atas do Conselho a preocupação com o processo de gestão democrática e o combate aos elementos que interferem prejudicando esse processo, bem como a preocupação do Conselho com a construção de uma escola pública de qualidade enquanto prioridade. Além das Atas do Conselho apresentarem esse contexto, as entrevistas evidenciaram que o C.M.E./Iperó/SP está tentando construir uma compreensão coletiva do processo de gestão democrática. Essa compreensão está mais evidente na concepção de alguns conselheiros do que na de outros. No caso do sujeito 3, é declarado:

*Gestão democrática é o mecanismo constitucional, importante, pra que a gente possa democratizar a escola. Democratizar... as decisões [...]. Transformar a escola num espaço onde... a experiência democrática possa ser vivida [...]. E possa ser implementada, articulada e, conseqüentemente, isso possa ser levado para a sala de aula [...]. E, conseqüentemente, fortalecendo o processo democrático dentro da sociedade [...]. (SUJEITO 3).*

Pensando nessa compreensão coletiva do Conselho sobre qualidade, qualidade socialmente referenciada e gestão democrática, o sujeito 4 afirma: “[...] a gente precisa, primeiro, trabalhar na política municipal de Iperó uma apropriação formativa desses conceitos, para, daí, a gente pode tomar decisão de que caminho a gente quer seguir quanto à nossa concepção de educação, o plano de gestão”. E acrescenta que no C.M.E./Iperó/SP:



*[...] a gente não tem isso construído. Por isso eu falei lá atrás: “Olha, a gente precisaria de um curso de formação para pegar esses conceitos para poder fazer nosso Plano de Ação e Atuação interseccionado com o Plano Municipal de Educação”, porque a perspectiva que eu, enquanto sujeito, tenho de qualidade é uma... Educação que democratize os bens culturais para toda a rede (SUJEITO 4).*

Conforme as entrevistas realizadas, existe uma conscientização da maioria dos componentes do Conselho, no sentido de contribuir para o processo de gestão democrática do sistema educacional do município, mas isso não fica tão claro para alguns outros. Há uma proposição de que a gestão democrática no sistema educacional do município proporcione pensar em que tipo de qualidade se pretende para a sociedade. A qualidade defendida aqui é a qualidade social que visa o desenvolvimento do sistema educacional no atendimento integral aos educandos. Nesse processo, reafirma-se aqui o papel primordial que o C.M.E. exerce para o avanço desse objetivo. Não é possível deixar de falar da relação que a qualidade tem com avaliação, mas que ambas devem, conforme Almenara e Lima (2017, p.41), “[...] englobar o complexo educativo, envolvendo diferentes sujeitos internos e externos”. Acrescentam, de acordo com o pensamento de Paro (1997):

*É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os estudantes como avaliadores, pois eles são os usuários da escola e seus interesses é que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções (PARO, 1997, p. 94, apud ALMENARA; LIMA, 2017, p. 41).*

Diante do Sistema Educacional do Município de Iperó, o sujeito 4 ressalta:

*[...] a gente precisa trabalhar essa cultura da avaliação institucional. Não gosto muito desse nome, mas a gente precisa começar a criar o hábito dessas avaliações, porque, assim, a gente faz as coisas com demandas e não retoma a refletir isso e ver se a gente deu conta dessas questões [...]. E de uma forma reflexiva para que a gente se aproprie dessas demandas. Lá a gente vive uma perspectiva de alguns professores que têm alguma concepção em torno da necessidade da gestão democrática (de se democratizar o debate, de se democratizar as relações); e você vive um grupo mais rígido, principalmente por parte dos gestores [...] (SUJEITO 4).*

Dessa maneira, o princípio da gestão democrática precisa avançar. Para isso é necessário que haja uma evolução na concepção dos indivíduos envolvidos no processo; situação que, conforme o sujeito 3, ainda precisa se desenvolver, principalmente por parte dos gestores das escolas. Assim, para o sujeito 4, o C.M.E./Iperó/SP “é uma ferramenta importante. Precisa ampliar a sua autonomia, precisa equalizar a sua relação de formação com a apropriação dos debates educacionais.”

## Considerações finais

Desse modo, conforme já mencionado, este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla acerca da investigação dos conselhos municipais de educação da região metropolitana de Sorocaba. No caso deste estudo, o ponto de investigação foi o papel do Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP no processo de construção da gestão democrática da educação no município. Para isso, seguiu-se um percurso em que se buscou a contextualização histórica do município, a apresentação da conjuntura educacional, a análise do papel que o C.M.E. exerce no município de Iperó/SP diante do que está estabelecido na legislação, bem como o papel que esse Conselho exerce diante do trinômio qualidade, gestão democrática e participação, em relação ao sistema educacional do município na percepção dos conselheiros.

Nessa investigação, foi possível observar que o município de Iperó teve papel fundamental no desenvolvimento da região metropolitana de Sorocaba, uma vez que seu crescimento esteve diretamente relacionado com o surgimento do minério de ferro, além de concentrar em seu território o maior ecossistema de Mata Atlântica do país. Cabe ressaltar que a educação no município surgiu da necessidade de capacitação de mão de obra, como visto no desenvolvimento deste texto. Contudo, o contexto educacional foi sendo alterado com passar dos anos, sendo posteriormente criado um Sistema Municipal de Ensino, em cuja estrutura alicerça-se a educação do município. Destacou-se também o papel primordial que um órgão como o Conselho Municipal de Educação tem no desenvolvimento das políticas públicas educacionais e, de maneira mais específica, na colaboração para o estabelecimento de uma educação “de qualidade”, bem como na contribuição para o exercício da cidadania.

No que se refere à educação “de qualidade” ou educação desejada, é necessário ressaltar o pensamento de Dourado e Oliveira (2009, p. 202), quando afirmam ser essencial salientar que “[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”. Nesse sentido, [...] “a educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade”.

Foi possível observar também o papel que o órgão do Conselho Municipal de Educação exerce no funcionamento do Sistema de Ensino do Município. A natureza, as atribuições e funcionamento do Conselho ditam de certa forma o tom que se propõe para a educação do município. Iperó/SP apresenta-se, por meio da legislação municipal, como um município que tem caminhado em busca de uma educação de qualidade, uma vez que teve a criação do Conselho Municipal de Educação, em 1996, por meio da Lei nº 49/96, que foi revogada, entrando em vigor a Lei nº 458/03, que apresenta em seu texto uma redação com maior entendimento sobre o papel do Conselho e suas atribuições.



Observou-se a atuação do Conselho como órgão normativo, deliberativo e consultivo no processo das políticas educacionais e no funcionamento do Sistema de Ensino do Município. Existem, contudo, barreiras que precisam ser ultrapassadas, como uma maior ampliação da representatividade no Conselho, a conscientização da comunidade escolar, bem como de alguns conselheiros sobre a importância da gestão democrática na educação. O C.M.E./Iperó/SP tem tentado avançar na atuação no processo da gestão democrática. Entretanto, os avanços nesse sentido precisam continuar. Há a necessidade de uma melhor compreensão no sentido coletivo sobre o papel do C.M.E. Verificou-se essa compreensão por parte de alguns conselheiros; mas esses que têm consciência e até tentam uma mobilização para que o processo educacional no município aconteça por meio de uma educação de qualidade social sofrem, em certa medida, sanção. São esses embates que, de certa maneira, simbolizam uma tentativa de processo democrático, uma vez que a gestão democrática, conforme Monlevade (2004, p. 22), é um processo de crescimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia, e está voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública. Para o autor, a gestão democrática da educação “[...] é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Cabe ressaltar que ficou evidente por meio das falas dos entrevistados que os desafios existem, e que há a necessidade de ampliar-se a compreensão de quão primordial é o Conselho para o processo da gestão democrática e o alcance de uma qualidade socialmente referenciada no município de Iperó. Os impasses apresentados por alguns conselheiros no sentido de se romper com a cultura antidemocrática de alguns indivíduos dentro do sistema educacional e, ao mesmo tempo, a solicitação de formação por parte de uma parcela dos conselheiros para se entender melhor conceitos que envolvem o processo de gestão democrática com o propósito de se alcançar uma educação de qualidade possibilitam pensar que, de alguma maneira, esse órgão tem tentado avançar em seu papel no município.

## Referências

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n24/a05n24.pdf>. Acessado em: 11 jul. 2018.

ALMENARA, G. R. V.; LIMA, P. G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v. 1, n. 1, p. 39-46, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5>. Acessado em: 02 jul. 2017.

ARAÇOIABA DA SERRA. *Plano Municipal de Araçoiaba da Serra*, 2015. Disponível em: <http://aracoiaba.sp.gov.br/wp->



[content/uploads/2016/leis/Lei%2020012015\\_com%20anexo%20C3%BAnico.pdf](content/uploads/2016/leis/Lei%2020012015_com%20anexo%20C3%BAnico.pdf) .

Acessado em: 11 jul. 2018.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Educação Crianças e Jovens*, 2010. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/iperosp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/iperosp). Acessado em: 7 jul. 2017.

BORDIGNON, G. *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf).

Acessado em: 11 jul. 2018.

BRASIL EM DEFESA, 2015. Disponível em: <http://www.brasilemdefesa.com/2015/10/centro-experimental-aramar.html>. Acessado em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 06 jun. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Indicadores demográficos e educacionais*, 2011.

Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/3521002>. Acessado em: 03 jul. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Parecer nº 334/2000*.

Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2000/440-97EOTS.CPL.doc>. Acessado em: 11 jul. 2018.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *RBP AE* – v. 22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/18721/10944>. Acessado em: 02 jul. 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, de J. F. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acessado em: 6 jul. 2017.

GARSON, S.; ARAÚJO, E. A. Federalismo fiscal e ações sociais básicas: descentralização ou municipalização? *Boletim BNDES*, 2001. Rio de Janeiro, n. 23, jan. Disponível em:

[https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/inf\\_23.pdf](https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/inf_23.pdf). Acessado em: 11 jul. 2018.

GIL, J.; ARELARO, L. R. G. Contra a municipalização do ensino à brasileira. In: GIL, J. *Educação municipal: experiências de políticas democráticas*. Ubatuba: Estação Palavra, 2004.

GOMES, S. C. Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997-2000). 265 f. *Tese* (Doutorado em ciências Sociais) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em:

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf).

Acessado em: 11 jul. 2018.

IBGE. *Ensino* – matrículas, docentes e rede escolar, 2015. Disponível

em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/iperosp/pesquisa/13/5902>. Acessado em: 6 jul. 2017.



IBGE. *Panorama*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/iperop/panorama>. Acessado em: 6 jul. 2018

IBGE. *Panorama*, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/iperop/panorama>. Acessado em: 6 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística na Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 27 de jun.de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística na Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> . Acessado em: 27 de jun.de 2018.

IPERÓ. *Cidade de Iperó*. Disponível em: <http://www.cidadedeiperop.com.br/iperop.html>. Acessado em: 2 jul. 2017.

IPERÓ. *Floresta Nacional de Ipanema*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/floresta-nacional-de-ipanema/>. Acessado em: 2 jul. 2017.

IPERÓ. Lei nº 001/1990 de 5 de abril de 1990. *Lei Orgânica Municipal*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-DO-MUN%C3%8DCIPIO-DE-IPER%C3%93-n%C2%BA1.pdf>. Acessado em: 11 jul. 2017.

IPERÓ. Lei nº 459/2003 de 4 de dezembro de 2003. *Criação do Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-459-DE-04-DE-DEZEMBRO-DE-2003.pdf>. Acessado em: 11 jul. 2017.

IPERÓ. *Lei nº 522/2005 de 30 de agosto de 2005*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-522-DE-30-DE-AGOSTO-DE-2005.pdf>. Acessado em: 7 jul. 2017

IPERÓ. Lei nº 563/2006 de 10 de novembro de 2006. *Denominação das Escolas e Creches Municipais*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-563-DE-10-DE-NOVEMBRO-2006.pdf>. Acessado em: 11 jul. 2017.

IPERÓ. *Nossa História*, 2017. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/nossa-historia/>. Acessado em: 02 jul. 2017.

IPERÓ. *Plano Municipal de Educação*, 2015. Disponível em: < <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/Lei-868-2015-Anexo-I-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.. Acessado em: 02 jul. 2017.

IPERÓ. *Plano Municipal de Educação*, 2015. Disponível em: < <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/Lei-868-2015-Anexo-I-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado em: 02 jul. 2017.

IPERÓ/SP. *Conselho municipal de educação*: ata de reunião de 31 de agosto de 2017b.

IPERÓ/SP. *Conselho municipal de educação*: ata de reunião de 31 de julho de 2017a.

IPERÓ/SP. Decreto nº 1.710 de 4 de agosto de 2017. *Nomeia os membros do Conselho Municipal de Educação – CME – Biênio 2017/2019 e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.iperop.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DECRETO-N%C2%BA-1710-DE-4-DE-AGOSTO-DE-2017.pdf>. Acessado em: 12 jul. 2018.



IPERÓ/SP. Lei nº 181 de 18 de maio de 1998. *Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino*. Disponível em: <http://camaraipero.sp.gov.br/legislativo/leis-municipais/>. Acessado em: 6 jun. 2018.

IPERÓ/SP. Lei nº 458 de 04 de Dezembro de 2003. (2003a). *Dispõe sobre a criação, do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-458-DE-04-DE-DEZEMBRO-DE-2003.pdf>. Acessado em: 27 jun. 2018.

IPERÓ/SP. Lei nº 459 de 04 de dezembro de 2003. (2003b). *Dispõe sobre a criação, do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências correlatas*. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-459-DE-04-DE-DEZEMBRO-DE-2003.pdf>. Acessado em: 29 mai. 2018.

IPERÓ/SP. Lei nº 49 de 18 de setembro de 1996. *Criação, do Conselho Municipal de Educação*. Disponível em: <http://camaraipero.sp.gov.br/legislativo/leis-municipais/>. Acessado em: 17 jun. 2018.

IPERÓ/SP. Lei nº 622 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre alteração do Artigo 3º, 6º e 7º da Lei Municipal nº 458 de 04 de dezembro de 2003 e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/LEI-N%C2%BA-622-DE-18-DE-DEZEMBRO-DE-2007.pdf>. Acessado em: 19 jun. 2018.

IPERÓ/SP. Plano Municipal de Educação, 2015. *Lei 868/2015*. Disponível em: <http://www.ipero.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/Lei-868-2015-Anexo-I-Plano-Municipal-deEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 03 jul. 2018.

MONLEVADE, J. A. A importância do conselho municipal de educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do plano municipal de educação. In.: CURY, C. R. J (Org.). *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 32-43, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro\\_cons/caderno\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/caderno_referencia.pdf). Acessado em: 02 jul. 2017.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, O. S. Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 651-678, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a10v19n72.pdf>. Acessado em: 02 jul. 2017.

RAMOS, J. F. P; SANTANA, L. S. G. Da municipalização induzida à estadualização do ensino médio. *Revista Educere Et Educare*, vol. 9, n. 18, jul./dez. 2014, p. 661 - 674. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/10124/7896>. Acessado em: 03 jul. 2018.

RODRIGUES, H. A. *Cidade de Iperó*, 2010. Disponível em: <http://www.cidadedeipero.com.br/ipero.html>. Acessado em: 03 jul. 2017.

RUEDA, J. L.; SANTOS, J. M. O. Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaio Pedagógicos* (Sorocaba), v.2, n.2, mai./ago. 2018 p. 16-26. Disponível em: < <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/81/111> >. Acessado em: 02 jul. 2017.





RUEDA, J. L.; SANTOS, J. M. O. O conselho municipal de educação de Piedade/SP: caracterização do município e estrutura educacional. *Ensaio Pedagógicos* (Sorocaba), vol.1, n.3, set./dez. 2017, p. 44-52. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/47/76>. Acessado em: 10 jul. 2018.

SILVA, M. A. C. *Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG: Possibilidades na Democratização da Educação Municipal (2009-2012)*. 2013. 248 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13921/1/Maria%20Adelina.pdf>. Acessado em: 02 jul. 2017.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acessado em: 02 jul. 2017.

SILVA, R. T. DA. *Conselhos Municipais de Educação: Democratização, Legitimidade e Funções*. 2014. 122 f. *Dissertação* (Mestrado Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/779/1/2014RocheleTondellodaSilva.pdf>. . Acessado em: 02 jul. 2017.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B.; Qualidade social da educação: um debate em aberto. *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. VIII, n. 16, p. 173-197, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/1020/737>. Acessado em: 02 jul. 2017.

TEIXEIRA, L. H. G. *Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acessado em: 02 jul. 2017.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE PIEDADE/SP**

Jociane Marthendal Oliveira Santos – UFSCar/Sorocaba\*

Jurany Leite Rueda – USP\*\*

Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo compreender o “lugar” (simbólico) que ocupa o Conselho Municipal de Educação (C.M.E.) de Piedade em sua lei de criação e como ele tem ocupado esse espaço para as instâncias comunidade e poder executivo, sendo na sua essência representante e voz da sua comunidade. O desenvolvimento desta pesquisa foi orientado pela avaliação de processos à luz da abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental das atas das reuniões deste conselho, por meio de autores que abordam o tema e suas correlações, assim como por entrevistas semiestruturadas com conselheiros atuantes no Conselho Municipal de Educação de Piedade. Os resultados sinalizam que esse município tem um longo caminho a percorrer, e que as percepções dos conselheiros do C.M.E. de Piedade acerca da qualidade socialmente referenciada e da gestão democrática revelaram embates e dilemas vividos no município. Porém, observou-se que, a partir da aplicação do instrumento da coleta de dados e a visita das pesquisadoras, deu-se uma atenção a esse órgão e ao papel que este tem desenvolvido no município. Diante disso, espera-se que esta pesquisa contribua com reflexões ao C.M.E. de Piedade, bem como aos Conselhos Municipais de Educação em geral.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Conselho Municipal de Educação. Piedade/SP.

### **Introdução**

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior denominada: “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, liderada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE). O estudo investigou nove municípios da Sub-região 3 da Região Metropolitana

\*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [jociane.marthendal@gmail.com](mailto:jociane.marthendal@gmail.com)

\*\*Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior (GEPHAES). E-mail: [jurany.rueda@outlook.com](mailto:jurany.rueda@outlook.com).

\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



de Sorocaba e seus respectivos Conselhos Municipais de Educação, conforme temática anunciada acima. O parâmetro de análise é a qualidade do atendimento educacional da população e a implantação de uma gestão democrática da educação que proporcionaria a construção de uma sociedade mais participativa. O município em tela neste trabalho é Piedade. E para melhor compreensão, esta pesquisa foi sistematizada em três etapas. A primeira etapa teve o objetivo de caracterizar o município quanto à sua história, economia e história da educação a fim de adentrar na segunda parte que envolve a caracterização e compreensão do C.M.E.

Nesse sentido, a caracterização e a compreensão da atuação no interior do conselho, sua concepção de qualidade socialmente referenciada e gestão democrática foi objeto de discussão e ponderações, nesse segundo momento. As leis de criação do Sistema Municipal de Ensino e a de criação do Conselho Municipal de Educação (Lei nº 3.526 de 28 de abril de 2004; Criação do Sistema Municipal de Ensino; Lei nº 2810 de 18 de fevereiro de 1997; Criação do Conselho Municipal de Educação) constituíram-se como importantes eixos de compreensão da dimensão do lugar, da organização e funcionamento do colegiado que, representando o município, tem como princípio o fundamento da gestão democrática.

Na terceira etapa foram entrevistados os conselheiros analisando suas percepções sobre qualidade, qualidade socialmente referenciada, gestão democrática, participação da comunidade, autonomia e atuação do conselho do qual participam. Por ocasião de levantamento de dados, a composição do Conselho Municipal de Piedade/SP tinha 18 membros (titulares e suplentes), segundo o seu regimento interno, contudo, só foi possível entrevistar dois conselheiros titulares e o presidente do conselho. Ao finalizar as entrevistas do dia, optou-se por retornar ao município em outro momento, devido às reuniões do C.M.E. que estavam ocorrendo no mesmo dia da pesquisa, e os demais conselheiros também deveriam ter participação. Entretanto, dias depois, um percalço: a renúncia da presidente do conselho (com quem foi feito o contato inicial) dificultaria a abertura para a coleta de dados. Enquanto isso, continuou-se a busca pela comunicação quanto ao status da nova organização do C.M.E. Finalmente recebeu-se a informação de que fora eleita outra presidente.

A nova presidente do conselho foi contatada por telefone, mas justificou-se dizendo que não poderia ajudar com a pesquisa. Ao entrar em contato com mais dois conselheiros, por três vezes, foram dadas respostas de não ser possível conversar com as pesquisadoras, por motivos vários. Sendo assim, não foi viável o retorno ao município selando o número do universo amostral em 3 (três) respondentes. Devido a essa realidade da pesquisa, o critério de seleção para os respondentes foram os seguintes: (a) ser membro titular; (b) disponibilidade para participar da pesquisa; e (c) conselheiros que reunissem as solicitações dos critérios a e b. Desta forma, os que não atenderam os critérios elencados foram excluídos.



Segundo Bordignon (2009), se requer dos conselhos uma nova posição em responder às aspirações da sociedade devido às mobilizações pela democracia. O exercício da voz é invertido, ou seja, os conselhos passam a falar ao governo em nome da sociedade. De acordo com o autor, é com esse espírito que os conselhos municipais assumem uma nova natureza, a partir da Constituição de 1988: a de órgãos de Estado constituindo “[...] o espaço de exercício de poder pelo cidadão” (BORDIGNON, 2009, p.61). Portanto a proposta deste trabalho é compreender o “lugar” (simbólico) que ocupa esse conselho em sua lei de criação e como ele tem ocupado esse espaço para as instâncias comunidade e poder executivo, sendo na sua essência representante e voz da sua comunidade.

### **Caracterização, estrutura educacional do município de Piedade/SP e o Conselho Municipal de Educação**

#### **Piedade: contexto e importância na região metropolitana de Sorocaba**

Piedade é um município pertencente à Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), da sub-região 3, da qual fazem parte os seguintes municípios: Araçoiaba da Serra, Iperó, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim. Segundo o Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Sorocaba (2016), foi a partir da Lei Complementar Estadual nº 1.241 de 8 de maio de 2014 que o município de Piedade se tornou parte da região metropolita de Sorocaba (SÃO PAULO, 2014). O município localiza-se ao sudeste do estado de São Paulo e faz limites com os seguintes municípios: Votorantim ao norte, Tapiraí ao sul, Ibiúna ao leste e Pilar do Sul ao oeste (IBGE, 2010). Os dados do município podem ser analisados como apresentado no quadro comparativo abaixo:

**Quadro 1:** Comparativo entre os municípios da RMS

Município	Área (Km <sup>2</sup> )	População 2017	Densidade demográfica 2017 hab./km <sup>2</sup>	TGCA 2010/2017 (%)	PIB 2014 Mil reais	Distância até São Paulo
Araçoiaba da Serra	255,33	32.495	127,27	2,52	508.944	122
Iperó	170,29	34.913	205,02	3,05	438.542	126
Piedade	746,87	55.092	73,76	0,79	1.129.675	99
Pilar do Sul	681,12	28.718	42,16	1,21	449.225	150
Salto de Pirapora	280,70	44.397	158,17	1,45	1.383.574	124
São Miguel Arcanjo	930,34	32.910	35,37	0,65	556.845	184
Sorocaba	450,38	659.871	1.465,14	1,70	32.662.452	99
Tapiraí	755,10	7.973	10,56	-0,07	144.494	135
Votorantim	183,52	119.898	653,33	1,40	4.708.770	105

Fonte: EMPLASA (2017)

Segundo o Quadro 1, percebe-se que dentre os demais municípios da RMS sua territorialidade é a terceira maior em extensão com 746,87 km<sup>2</sup>; é o terceiro em maior número



de habitantes com 55.092, porém o quinto município no fator de densidade demográfica, revelando que existe pouca concentração de habitantes por ser predominantemente rural. Conforme Moreni e Andrade (2002), Piedade possui a maior concentração de área e população em ambiente rural, cerca de 60%. A Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) aponta a sétima posição do município se comparado aos demais municípios da sub-região 3 da RMS. Segundo o quadro apresentado com dados obtidos da Emplasa (2017), o Produto Interno Bruto (PIB) deste município está na quarta posição dentre os nove municípios apresentando um PIB de R\$ 1.129,675. O município de Piedade fica a 99 km de distância da capital. Em comparação com os demais municípios da sub-região 3 da RMS, Piedade apresenta-se com destaque mediano em relação ao PIB, área territorial e população.

Segundo informações obtidas no site do IBGE (2010), em 2015 Piedade apresentava 83.8% do seu orçamento proveniente de fontes externas. No mesmo ano, o salário médio mensal era de 2.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 15.9%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 34.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 147 de 645, dentre as cidades do estado, e na posição 3.609 de 5.570, dentre as cidades do Brasil. A administração atual é composta pelos partidos Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Democratas (DEM), sendo o prefeito o senhor José Tadeu de Resende (PSDB) e seu vice, o senhor Álvaro Francisco Figueiredo Júnior (DEM). Anteriormente, na gestão 2012 a 2016, a prefeita Maria Vicentina Godinho Pereira da Silva (PSDB) e o vice-prefeito Renaldo Corrêa da Silva (PV) administravam a cidade (JORNAL DO MUNICÍPIO DE PIEDADE, 2012 e 2017).

### História do município

Os registros dos primórdios de Piedade revelam que as terras do município permaneceram inexploradas até 1750. Sorocaba já era considerada vila desde 1661 devido ao seu povoamento e desenvolvimento. Piedade e outros municípios foram surgindo acompanhando esse desenvolvimento de Sorocaba. As passagens entre uma vila e outra também foram abrindo municípios nessa região (MORENI e ANDRADE, 2002). Conforme a obra de Moreni e Andrade (2002), o primeiro lugar de parada dos povoadores foi Jurupará, lotes doados ao senhor José Vieira Nunes para distribuição a quem quisesse cultivar e povoar essa região. Outro local foi às margens do rio Pirapora sob a liderança de Antônio de Sousa Pereira. A partir de 1780 outras pessoas receberam lotes com o mesmo objetivo. As passagens, idas e vindas de Sorocaba, fizeram de Piedade um local favorável para pouso e pastagens dos animais tropeiros. Assim essas paradas deram origem a dois povoados: hoje seriam a Praça Coronel João Rosa e o bairro Paula e Mendes, aparecendo em 1779 nos documentos oficiais e constando como os primórdios do município de Piedade.



A origem do nome da cidade está ligada à imagem de Nossa Senhora da Piedade. A imagem foi encontrada por Vicente Garcia, um possível fundador, nas suas terras pelos anos de 1840. Para abrigarem a imagem da santa ergueu-se então a capela em seu louvor. A construção do pequeno santuário foi feita a partir de donativos arrecadados por Vicente Garcia com os primeiros moradores do povoado. No dia 3 de março 1847, através da Lei nº 16, o povoado foi elevado a freguesia e, dez anos depois, no dia 24 de março de 1857, a partir da lei provincial nº 8, passou a ser vila elegendo seus próprios vereadores no dia 22 de setembro de 1857 (MORENI e ANDRADE, 2002). Segundo os autores Moreni e Andrade (2002), no dia 18 de novembro de 1887 a Câmara de Piedade se reúne devido à Proclamação da República no dia 15 de novembro e conclama a adesão ao regime republicano. Em 1892 Piedade torna-se comarca, compreendendo os municípios de Pilar do Sul e Tapiraí.

Naquela época, a vila era considerada município, porém ainda dependia de Sorocaba por pertencer a esse distrito. Em 1906, pela lei estadual nº 1038, Piedade é constituída do distrito sede e elevada à condição de cidade com a denominação de Piedade. Porém seu desenvolvimento dependeu da comunicação com Sorocaba até 1907 mediante tropas de burros, o que limitava sua economia. Após a abertura de uma estrada melhor, as condições de transporte facilitaram o escoamento de seus produtos refletindo assim na economia e desenvolvimento de Piedade (PIEADADE, 2015). Segundo informações do site oficial da Prefeitura Municipal de Piedade (2015), em 21 de maio de 1934, pelo decreto nº 6448, é extinto o município de Pilar, sendo seu território anexado ao município de Piedade, como simples distrito. Mas somente pela lei estadual nº 2695, de 5 de novembro de 1936, desmembra-se do município de Piedade o distrito de Pilar do Sul.

Em 30 de novembro de 1938, pelo decreto-lei estadual nº 9775, é criado o distrito de Santa Catarina e anexado ao município de Piedade. No período de 1939-1943, o município é constituído de dois distritos: Piedade e Santa Catarina. Pelo decreto-lei estadual nº 14334, de 30 de novembro de 1944, o distrito de Santa Catarina passou a denominar-se Tapiraí. Em 1950 a divisão territorial do município é constituída de dois distritos: Piedade e Tapiraí (ex-Santa Catarina). E em 18 de fevereiro de 1959, pela lei estadual nº 5.285, desmembra-se do município de Piedade o distrito de Tapiraí. Desde 1960, Piedade permanece na categoria de município e distrito sede. Mas sua divisão territorial é datada de 2009 alterando a toponímica distrital Nossa Senhora da Piedade para Piedade, pela lei provincial nº 8, de 03 março de 1857 (PIEADADE, 2015).

### Atividade econômica predominante

A base econômica de Piedade é a agricultura. Em pesquisa a dados do IBGE (2010), a significativa representação das vendas do agronegócio gera a força econômica predominante



no município. As principais produções agrícolas de cereais, leguminosas e oleaginosas são o algodão, amendoim, arroz, aveia, centeio, cevada, feijão, girassol, mamona, milho, soja, sorgo, trigo e triticale (IBGE, 2007).

As produções da lavoura em Piedade se caracterizam como permanentes, cultivadas ano após ano como colheitas fixas e temporárias, que são cultivos em determinados meses a cada ano ou esporádicos (IBGE, 2016). Em Piedade são cultivados temporariamente morango, alcachofra, caqui, cenoura, cebola, abóbora, batata-doce, beterraba, mandioquinha, vagem, batatinha, acelga, brócolis, repolho, salsa, chuchu, inhame, pepino, pimentão, rabanete, jiló, couve-flor, berinjela, alface, almeirão, couve e escarola (PIEIDADE, 2015). O município ainda possui produtores de pós-larvas de camarão da Malásia, champignon, a proliferação de haras, apiários, estações experimentais e pecuária. Conforme informações no site oficial da prefeitura, a economia do município é representada pela indústria (10%), comércio (20%), agricultura (60%), prestação de serviços (1,5%), cooperativas (2%) e outros (6,5%) (PIEIDADE, 2015).

### História da educação no município

A educação no município de Piedade está relacionada à iniciativa da composição de uma sala de aula, em 1853, contendo 36 alunos, assumida pelo professor João Rodrigues da Silva Passos, imigrante português, que começou a tarefa de alfabetização no município (MORENI e ANDRADE, 2002). De acordo com Leite Netto (2011), nessa época as escolas mais próximas do município – denominado naquele período de Freguesia da N. S. da Piedade – se encontravam em Sorocaba e as crianças praticamente não tinham a oportunidade de ser alfabetizadas. Foi a partir de 1853 que essa realidade começou a ser modificada, sendo criada, pela lei nº 3 de março de 1853, a cadeira de primeiras letras do sexo masculino. O autor destaca que a leitura e escrita nesse contexto eram tidas como um privilégio, e grupos como mulheres, escravos, pardos e os trabalhadores em geral eram analfabetos. Porém, conforme Moreni e Andrade (2002), em 1857, a professora Maria do Carmo Maciel começou o trabalho de alfabetização de 12 meninas. Com o decorrer dos anos, a realidade da educação em Piedade foi sendo modificada, e para Moreni e Andrade (2002), é comum e relativamente fácil estudar no município atualmente, situação essa bem diferente da segunda metade do século XIX, uma vez que havia dificuldades de transporte, condições precárias das estradas, e a educação era voltada às pessoas ricas.

Em 1872, foi criada a primeira escola rural do município, no bairro do Pirituba, com o professor Francisco Vieira Pinto. E depois outras escolas foram fundadas, tais como: Escola dos Oliveiras, em 1882, tendo como professor Francisco Solano Ferreira Gonçalves; Escola dos Ortizes, em 1887, com o professor José Ribeiro Escobar; entre outras (LEITE NETTO, 2011).





No decorrer dos anos, o município foi passando por modificações inclusive na área da educação, até surgir um Sistema Municipal de Ensino, que foi estabelecido em 2004 pela lei 3526 de 28 de abril, sob a gestão do prefeito Rubens Caetano da Silva. De acordo com a lei em seu artigo 2º, o Sistema de Ensino de Piedade se organizará em:

1. Diretoria de Municipal de Educação
2. Conselho Municipal de Educação
3. Instituições municipais de Educação Infantil: creches, pré-escolas, inclusa a Educação Especial
4. Instituições municipais de Ensino Fundamental: classes de 1ª a 4ª séries (1º ao 5º ano), inclusas a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos
5. Instituições de Educação Infantil da iniciativa privada: creches e pré-escolas
6. Instituições municipais de Educação Profissional: básica e/ou técnica

O Sistema tem como uma de suas incumbências, a partir de 2015, fornecer mecanismos de acompanhamentos para a execução das metas previstas no Plano Municipal de Educação de Piedade de 2015 a 2025, que foi estabelecido pela lei nº 4387 de 23 de junho de 2015. Essa lei apresenta em seu artigo 1º o seguinte objetivo:

[...] articular o Sistema Municipal de Educação, em regime de colaboração, e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

No que se refere ao Plano Municipal de Educação, esse está disponível no site da Prefeitura de Piedade<sup>1</sup>. O documento disponibilizado em PDF apresenta na parte inicial o estabelecimento da lei com seus respectivos artigos, e em seguida são apresentadas as 20 metas com suas concernentes estratégias. Porém esse documento não traz o contexto educacional do município nem sua constituição. Cabe frisar que Piedade teve seus avanços no contexto educacional, mas que, assim como a realidade de outros municípios brasileiros, ainda precisa avançar na qualidade do ensino. Dourado e Oliveira (2009, p. 210-211) ressaltam fatores fundamentais que influenciam a busca por uma educação de qualidade. Destaca-se aqui dois deles: “[...] as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades” e a constituição de “[...] condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.piedade.sp.gov.br>. Acessado em: 12 nov. 2017.



social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões”.

### Dados estatísticos da educação do município

O município de Piedade continha em 2015, 10.289 matriculados na Educação Básica, distribuídos na Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio. Os alunos dos anos iniciais da rede pública alcançaram nota média de 6.6 no IDEB, e 4.8 os alunos dos anos finais (IBGE, 2015). Esse contexto revela que, no que tange aos anos iniciais, Piedade superou a meta projetada para o ano de 2015 no município, que era de 6.0. Mas para os anos finais a meta de 5.5 não foi atingida (INEP, 2016). Tais resultados são tidos como ponto para análise do avanço educacional do município, uma vez que, de acordo com Chirinéa e Brandão (2015, p.464), “[...] embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir [do IDEB] – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade”.

Já para o ano de 2016, os dados sobre a educação no município, conforme o INEP, retrata um total de 11.135 alunos matriculados na Educação Básica – ensino regular, especial e EJA, como pode ser observado na tabela 1:

**Tabela 1:** Matrículas da Educação Básica – Piedade

Etapa/modalidade de ensino	Matrículas
Educação Infantil	1.938
Ensino Fundamental	6.624
Ensino Médio	2.278
Educação Profissional	400
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	157
Educação Especial	282

**Fonte:** INEP (2016)

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tem-se 69 alunos no Ensino Fundamental e 88 no Ensino Médio. Com relação à Educação Especial, 225 alunos estão matriculados em classes comuns e 57 em classes exclusivas. Cabe ressaltar que o total geral de matrículas informado pelo INEP não contempla matrículas de turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE); matrículas do Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Diante disso, o somatório de matrículas no quadro 1 não é equivalente ao total informado pelo INEP, informação essa fornecida pelo próprio Instituto. No que diz respeito à taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos, o IBGE (2010) destaca que essa taxa em 2010 foi de 95.6%. Conforme o quadro 2, é possível analisar o contexto educacional no que se refere à proporção de crianças e jovens que estão frequentando ou que completaram determinados ciclos:



**Quadro 2:** Fluxo escolar por faixa etária

Situação	Faixa etária	Proporções
Frequentando a Educação Infantil	5 a 6 anos	92,09%
Frequentando os anos finais do Ensino Fundamental	11 a 13 anos	89,93%
Com Ensino Fundamental completo	15 a 17 anos	67,50%
Com Ensino Médio completo	18 a 20 anos	44,76%

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010)

Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), 93,47% da população de 6 a 17 anos da cidade de Piedade no ano de 2010 estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Ao analisar essa informação, e traçar um paralelo com a Região Metropolitana de Sorocaba que abarca 26 municípios, a realidade não é muito diferente, uma vez que 91,30% da população de 6 a 17 anos dessa região, no ano de 2010, apresentava a distorção da idade-série de até dois anos.

Para a observação da distribuição de matrículas na rede pública e privada, quantidade de docentes e quantidade de escolas no sistema de ensino, utiliza-se neste texto os dados fornecidos pelo IBGE (2015). Diante disso é possível observar no quadro 3 a distribuição de matrículas nas esferas pública e privada, tendo-se um total de 10.289 alunos para o ano de 2015, conforme já mencionado.

**Quadro 3:** Matrículas nas Esferas pública e privada (2015) – Piedade

Esfera/escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola pública municipal	1.097	3.288	-
Escola pública estadual	-	2.932	2.175
Escola privada	169	468	160

**Fonte:** IBGE (2015)

A informação de 2.932 matrículas na etapa do Ensino Fundamental atendidas na rede estadual de acordo com IBGE (2015) confirma o cumprimento do artigo 10 da LDB 9394/96 em que se atribui aos estados garantir o Ensino Fundamental e ofertar com prioridade o Ensino Médio. Essa realidade se reproduz em sete dos nove municípios da sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba – que está sendo pesquisada –, com exceção dos municípios de Iperó e Araçoiaba da Serra, que, conforme o IBGE (2015) no ano de 2015, em suas redes estaduais não contemplavam o Ensino Fundamental. O município de Piedade contava em 2015 com 66 escolas no atendimento ao total de seus alunos, sendo dessas 35 escolas municipais, 22 estaduais e 10 escolas da rede privada, como pode ser analisado no quadro 4:



**Quadro 4:** Escolas em 2015 – Piedade

Esfera/Escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola pública municipal	17	18	-
Escola pública estadual	-	10	11
Escola privada	5	3	2

Fonte: IBGE (2015)

Para o atendimento a essa estrutura educacional, o município, conforme o IBGE (2015), contava com 709 docentes, que contemplavam a rede pública e privada. O quadro 5 traz mais detalhes sobre a quantidade de professores por etapas e redes de ensino.

**Quadro 5:** Docentes em 2015 - Piedade

Esfera/escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola pública municipal	52	179	-
Escola pública estadual	-	178	192
Escola privada	21	55	32

Fonte: IBGE (2015)

Detalhes sobre a formação docente podem ser encontrados na plataforma do MEC, porém as informações são referentes ao ano de 2010. O quadro 6 apresenta a quantidade de professores, sua formação e a distribuição de acordo com a etapa/modalidade de ensino.

**Quadro 6:** Formação docente em 2010 – Piedade

Modalidade/ Etapa	Formação docente				
	C/GR	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Creche	2	1	-	-	3
Pré-escola	35	2	8	-	45
Anos iniciais do Ensino Fundamental	146	10	39	-	195
Anos finais do Ensino Fundamental	161	9	2	-	172
Ensino Médio	170	8	1	-	179
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	-	-	-	4
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais do Ensino Fundamental	9	-	1	-	10

\*C/GR – com graduação; C/EM – com ensino médio; C/NM – com normal médio; S/EM – sem ensino médio

Fonte: BRASIL (2011)

O município de Piedade, há 10 anos, apresentava no quadro de professores a seguinte realidade no Ensino Fundamental: no ano de 2010, Piedade contava com 195 professores que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental; desses, 13 eram da rede estadual, e para os anos finais do Ensino Fundamental contava com 172, sendo esses docentes da rede estadual. Em uma análise com o ano de 2015, conforme IBGE (2015), o Ensino Fundamental contava com um total de 357 docentes da rede pública, desses, 179 em atendimento às escolas municipais e 178 às escolas estaduais. O quadro de professores, a estrutura educacional, assim como o resultado do IDEB, que desde 2007 até 2015 alcançou ou até mesmo superou as metas projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra



certo avanço no contexto educacional de Piedade. Apesar disso, o município tem desafios a serem superados, entre eles: o não alcance da meta projetada para os anos finais do Ensino Fundamental desde 2011 até 2015 (INEP, 2016); o atendimento da totalidade da população na Educação Básica – que é obrigatória e gratuita aos indivíduos de 4 a 17 anos de idade (Emenda constitucional nº 59/2009) – que, até o ano de 2010, tinha apenas 44,76% de sua população de 18 a 20 anos de idade com o Ensino Médio completo.

### **Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP: criação, implementação e gestão democrática**

Ao considerar a história da formação social brasileira e as tendências econômico-sociais presentes em cada período histórico, compreende-se que a democratização e a descentralização na educação brasileira não podem ser discutidas isoladamente e sem o conhecimento de como o exercício do poder político no país é concebido (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008). A descentralização política apresenta-se na forma de municipalização que seria “[...] atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar”, ou seja, reconhecer os municípios e sua maioria seria um princípio para a democratização e descentralização (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008). A descentralização seria um movimento de colaboração e participação, movimentos contrários à política brasileira, que é de “[...] competição e medição de forças”, como declaram os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2008 p.162). A criação do sistema de ensino pode ser considerada a afirmação da autonomia e um passo para a aquisição da democracia e descentralização. A existência de um sistema municipal de ensino pode melhorar a educação, pois ele representa um espaço de poder social e confere aos municípios a competência de elaborar as normas e diretrizes educacionais próprias, bem como aproxima dos cidadãos as instâncias decisivas (BORDIGNON, 2009).

Porém, sabe-se que somente as leis não garantem rapidamente descentralizar o ensino em nosso país e que essa tarefa é política e deve ser realizada a longo prazo (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008). Mas, conforme Bordignon (2009, p. 23), “[...] a criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo”. Nesse sentido, cabe ressaltar que a criação de um sistema de ensino no município de Piedade/SP pode ser considerada em grande medida um avanço na construção do processo democrático, uma vez que, conforme Bordignon (2009), a organização dos sistemas de ensino está fundamentada na legislação federal, bem como na LDB, quando confere autonomia e competências próprias a cada ente federado. Dessa forma, a criação de um sistema próprio de ensino de Piedade/SP faz parte de uma ação que está estabelecida na Constituição Federal de 1988 no artigo 211, quando



afirma que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), assim como os fundamentos estabelecidos na organização da educação nacional pela LDB nº 9394/96 expressam que cada ente federado pode emitir normas próprias para o seu sistema de ensino, sendo essas complementares às normas nacionais; e que os sistemas de ensino terão liberdade de organização no termo da lei.

Na Constituição Federal de 1988, fica claro que os sistemas de ensino devem se articular em regime de colaboração, sem que seja estabelecida uma relação de subordinação, nesse processo. Por outro lado, pergunta-se: para aqueles municípios que optam por integrar-se ao sistema estadual de ensino – alternativa dada na LDB 9394/96, artigo 11, parágrafo único: “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996) – até que ponto o exercício de sua autonomia é respeitado e validado, conforme a previsão legal? A constituição de um sistema de ensino, conforme Bordignon (2009), contribui para a coerência do atendimento às especificidades do projeto educacional do município, bem como proporciona a abertura para o processo de diálogo entre pessoas e instituições. O município de Piedade/SP teve seu Sistema Municipal de Ensino criado em 2004, por meio da Lei nº 3.526 de 28 de abril, sancionada pelo prefeito Rubens Caetano da Silva em suas atribuições legais (PIEDADE/SP, 2004). A distância entre a Constituição Federal de 1988 –, que estabelece a criação dos sistemas de ensino, e a criação do sistema de ensino do município de Piedade/SP, em 2004, pode ser considerada um vácuo, no que se refere ao princípio e processo de gestão democrática, uma vez que, o município permaneceu mais de uma década sem instituir seu próprio sistema de ensino, deixando de certa forma nesse período, de acordo Bordignon (2009), de formalizar e afirmar a autonomia conforme previsão da Constituição.

A disposição do Sistema Municipal de Ensino de Piedade/SP, conforme o artigo 2º da Lei nº 3.526 de 2004, compreende: diretoria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação; Instituições Municipais de Educação Infantil: creches, pré-escolas, inclusa a Educação Especial; Instituições Municipais de Ensino Fundamental: classes de 1º a 4º séries (atualmente 1º ao 5º ano), inclusas a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos; Instituições de Educação Infantil de iniciativa privada: creches e pré-escolas; Instituições Municipais de Educação profissional: básica e/ou técnica (PIEDADE/SP, 2004). Destaca-se aqui o Conselho Municipal de Educação, criado por meio da Lei nº 2.810 de 1997 (PIEDADE/SP, 1997) – promulgada pelo prefeito José Tadeu de Resende –, que faz parte da organização do sistema de ensino de Piedade/SP, mas que, contudo, foi instituído sete anos antes da existente do Sistema de Ensino próprio do município. A criação do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP aconteceu com base no parágrafo único do artigo 159,



da Lei Orgânica do município de Piedade/SP de 1990 e da Lei Estadual nº 9.143 de 1995. (PIEDADE/SP, 1990; 1995). Em sua Lei de criação nº 2.810 de 1997, no parágrafo 7º do artigo 2º fica claro que:

O Conselho Municipal de Educação, após delegação de competência do CEE (Conselho Estadual de Educação) terá autonomia junto aos órgãos educacionais do município de Piedade/SP e seu relacionamento com o Poder Executivo será através do trabalho conjunto do seu colegiado e representado pelo seu presidente (PIEDADE/SP, 1997).

A criação do Conselho Municipal de Educação ocorreu antes da criação do Sistema de Ensino do município de Piedade/SP, seguindo uma lógica diferente, uma vez que, de acordo com Bordignon (2009, p. 57), “[...] somente após a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, registrou-se um estímulo à criação de conselhos municipais de educação”. Na lei que instituiu o Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP são designadas atribuições desse órgão, destacam-se aqui algumas delas: fixar diretrizes para a organização do Sistema Municipal de Ensino; colaborar com o poder público na formulação da política e na elaboração do plano municipal de educação; zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação; exercer por delegação, competências próprias do poder público estadual em matéria educacional; propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando (merenda escolar, transporte escolar e outros) (PIEDADE/SP, 1997).

Dentre as competências designadas ao Conselho de Piedade/SP, encontra-se uma que reforça a inexistência de um sistema de ensino próprio do município, sendo ela: fixar diretrizes para a organização do Sistema Municipal de Ensino. Nesse sentido, uma vez que a Lei nº 2.810 de 1997 (Criação do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP) está baseada no artigo 159 da Lei Orgânica do município e na Lei Estadual nº 9.143 de 1995 (SÃO PAULO, 1995), percebe-se que se faz necessário a alteração da redação dessa lei, atualizando-a, levando em consideração que o Conselho faz parte da organização do Sistema, e este não estava instituído quando a lei foi redigida. Na referida lei, foi prevista a organização do sistema de ensino, e este, no que diz respeito à legislação, foi criado. Logo, um texto mais atualizado seria um indicativo importante para toda a população de Piedade/SP e para estudos que podem ser desenvolvidos sobre a temática. No que se refere à composição dos membros do Conselho, foi designado na lei de criação (Lei nº 2.810 de 1997) o número de 10 componentes, sendo estes, de acordo com o artigo 2º, “[...] nomeados pelo prefeito Municipal, escolhidos entre pessoas de saber e experiência em matéria de educação”. Acrescenta-se a essa informação outra, que está posta no parágrafo 2º do mesmo artigo, quando afirma:

Nas escolhas dos membros, o Prefeito Municipal levará em consideração a necessidade de estarem representados os segmentos sociais envolvidos no



processo educacional do município, as instituições educacionais e privadas, bem como a comunidade (PIEDADE/SP, 1997).

A redação da lei permite interpretações distintas. Nesse sentido, cabe questionar: Quem serão essas pessoas de saber e experiência em matéria de educação? Uma vez que as escolhas dos membros estão associadas ao Prefeito Municipal, logo, qual é o nível de isenção da escolha ou indicação dos mesmos? E existe autonomia na ação desse órgão? A lei de instituição do Conselho no artigo 8º limita-se a estabelecer que o Conselho será dividido em câmaras de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e um representante do ensino especial (PIEDADE/SP, 1997).

### **Caracterização do C.M.E. de Piedade/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade**

O Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP é definido na legislação (PIEDADE/SP, 1997), como um órgão normativo, deliberativo e consultivo. Dessa forma, o Conselho de Piedade/SP compreende em sua função esses três caracteres que são descritos por Bordignon (2009, p. 75):

Deliberativo – atribui ao conselho poder de decisão final em matérias específicas definidas nos instrumentos normativos próprios;

Consultivo – situa os conselhos na função de assessoramento às ações de Governo na área de educação;

Normativo – atribui ao conselho à competência de regulamentar o funcionamento do Sistema de Ensino.

Apesar da importância desses caracteres atribuídos ao Conselho de Piedade/SP pela legislação, Bordignon (2009, p. 76) ressalta que no atual contexto em que o processo de gestão democrática da educação tem sido requerido de certa maneira, os conselhos estão sendo convidados a também exercer funções de mobilização e controle social. Para o autor a função mobilizadora “[...] situa os conselhos como espaços aglutinadores dos esforços comuns do Governo e da sociedade para a melhoria da qualidade da educação”. E no caso da função de controle social, “[...] coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade”.

A lei de criação do Conselho (PIEDADE/SP, 1997), limitou-se aos três caracteres: normativo, deliberativo e consultivo – como já citado anteriormente –, deixando de estabelecer prerrogativas fundamentais para o processo de construção da gestão democrática. Contudo o regimento interno do Conselho ampliou as funções, designando no artigo 1º as atribuições normativas, deliberativas, mobilizadora, fiscalizadora, consultiva e propositiva. É afirmado nesse mesmo artigo que o Conselho é um órgão “[...] integrado ao Sistema Municipal de Educação” e, com suas devidas atribuições, tem como objetivo “[...] assegurar a participação à sociedade civil na fiscalização para assegurar uma educação pública de qualidade social”.





No que se refere à composição e representatividade do Conselho, houve uma ampliação na compreensão do papel, bem como no seu funcionamento estrutural conforme seu regimento interno. Esse estabelece que o Conselho será composto por dez membros e seus respectivos suplentes, e a representatividade é proposta da seguinte forma:

- I. Dois representantes que representem a Secretaria Municipal de Educação de Piedade/SP;
- II. Um representante das Creches Municipais;
- III. Um representante da Educação Infantil e dois suplentes;
- IV. Dois representantes do Ensino Fundamental;
- V. Um representante de Pais de alunos;
- VI. Um representante do Ensino Médio;
- VII. Um representante Ensino Especial e de dois suplentes;
- VIII. Um consultor jurídico;
- IX. Um representante da Comunidade Escolar;

A composição atual do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP designada pelo Decreto nº 6.734 de 2017 (PIEDADE/SP, 2017), apresenta a seguinte representatividade:

**Quadro 1:** Composição do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP

Conselho municipal de educação de Piedade/ P			
Representantes	Quantidade	Titulares	Suplentes
Presidente	1		
Vice-presidente	1		
Creches municipais	2	1	1
Educação infantil	3	1	2
Ensino fundamental	4	2	2
Pais	2	1	1
Ensino médio	2	1	1
Ensino especial	3	1	2
Consultor técnico jurídico	1	1	
Comunidade escolar	1	1	

**Fonte:** Piedade/SP (2017).

Este Conselho é composto por um presidente e um vice-presidente, e demais representantes titulares. Os titulares totalizam a composição de nove representantes titulares, sendo eles: um de creches municipais, dois da educação infantil, dois do ensino fundamental, um de pais, um do ensino médio, um do ensino especial, um consultor técnico jurídico e um representante da comunidade escolar. Os suplentes contabilizam nove ao total, não havendo também suplentes em todas as representações, mas em outras contendo até dois suplentes, como pode se ver no quadro 1. Segundo o regimento interno do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP, a sua estrutura básica e do funcionamento, deveria ter a composição do presidente, vice-presidente e secretário. Contudo, a composição presente não possui secretário. Na composição prevista pelo regimento interno, é proposto dois representantes da

secretaria de Educação, porém, esta representatividade não consta no Decreto nº 6734 de 2017 (PIEDADE/SP, 2017). Constatase que esse C.M.E. está se configurando de forma diferente do esperado pelas determinações previstas.

Diante disso, é possível compreender que o Conselho Municipal de Piedade/SP em meio aos entraves que a própria legislação de sua criação coloca, teve um avanço no que se refere ao seu regimento interno, uma vez que houve uma melhor descrição da natureza, finalidades, organização e de seu funcionamento, permitindo assim um avanço na atuação desse órgão. Isso não significa que não existam aspectos a melhorar, aspectos esses que podem ser compreendidos no contexto da prática, bem como na compreensão que os membros desse órgão têm sobre seu papel na sociedade, ou seja, na atuação do dia a dia do Conselho.

### **O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre os federados**

Piedade/SP apresenta, segundo o Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado da Região Metropolitana de Sorocaba (2016), uma população de 54.907 habitantes. Sua taxa média anual de crescimento populacional é de 0,39%. Sua população com menos de 15 anos em 2010 já totalizava o número 11.914 segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010). O município de Piedade/SP apresenta um percentual de 95,6% em relação à sua taxa de escolarização de acordo com o IBGE (2010). O número de matrículas segundo o INEP (2016 e 2017) foi de 11.135 alunos em 2016 e, em 2017, foi de 11.075 alunos. Embora o número total geral de matrículas do município tenha declinado de um ano para o outro, tem crescido os números da educação infantil. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 2:** Matrículas

Anos	Creche (Até 3 Anos)	Pré-Escola (4 E 5 Anos)	Ensino Fundamental (Inicial E Final)
2016	650	1.288	6.624
2017	728	1.327	6.486

**Fonte:** INEP (2016 e 2017)

Percebe-se através do quadro 2 que o número de matrículas da creche e da pré-escola cresceu. Porém o número de matrículas do ensino fundamental total declinou de um ano para outro. Ao se considerar que a educação infantil tem sua importância por se tratar dos anos iniciais da escolarização de uma determinada população, fica claro que o oferecimento da educação infantil deve ser prioridade para os municípios conforme o que está previsto por lei no Art. 11, inciso V da LDBEN 9394/1996, e que deve ser dada atenção a investimentos em “[...] outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (BRASIL, 1996).

Ao considerar os dados do quadro 2 e analisando somente o ano de 2017, pode-se observar que, embora o número das matrículas na creche e pré-escola tenham aumentado, o número de matrículas de crianças de até 3 anos foi de apenas 728 alunos, e as matrículas dos alunos de 4 a 5 anos foi de 1.327. Interessante notar que o número de matrículas nem sempre corresponde à frequência dos alunos, porém, segundo o PME de Piedade/SP (2015), uma das estratégias para universalizar o ensino da educação infantil até 2016 (Meta 1), para crianças de 4 e 5 anos, era de estimular a frequência dos alunos de até 3 anos. Entende-se com esta estratégia que ao estimular a frequência das crianças das creches, poder-se-ia elevar as matrículas e assiduidade dos alunos de 4 e 5 anos. Outra estratégia em relação à Meta 1 contida no PME (2015) de Piedade/SP é de promover a elevação de matrículas com a expansão da oferta na rede escolar pública, mas com o apoio, nos termos da lei, de entidades filantrópicas. Esta informação é encontrada também na Lei nº 3.481 de 23 de dezembro de 2003, lei esta que foi revogada para o vigor da Lei nº 4.387 de 23 de junho de 2015, em substituição do primeiro Plano Municipal de Educação de Piedade/SP.

No PME (2003), é apresentado que o atendimento a algumas comunidades poderia ser feito em parceria com a iniciativa privada e por instituições filantrópicas. Nessa ocasião, o município já tinha a presença de uma instituição filantrópica apoiando a creche “Projeto Desafio”. Neste mesmo documento, consta que as mães matriculavam seus filhos em várias creches não havendo um número fidedigno de crianças que não estariam frequentando as creches e que havia também uma lista de espera para as creches de 240 crianças somente no setor urbano (PIEDADE/SP, 2003, p.7). Estudos realizados junto as comunidades escolares na época, não apontavam para falta de vagas no segmento da educação infantil. Foi apresentado que eventualmente poderiam acontecer preferências “[...] entre uma creche ou outra e pré-escola, problemas pontuais de matrículas” (PIEDADE/SP, 2003, p.10). Mesmo assim, as diretrizes do plano previam um aumento gradual das matrículas nas creches e pré-escolas e a “[...] implantação racional de outras unidades de ensino na zona rural, em função da demanda escolar, considerando-se as necessidades da comunidade Piedade/SP” (PIEDADE/SP, 2003, p.12). Como objetivo contido no PME (2003), consta: “[...] ampliar gradualmente a oferta de vagas na educação infantil, garantindo-se no prazo de 5 anos o atendimento com qualidade a todas as crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas” (PIEDADE/SP, 2003, p.14).

Percebe-se que o primeiro Plano Municipal de Piedade/SP (2003) aborda as dificuldades e desafios na educação municipal apresentando objetivos e metas. Porém, no Plano Municipal atual (2015), aparecem as estratégias para alcançar 20 metas, que correspondem às metas nacionais. Neste Plano atual, não aparecem os desafios atuais do município, mas também não aparecem os resultados alcançados com o PME de 2003. Surge a questão se houve a



avaliação entre um plano e outro e se problemas e demandas desse município na época foram alcançados e resolvidos ou se eles se perpetuam. É possível perceber as diferenças de um plano para o outro comparando as diretrizes. Observe o quadro 3:

**Quadro 3:** PME de 2003 e 2015

PME 2003	PME 2015
1) Elevação global do nível da escolaridade da população	1) Erradicação do analfabetismo
2) A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis	2) Universalização do atendimento escolar
3) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à permanência com sucesso na educação básica.	3) Superação das desigualdades educacionais
4) A democratização do ensino público	4) Melhoria da qualidade de ensino
5) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos	5) Formação para o mundo do trabalho
6) Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram	6) Promoção da sustentabilidade socioambiental
7) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino	7) Promoção humanística, científica e tecnológica do Município
8) Valorização dos profissionais de educação	8) Aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos proveniente de transferências para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental I, da educação infantil, da educação inclusiva, educação de jovens e adultos.
9) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino	9) Valorização dos profissionais de educação
	10) Difusão dos princípios da equidade e do respeito à diversidade
	11) Fortalecimento da gestão democrática

**Fonte:** PME de Piedade/SP (2003 e 2015)

No PME (2015), aparece a diretriz 11 tendo como descritor o fortalecimento da gestão democrática. Ponto importante como proposta para o avanço da educação no município. Deduz-se que com o termo “fortalecimento” a gestão democrática já estava ou era existente no município, porém conclui-se que se o termo tem ênfase, é porque é uma questão não resolvida e precisa consolidar-se. Cabe ao município saber, a partir de avaliações, os avanços alcançados com o estabelecimento das ações para atingir as metas desenhadas, a fim de que a população e o Conselho Municipal de Educação acompanhem o cumprimento ou não dessas diretrizes. Nesse escopo, as políticas públicas de Estado que preveem o regime de colaboração entre entes federados têm muita importância, visto fazerem cumprir as métricas que correspondem às expectativas da população, dentre elas o respeito às decisões de



colegiados mediante participação da comunidade. Isto evita, inclusive que políticas públicas de interesse social sejam abandonadas ou substituídas nas trocas de governos acarretando as interrupções de propostas já realizadas ou as substituições por novos projetos sem os resultados e avaliações das propostas anteriores.

Segundo Couto (2015), a descontinuidade das políticas públicas educacionais refere-se à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação. Teixeira (1977) afirma que o problema central é a concepção da educação, mas ele também apresenta outros problemas como o legado de políticas prévias, competição partidária, desigualdades estruturais dentre outros problemas causando o descompasso entre a formulação e a implementação das políticas públicas federais. Conforme Almeida (2017), muitas propostas do governo federal possuem um plano de ação já definido, mas não encontram condições para a execução nas diversas localidades do país. Pode ser o caso do Plano Nacional de Educação que se estende aos municípios, mas estes levam mais tempo a se estruturarem devido à realidade local. No caso de Piedade/SP, o PME (2015) substituto teve o objetivo de articular o Sistema Municipal de Ensino. Este Sistema fora criado somente em 2004. Assim, não foi possível o acompanhamento das ações e propostas do primeiro PME (2003) pelo Sistema Municipal de Ensino.

### **Da iniciativa da criação e implementação do C.M.E. à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade**

A criação do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP se constituiu por meio da Lei nº 2.810 de 1997 (PIEDADE/SP, 1997), aprovada pela Câmara Municipal de Piedade/SP e promulgada pelo prefeito José Tadeu de Resende no dia 18 de fevereiro de 1997, conforme já mencionado nesta pesquisa. Conforme essa lei, a nomeação dos dez membros para a composição do Conselho, deve ser uma incumbência do prefeito. No regimento interno do Conselho, no Art. 3º §1º, encontra-se que “[...] os conselheiros serão nomeados por ato do Chefe do Poder executivo”. E, no parágrafo 7º, os conselheiros serão empossados pelo prefeito ou pelo secretário de educação. Ao fazer a nomeação, o prefeito levará em consideração a representação dos segmentos sociais (REGIMENTO INTERNO/CME – PIEDADE/SP, 2017). Ao considerar que a essência dos conselhos é promover a gestão democrática, são lançados questionamentos em relação ao texto da lei de criação do Conselho no que tange às representatividades e se realmente as representações dos segmentos sociais ocupariam um lugar no Conselho. Percebe-se aqui uma linha tênue na legislação para uma isenção do direito público de participação da comunidade no processo da escolha dos representantes. Segundo Lima, Almenara e Santos (2018, p. 329), o papel



central do Conselho Municipal de Educação é “[...] possibilitar a construção da consciência coletiva que por meio de decisões colegiadas estabelece o seu projeto e as suas expectativas de educação almejada”.

Observa-se também na lei que o mandato dos conselheiros deverá ser de quatro anos. Esse fator difere no funcionamento do que prevê o Conselho Nacional de Educação no Art.7 § 3º: “O Conselho Nacional de Educação será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, vedada a reeleição imediata”. Embora não haja impedimento para tal estabelecimento temporal, seria altamente recomendável um prazo de dois anos, possibilitando a recondução sim, mas como manifestação dos pares dos segmentos que representam a sociedade. Ao compreender que um conselho existe para assessorar a coisa pública, seus representantes deverão estar durante a gestão colaborando e se apropriando deste papel tão importante. O mandato de quatro anos pode possibilitar o melhor acompanhamento e aprofundamento das ações, como pode colaborar para a permanência dos conselheiros não tão preocupados com os interesses e necessidades do município. Segundo Lima, Almenara e Santos (2018), compreende-se que:

No que tange ao C.M.E., o olhar sobre a coisa pública tem que ser objeto de conscientização de todos os participantes. Não basta querer apenas compor numericamente o colegiado; cada conselheiro deve se apropriar do seu papel, das ações que devem e têm que tomar como suas prioridades, visto que não mais se admitem papéis passivos que nenhum impacto causam no cotidiano do cidadão (LIMA, ALMENARA e SANTOS, 2018 p. 332).

Os conselheiros ficarão atentos ao seu papel de representantes, “[...] não em defesa dos interesses das respectivas categorias, mas o de expressar o olhar sobre o tema em análise” tendo o coletivo como eixo central (BORDIGNON, 2009, p. 71). As indicações podem ser feitas, mas é necessário a consciência do papel de porta voz da comunidade. Mesmo que conste na lei a condução dos membros via indicações, a consciência do papel é objeto definidor das ações como conselheiro e as leis muitas vezes podem não ser interpretadas e transferidas para a realidade local. Mas os textos podem inviabilizar ações benéficas do Conselho junto à comunidade. Este pode ser o caso de Piedade/SP, visto que o regimento interno difere em alguns aspectos da lei de criação e as condutas divulgadas do Conselho.

Um exemplo disto foi o fechamento de uma escola no município de Piedade/SP. Segundo o jornal Folha de Piedade/SP (2017), através de um e-mail enviado à imprensa, no dia 14 de setembro de 2017, o Conselho anunciou a decisão pelo remanejamento dos alunos. De acordo com o jornal, o poder executivo afirmou que a EMEIF Maurício França Ferraz de Camargo, localizada no bairro Piratuba, apresentava vários problemas administrativos e em sua estrutura física. De acordo com a reportagem, a Secretaria de Educação declarou que o prédio já não pertencia mais à Prefeitura, visto que o comodato que cedia o uso do mesmo



expirou e os herdeiros não manifestaram interesse em renovar contrato. Embora a notícia do fechamento da escola tenha deixado alguns pais descontentes, a denúncia partiu da comunidade.

Segundo Ata da reunião do C.M.E./PIEDADE/SP – 15/09/2017, no dia 15 de setembro de 2017, reuniu-se o Conselho para o esclarecimento sobre a manifestação da comunidade do bairro de Piratuba na EMEIEF Mauricio Franca Ferraz de Camargo, acerca do remanejamento dos alunos para a EMEIEF Paschoal Visconti (JORNAL FOLHA DE PIEDADE/SP, 2017). Conforme Ata da reunião do C.M.E./PIEDADE/SP – 18/09/2017, o Conselho se reuniu novamente no dia 18 de setembro de 2017, a pedido da comunidade contra o remanejamento dos alunos da escola EMEIEF Mauricio Franca Ferraz de Camargo, para a EMEIEF Paschoal Visconti. Nesta reunião, o Conselho discute a análise já realizada sobre os documentos e fotos da secretaria Municipal de educação apresentando à comunidade a inviabilidade da estrutura do prédio a fim de abrigarem os alunos. O Conselho decidiu neste caso que devido às irregularidades existentes no prédio, a reivindicação da comunidade não deveria ser apreciada sendo favorável ao remanejamento dos alunos (JORNAL FOLHA DE PIEDADE/SP, 2017).

Embora este Conselho tenha atendido solicitações do poder executivo, antes de emitir sua posição, participou juntamente com a comunidade, analisou documentos e a gravidade da situação. A própria manifestação contra e a favor da comunidade aparecem nas atas do Conselho, configurando-se dentro daquilo que se espera da gestão democrática. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 452), “[...] a participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar”. Conforme a legislação, a dimensão da qualidade socialmente referenciada, a participação dos segmentos sociais representados e a autonomia no C.M.E., precisam ser contemplados. Contudo, percebem-se que passos importantes foram dados por esse colegiado, transpondo algumas barreiras e se colocando próximo à comunidade a fim de promover a gestão democrática.

### **Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

#### **O Conselho Municipal de Educação e a qualidade socialmente referenciada**

A qualidade socialmente referenciada abrange discussões sobre a educação desejada e demandas atendidas ou que poderão ser priorizadas. Segundo Azevedo (2011, p.424) “[...] trata-se de uma compreensão que toma a qualidade como ‘qualidade social’ e que se articula, [...] diretamente à noção de gestão democrática da educação e da escola”. Nesta sessão serão observadas as percepções dos conselheiros a respeito da qualidade socialmente



referenciada. Nas falas dos respondentes nem sempre o tema qualidade tem aparecido nas pautas e discussões do conselho. Observe a fala de R-1 e R-3:

*R-1 Eu não sei por que a gente nunca falou disso numa maneira formal. A gente devia falar disso. A gente conversa sobre casos. “Tal creche, como que tá?”*

*R-3 Procuramos estudar e socializar as práticas exitosas, mas não sobra muito tempo para isso.*

Embora as reuniões ocorram quinzenalmente neste conselho, conforme os relatos, o tema qualidade não tem sido considerado. Pode-se observar as diferentes concepções de qualidade no âmbito do conselho. Observe as falas dos respondentes:

*R-1 Bom, qualidade pra nós, do Conselho, é atender bem as crianças, acolher essas crianças em espaços bons, com refeições boas (isso importa muito pra nós), com material bom, espaços bons, é... De forma humana, essa é a nossa luta, de forma organizada. Cada aluno como um ser único. Então, o Conselho bate muito nessa questão de olhar espaços, os materiais que estão sendo usados, inclusive algumas instituições filantrópicas que nós temos aqui, espaços: em que lugar as crianças estão, que elas vivem, onde elas repousam, que tipo de alimento que tão dando pra— porque, na verdade, a merenda, por instituições filantrópicas, elas são doadas pela prefeitura. A prefeitura continua oferecendo, fora a verba. Então a gente quer saber o preparo, a gente quer saber.*

*R-2 Sim, sim. A gente sempre pensa com esse princípio do bem estar do aluno. No caso das questões que surgiram pra nós, né? Nesses últimos tempos...*

*R-3 Existem reuniões com temas específicos. A gente conversa a respeito da nota do IDEB.*

Veja que na fala de R-3 a qualidade está ligada aos índices e metas da educação, sem considerar outras questões apontadas pelos demais respondentes e os outros respondentes percebem a qualidade sem observar os índices. Ou seja, as concepções de qualidade aparecem dissociadas. Para Azevedo (2011) a qualidade é indissociável, isto é, onde tem valores quantitativos devem existir valores qualitativos e vice-versa. Segundo a autora os índices ainda são importantes, mas os desafios que se apresentam hoje no Brasil são diferentes, exigindo o debate e diálogo a fim de superar a visão tecnicista para os avanços na educação, modificando assim a noção de qualidade em cada tempo.

Fica claro que, embora R-3 tenha mencionado a questão dos índices, observando a fala da maioria dos respondentes (R-1 e R-2) compreende-se que a noção de qualidade compartilhada se afere ao bem-estar, atendimento e acompanhamento da população. No momento da coleta de dados, a preocupação sobre os índices não aparece de forma recorrente. Pode ser que isto se deva ao tipo de condução da gestão deste conselho, pensando índices e para além deles, o que em tese seria favorável ao desenvolvimento da gestão democrática como pode ser observado em R-1:





*R-1 O que te avalia não é a Prova Brasil. [...] O IDEB da escola é um IDEB muito bom, aliás, Piedade é muito boa em Matemática, em Sociedade Agrícola. Então, você tem crianças caindo em Língua Portuguesa. Então, eu já digo pra elas: “Eu acho que não, não avalia. IDEB não avalia escola” o dia a dia da escola, cê tá me entendendo? Porque, aquele dia, meu aluno não tá bem. Aquele 5º ano, daquele ano, foram alunos com extremas dificuldades sociais, sabe? Que pai foi preso, o pai foi degolado com capacete (porque aconteceu isso aí também), então, aquele quinto ano é o único, era a única turma que tinha e eles não—Então, cê tá entendendo? Pra mim, a qualidade da educação e a qualidade social é humanização. Olhar pro outro de uma forma humanizada. É uma coisa que tem acontecido aqui, em Piedade, também.*

Segundo R-1 a humanização corresponde à dimensão de qualidade. Embora a noção de humanização seja a escolhida para trabalhar como princípio norteador das questões trazidas ao C.M.E.P.; não se afere à estratégia para o alcance da qualidade socialmente referenciada. A concepção compartilhada de qualidade sendo mais que o alcance de índices e o conhecimento e resolução dos casos atendidos na sociedade não abrange a participação da sociedade como parte da função da escola na “adequação dos programas e projetos aos atendimentos das necessidades educacionais ou elementos que configuram a relação entre as práticas educativas e o projeto de sociedade prevalecente” (AZEVEDO, 2011, p.424), daí ser necessário sim, a gestão democrática no sentido mais amplo possível. Ao longo das entrevistas percebeu-se que o termo qualidade socialmente referenciada não era um conceito familiar aos respondentes. Veja as falas de R-1 e R-2:

*R-1 Olha, qualidade social, a gente... A partir do Conselho. É... Essa é difícil. “Qualidade social a partir do Conselho”... Eu penso que, a partir do Conselho, nós acabamos de chegar no Conselho que, e espero que eu esteja certa, onde há escola pras nossas crianças, seja uma instituição de educação. Claro que a gente vai alimentar nossas crianças dentro da escola (a gente tem as melhores merendas da região), é... temos nutricionistas preparando cardápio, tudo, como eu falei, essa parte é prioridade. É... mas a gente luta muito nessa questão de que a escola é um lugar que você deixa seu filho pra trabalhar, né? A escola é um lugar que você deixa seu filho, é... pra que ele não ande pela rua, senão o Conselho Tutelar vai atrás de você... A gente luta muito pra que as pessoas compreendam a função social do estudo.*

*R-2 Então, eu acredito que sim. Que Conselho tem que ter essa qualidade. E a qualidade social... Moça, não tem... O que seria essa qualidade social?*

Na fala de R-1 a qualidade socialmente referenciada corresponde a função social da educação. Mas o que é a função social da educação, senão o ensino do exercício da democracia? “O direito à educação é necessariamente o direito à educação de qualidade, a qual envolve conhecimentos básicos para a interpretação do mundo” (WERLE, SHEFFER, MOREIRA, 2012, p. 29). Ainda que fosse explicitada uma concepção compartilhada de qualidade do C.M.E., com destaque para o atendimento e resolução dos casos advindos da sociedade, não aparecem nas falas dos respondentes a compreensão de que a qualidade social está diretamente associada aos debates com a sociedade ou participação do cidadão



nas políticas públicas como direito político. Existe uma outra dissociação, agora da qualidade e qualidade socialmente referenciada quando se contempla o Plano Municipal de Educação:

*R-1 Mas, a questão da qualidade da educação municipal fica muito vago pra gente, e assim... é questão de prioridade, e prioridade, contempla...*

*R-2 Ah, eu acho que assim, no... O Sistema de Ensino de Piedade prioriza a qualidade na educação, né? Desde o Planejamento, pra tudo o que é feito aqui, a gente—Nós somos orientados a priorizar a qualidade.*

*R-3 Foi contemplado tudo em cima disso.*

Percebe-se que quando os respondentes são questionados sobre as metas e projetos as respostas são assertivas e demonstram uma melhor compreensão sobre o que seria a qualidade. Sobre o alcance das metas do PME de Piedade/SP e se está havendo acompanhamento pelo C.M.E., observe as respostas:

*R-1 Se eu tivesse com as metas aqui, na hora eu ia te informar o que é cada coisa. É que eu não lembro de todas. Eu vejo, por exemplo... É público a lista de vaga em creche no site da prefeitura. Quando eu abro, eu vejo que a demanda vem diminuindo, e eu vejo que dá pra inaugurar três creches em Piedade. Com previsão desse ano, nós vamos zerar. Nós tínhamos, aí, mais... Oito anos pra fazer— zerar a demanda de creche.*

*R-3 A melhor pergunta até agora. A falta de vagas nas creches. Para atingir essa meta tem sido muita luta. A juíza chamou o membro do conselho. Igual agora nunca aconteceu. Três creches para ser inauguradas. A importância do conselho... eu não tinha essa dimensão. Só sendo membro.*

*R-2 Olha, eu acredito que, assim, o—Toda equipe trabalha pra que alcance, né? Pra que... Pra que toda a Rede alcance. Então, o Conselho tem acompanhado sim.*

*R-2 Do Plano Municipal... Olha, neste ano, vou ser sincera pra você, nós não conseguimos focar nisso por motivos de outros assuntos que nós tivemos que resolver, né? Então, o Plano, neste ano de 2018, nós não conseguimos sentar pra ver isso, mas nós, como eu te disse, nós auxiliamos, né, no fechamento desse Plano e aí sugerimos algumas situações, tanto que com relação em meta pra unidades, pra... pra ter participação da comunidade, enfim. Então, eu acho que o Conselho, no ano passado, participou de uma maneira bem significativa no Plano. Esse ano nós não conseguimos ainda por conta de... tempo mesmo, né?*

Veja as falas da respondente R-2 acima. Ora afirma que o C.M.E.P. acompanha o cumprimento das metas, ora não. As lacunas, incertezas e contradições são observadas durante as devolutivas. É sentido muita precaução por parte dos entrevistados, sendo que um dos respondentes não permitiu a gravação em razão do episódio envolvendo o C.M.E.P. no fechamento de uma escola no município com situações precárias de atendimento. As conselheiras se sentiram expostas nas redes sociais e por um jornal da cidade por ter alegado que as atas do conselho foram alteradas e que o conselho fora imparcial quanto ao fechamento. Porém, foram legítimas as ações do conselho devido os acompanhamentos e visita a escola e sessões com a comunidade no C.M.E.P. (SANTOS e RUEDA, 2017, p.62).



O atendimento à população é realizado, desde que se registre o interesse pelos casos apresentados, porém a falta dos debates com a sociedade não aparece como uma preocupação, muito menos correspondendo a um fator para obtenção de qualidade. Almenara e Lima (2018, p.13) afirmam que “[...] o alcance da educação desejada envolverá inevitavelmente confrontos políticos e ideológicos tornando necessário a mediação social dessa qualidade”. Deve-se considerar que esta concepção pode ter sido construída a partir de vivências no conselho como no caso que ocorreu sobre o fechamento da escola. Porém existem dois fatores que se evidenciam: um sobre a função do conselheiro e as dificuldades e desconhecimento sobre essa responsabilidade diante de enfrentamentos e outro fator é que, embora as conselheiras sejam formadas na área da educação, parece não haver um aprofundamento e conhecimento do termo e dimensão da qualidade social.

### Gestão democrática e participação no Conselho Municipal de Educação

O surgimento dos conselhos são respostas aos movimentos e pressões da sociedade civil com o objetivo de descentralizar e redemocratizar a educação no país. A Constituição de 1988 define os conselhos como espaços de representação e expressão da sociedade civil a fim de acompanhar e avaliar a qualidade almejada na educação. Portanto a representatividade dos membros que compõe este espaço de gestão pode viabilizar a conquista e construção da gestão democrática se esses atuam pelos interesses do município. Logo, a “[...] participação efetiva pode garantir o direito a educação de qualidade a partir dos conselhos, uma vez que, ligada à paridade e a representatividade dos membros” (LIMA, ALMENARA, SANTOS, 2018, p. 336 e 337). Ao considerar a participação e a inserção dos respondentes no C.M.E.P. obtivemos as seguintes respostas:

*R-1 Na verdade iniciaram a minuta de indicação do próprio prefeito, mas, na verdade, foi o próprio secretário quem indicou. [...] Um outro dado importante aqui, é que, assim: o Conselho Municipal de Educação, só é composto por cargo de confiança. Assim, 90% são cargos de confiança e o resto fica pra cargo que não é de confiança, entendeu? Que eu fui eleita mais pelos outros gestores, assim, foi algo mais democrático.*

*R-2 Foi através de uma votação que teve na... Aqui embaixo, né, no Auditório. Aí eu tive, né, o interesse de participar e fui escolhida.*

*R-3 Fui convidada a participar.*

Analisando a fala de R-1 percebe-se que a sua eleição não é concebida como fruto de indicação. A concepção de democracia presente tem a ver com a votação feita entre os gestores, sem a participação de outros atores que compõem a educação municipal e nem mesmo da sociedade como pais e alunos. R-3 deixa claro que foi indicada e R-2 afirma ter participado de uma eleição no prédio da secretaria. Interessante notar que a concepção de



gestão democrática é quando uma decisão é compartilhada entre o conselho e poder executivo como nas falas abaixo:

*R-1 Sim, a gestão democrática sim, porque as decisões do secretário não são tomadas sozinhas. Ele não consegue tomar. Bom, a partir desta questão, eu acredito que Piedade, sim. Porque, veja bem, hoje em dia, nenhum material que é comprado no município ele... É uma decisão unilateral do secretário de educação. Todas as decisões passam pelo Conselho. E a hora que passa pelo Conselho, passa por uma série de pessoas, né? Que produz segmentos de creche, educação especial, né? Baseado em princípios éticos sempre. E aí, eu acho que isso efetiva a gestão democrática, a hora em que a decisão é compartilhada—ela não vem de um lado só. E acredito que é fundamental o Conselho nessa decisão.*

*R-2 Eu acho que, assim: é tudo muito claro, né? O [...], que é o secretário, ele traz as situações pro Conselho e, assim, é tudo muito... Muito claro pra todos. Todos opinam e nós chegamos num, né, consenso... Eu acho que é muito boa essa relação com a democracia. Acho que é bem... Assim, é tudo muito claro mesmo. E todos têm voz ali e... Dependendo do assunto quando é mais polêmico, quando não é mais polêmico, nós vamos, né, até o local. Todo mundo vê, todo mundo analisa, depois volta e chega num consenso.*

Nas falas existe a concepção de que a gestão democrática é obtida por haver representantes dos segmentos da educação e da sociedade. A gestão democrática para R-2 se relaciona a acessibilidade que se tem com o poder executivo. Segundo Bordignon (2009) a gestão democrática é a negociação entre a sociedade e o poder executivo. Cada qual com suas deliberações. E o campo para os conflitos e negociações são os conselhos. Mas, quando questionados a respeito da participação da comunidade, o entendimento comum é de já existir uma representação; veja a fala de R-3 que exemplifica a questão:

*R-3 Nós temos membros de pais de alunos. Não sei como a comunidade poderia participar mais. Isso é de livre espontânea vontade. Não são todos que tem essa disponibilidade.*

Ou seja, a participação da comunidade se dá somente através da representação, mas ao mesmo tempo quando questionados sobre a participação dos conselheiros nas reuniões:

*R-1 É. Então, tem essas pessoas que nunca... Que só foi em uma reunião, que foi na do Plano Municipal.*

Sobre participação dos conselheiros fica claro que existe um grupo participativo, mas não são todos que se envolvem nas questões trazidas até o conselho. Existe também nas falas um certo receio de expor o que de fato ocorre no conselho em relação aos outros conselheiros:

*R-2 Os avanços, eu acho que, assim... Como eu te disse, lá no início, é muito democrático. Sempre foi. Então, manteve a linha, sabe? E a participação do grupo em si sempre, né, tem um grupo que participa mais, ou em todas, tem outro que por motivos particulares, assim, “Ai, não consigo sair da escola” alguma coisa assim, não consegue, mas todo mundo sempre... Muito interessado. Não pode vir nas reuniões, então nós temos um grupo, conversa no grupo... Então, eu acredito que é muito... Tem um grupo que é muito participativo nesse Conselho.*



*R-3 É difícil falar pelos outros, como o outro se dedica...*

*R-1 Nós, Conselho, temos, assim, pessoas que participam mais e pessoas que participam menos. Acho que isso vai em segundo lugar. O nosso Conselho tem pessoas desordenadas, algumas estão, mas elas não estão. E... Algumas pessoas também tem meio que... "Tô aqui, escutando, mas não tô pensando em nada" e tal. "Viu, também acho. Também acho, também acho...", e vai assim. Houve avanços? Houve avanços de que quem tá a fim de participar continua vindo, quem não tá... Não venha atrapalhar. É nessa questão que a gente vê.*

Quanto à representatividade comprometer ou favorecer as reivindicações da sociedade:

*R-3 Cada membro faz a sua parte na comunidade. São vários representantes de diferentes interesses. Cada um consegue trazer os problemas.*

*R-1 Olha, viu, a gente tem dificuldade com a participação dos pais, mas não é porque a gente não quer que os pais venham, é porque eles não vêm mesmo. A gente marca até as reuniões fora do horário de trabalho, mas quando tem, eles não vem também. E... os pais, que tem aquela questão de que eles nunca aparecem, né? Os representantes da comunidade. A falta de diálogo com o CMDCA também, entendeu? São amigos pessoais do secretário e do prefeito. Então... tem todas essas questões aí.*

Desta forma, será que as indicações não corroboram para comprometer as reivindicações da sociedade? Deve-se observar que a "[...] ação dos conselheiros com representação neste órgão colegiado deverá estar sempre voltado para a qualidade do ensino, para o aluno e para o interesse coletivo (PEREIRA e OLIVEIRA, 2011, p.663). Como conteúdo das falas, aparecem também, uma expectativa de que a sociedade venha ao conselho e não que os conselheiros tenham a responsabilidade de promoverem e apresentarem para sociedade as conquistas e a razão da existência do conselho. Precisa-se urgente que os conselheiros compreendam que cabe a eles abraçar esse desafio de desenvolver o movimento democrático e a participação dos cidadãos assumindo seu papel e vigilância de seu contexto social. Deve-se considerar que: a participação é um dos mais importantes princípios políticos e implica a criação de formas de escuta do governo quanto às opiniões da sociedade civil. Para além de ouvi-las, cabe também considerá-las nos momentos das formulações, deliberações e implementações das políticas públicas (LIMA, ALMENARA e SANTOS, 2018, p.333). Sobre a socialização dos temas e assuntos debatidos no C.M.E.P. e como são divulgados com a comunidade, as devolutivas apontam que tais ações não são práticas do cotidiano do conselho:

*R-2 Então, depende do assunto. Quando pode, no sentindo de tempo mesmo, as vezes tem coisa que precisa ser deliberada naquele dia, alguma coisa assim, e aí não dá tempo mesmo de se convocar e tudo mais. Mas, quando possível, sim. Então, nós temos o jornal do município, e aí é publicado, né, quando tem reunião, por exemplo: quando foi feito a aprovação do Plano Municipal, saiu no jornal, convidou a comunidade... Nós tivemos, acho que, dois encontros aqui e um na Câmara dos Vereadores. Então, todos esses encontros foram publicados nesse jornal e, através disso, a comunidade*



*participou. No meu caso, né, eu mandei bilhete explicando que haveria esse encontro, né?*

Vale ressaltar que em toda a coleta de dados da pesquisa, as pesquisadoras não tiveram acesso as atas e aos documentos do C.M.E.P. nem através da presidente do conselho. Veja a fala:

*R-01[...] Na questão dos papéis... já estavam me negando desde que eu era presidente. Mesmo querendo pegar os papéis pra vocês, eu não conseguia.*

Ao contemplar esse contexto de participação relativa da sociedade, não socialização dos temas e assuntos debatidos no C.M.E. Piedade/SP e não socialização das atas, qual o objetivo e que papel tem assumido este conselho? Quanto à participação da comunidade a concepção é a de que os que estão no conselho são a própria comunidade e não as representações:

*R-1 Cê veja bem, é... Se for da comunidade, fora quem tá aqui, eu avalio como ruim. A comunidade não participa, sabe por quê? Eu vou te falar uma coisa bem pessoal - vive colocando no Facebook e... Todas essas coisas aí, reclamando da segurança disso e daquilo. [...]*

*Então, a pessoa não participa mesmo, entendeu? Então, é bem complicado, avaliei como ruim, mas se você for contar que [...] Você é mãe, você é do Conselho, se chega material, é do seu filho aquele material, mas a comunidade, fora do pessoal que tá aqui, eu acho muito ruim.*

*R-2 Não sei como avaliar. Mesmo por conta de... Da participação. Não tem como eu avaliar, né? Eu não sei se, de repente, é... Pergunta informalmente para alguém... Vamos supor assim: "Você é uma mãe que faz parte do Conselho? Você não veio na reunião.", mas você me pergunta informalmente, né, tem meu contato, por exemplo, e às vezes você tá por dentro, né? Então não tem como... A pessoa não vem até a reunião, mas eu não tenho como te dizer que ela não está por dentro das coisas. Você entendeu mais ou menos o que eu quis te dizer?*

Frente a esse contexto "[...] de nada adianta a perspectiva de uma educação socialmente referenciada se não ocorrer uma participação popular diversificada neste colegiado de gestão da educação [...] a educação somente será socialmente referenciada se construída pelos cidadãos" (LIMA, ALMENARA, SANTOS, 2018, p. 337). Veja que a partir das falas surgem questionamentos: as demandas dos representantes do conselho são as mesmas que as da sociedade? É necessário o entendimento sobre a representatividade a fim de que este conselho consiga uma proximidade com a comunidade.

### O Conselho Municipal de Educação e instrumentos da gestão democrática

A educação de qualidade corresponde as exigências da democracia. As aproximações com a comunidade não foram as mais agradáveis para os conselheiros devido o espaço ser promovido somente na resolução de casos que estavam se arrastando por muitos anos no município e que, por vários mandatos as questões não se resolviam, como por exemplo o



caso da escola de Piratuba. Esses casos exigem muita diplomacia a fim de “[...] fazer valer a leitura sobre o conceito e dimensão dos segmentos representados, e reivindicação por atuar de forma efetiva por apresentar, agendar, promover o enfrentamento quanto à não supressão das conquistas históricas dos munícipes” (LIMA, ALMENARA, SANTOS, 2018, p.335). Em relação aos conselheiros se sentirem pressionados pela comunidade ou pelos seus representantes a respeito de alguma pauta, as respostas indicaram dois episódios: um deles o fechamento da escola no bairro Piratuba e outro sobre as onze horas de turno das creches:

*R-1 Sim, sim. Foi terrível [...] Nós fomos pressionados pelos membros do Conselho, que não aconteceu comigo, mas alguns membros do Conselho foram xingados de palavrões, tudo, os que estavam lá. Estavam no dia que foi o dia na comunidade, porque o secretário pediu a algum membro do Conselho, foi membro do Conselho junto, foi lá a comunidade, e a gente fez uma reunião pedindo que remanejassem as crianças e tal... Numa tranquilidade e inocência que a gente não achou que viraria agonia. Depois houve essa questão do jornal questionar: “Pô, mas vão fechar essa escola? Quem são esses conselheiros?! Como foram escolhidos?! Como não sei o quê?!”, uma pressão da mídia muito maior também, porque essa questão política é muito forte com a comunidade, então você não sabe do que eles são a favor, então ninguém, sabe o que se passa pela sua cabeça, pelo menos no meu caso é assim. E aí nós fomos pressionados também pelos vereadores: “Com que fecha a escola? Como que pode fechar a escola?”. O prédio não era nosso. Existe uma planta pra construir escola nesse bairro, cê tá entendendo como é muito óbvio disso acontecer? “Vamos remanejar os alunos até construir um novo prédio.” É uma planta, porque é um prédio doado pela prefeitura. Muito maior. Aquele lugar não tinha condição de ter crianças mais. [...] Assim, a Secretaria pede que recomendação a gente precisa, povo também tá estourado com a questão das nossas creches, Piedade não tem mais aquela, é... Creches que funcionavam onze horas por dia. Ou seja: não tem funcionário pra concluir uma carga dessa. Cê vai dar três horas de almoço pra pessoa—coitada da pessoa! E a pessoa humana? Três horas de almoço, comprometida totalmente a vida dela, não dá pra fazer nada. Até mesmo os estagiários, eles estudam!*

*R-3 Não. Porque tenho propriedade no que acredito.*

*R-2 Não. Tranquilo[...] Mas você num... Não sei por que a gente tá calejada já, mas eu não tenho essa... E, assim, por diversos fatores a sociedade pode não se sentir... Né? Tem vários. Às vezes até por fatores políticos, né? Algum grupo da oposição, alguma coisa assim. Então, a gente sempre tá exposta. Nessa questão mesmo, da creche, nossa... Foi super... Difícil mesmo, sabe?*

É possível perceber a negação de R-3 e o receio na fala de R-2 sobre os episódios ocorridos no município. Embora esses casos tenham ocorrido sete meses antes da coleta de dados, ainda os assuntos estavam bem presentes. Parte desses acontecimentos ainda estavam em processo de resolução durante a coleta de dados e marcaram o C.M.E.P. e a vida pessoal dos conselheiros como conquistas e foco para reverem a lei do sistema de ensino do município. Esses embates trouxeram para os respondentes alguns enfrentamentos que se travam a fim de conquistar a democracia, ainda que de forma incipiente. Porém quando indagados sobre a autonomia do conselho, as respostas revelaram que:



*R-3 Parcial. Porque tem coisas que legalmente não é possível. Ex: comprar lápis, não tem ata de registro, trâmites...*

*R-1 Parcial, ou eu nem considero. Sabe por quê? [...] Então, assim, o Conselho não tem muito... Contato com o executivo, você tá entendendo? Com o prefeito, não tem. A gente não tem contato, e o executivo pede pra isso, pede praquilo, e a gente... Não, não sinto nada disso. Nenhuma pressão! No dia em que o vice-prefeito veio aqui também, ele perguntou as coisas pra gente, mas foi mais ele perguntando as coisas pra gente do que a gente pra ele... Pergunta de “Ah, como quer fazer”, sabe? Essas coisas. Pergunta de “Como vocês vão decidir? Como vão fazer?”, é uma coisa que fica bem ao nosso critério mesmo.*

Segundo Lima, Almenara e Santos (2018, p.335) a “[...] autonomia dos conselhos é um tanto quanto polêmica e coloca o seu funcionamento imerso em tensões devido a vinculação”, não raras vezes, à dimensão financeira. Na fala de R-3 fica claro que o C.M.E. depende e muito de ordem financeira para o seu funcionamento, porém esta questão soma-se ao fato de que isso poderia chocar-se com a autonomia em relação ao executivo. O C.M.E. não é órgão do executivo, mas entidade que representa os munícipes. Segundo Werle, Sheffer e Moreira (2012, p. 24) a autonomia é uma dimensão da qualidade social da educação e que “[...] permite a formulação de estratégias de ação para o enfrentamento de problemas específicos; possível no contexto das práticas e recomendada na legislação”. Na fala de R-1 existe o entendimento de que o conselho tem autonomia por não ter contato com figuras do poder executivo. Os conselhos, como os contextos de prática, “[...] não são isentos de contradições, e neles os fazeres transformadores voltados para a qualidade social da educação precisam incorporar reflexividade” (WERLE, SHEFFER, MOREIRA, 2012, p.23). Existe, portanto, uma falsa colaboração entre ambos e que é velada. Isto é confirmado pela fala de R-1 após sua saída do conselho:

*R-1 [...] eu cheguei a ir pra UNDIME pra acertar algumas coisas do nosso Plano Municipal de Educação. Então, eu tava bem envolvida nas questões até onde eu achava que era certo. E aí chegou um ponto de regularizar questões do terceiro setor, né? Piedade é uma cidade pequena, e existe muita politicagem. E eu fui de encontro a essas questões, [...] tive pressão da política muito intensa do prefeito que tava, na época, no lugar, e o Conselho chegou a fazer uma visita com o consentimento do secretário, só que ele não achou que a gente tinha esse preparo pra fazer a avaliação que nós fizemos do local, e essas questões assim, entendeu? [...] Aqui em Piedade é assim. Aqui você sofre uma grande perseguição nesses casos, e a perseguição não restringe só a pessoa, atinge a gestão da escola e seus alunos também.*

A existência de uma influência direta do poder executivo sobre o conselho, é percebida algumas falas:

*R-1 Olha, eu diria que é... O executivo... No papel do prefeito, nunca encaminhou nada pra gente. Nunca passou nada pro Conselho. No papel do secretário da educação, sim. [...] Ele encaminha, mas não influencia na hora da deliberação.*





*R-3 Não influencia.*

*R-2 Ah... Não sei te dizer, viu? Depende do assunto, também. Tem assuntos que não influencia. Tem assunto que a gente pega o olhar, a visão.*

Novamente aparecem as contradições e omissões quando questionados sobre a autonomia do conselho em relação as discussões, encaminhamentos e deliberações, por exemplo: “R-2 *Eu acho que é ampla e total, viu?*” Como o conselho teria ampla ou total autonomia se dependendo do assunto, o poder executivo exerce influência nos encaminhamentos e deliberações? Quando questionados de onde surgem as deliberações, os entrevistados não sabem responder. Percebe-se que este conselho possui relativo entendimento sobre o seu papel. O medo da perda de emprego ou de comprometimento perante o poder executivo foram sentidos através das contradições e omissões nas falas dos respondentes. Casos de abandono do conselho, renúncias, mudanças de funções e casos de adoecimento após o exercício da atividade como conselheiros puderam ser observados como queixas dos respondentes.

### O Conselho Municipal de Educação e estratégias de gestão democrática

Ao considerar que os C.M.E.s são “[...] espaços para a participação social vinculados à defesa do princípio de gestão democrática” (SILVA, 2013, p.53), deduz-se que esse se reúna para viabilizar o seu objetivo. O alcance deste objetivo maior se dá por vias de estratégias para a “[...] definição e implementação de políticas públicas no município pela discussão ampla e pela a responsabilidade coletiva” (SILVA, 2013, p.54). No caso de Piedade/SP uma das estratégias ou iniciativas desenvolvidas são as visitas nas escolas, nos casos de denúncias e confirmação do não atendimento às necessidades e direitos dos alunos. Porém não existe a consciência e conhecimento dos entrevistados acerca de ações de transparência e chamamento ao exercício da gestão democrática por meio de estratégias concretas como divulgação de pautas, abertura de espaço para a sociedade em todas as reuniões, divulgação através de site das ações do C.M.E. e outras ações que tornariam possível a participação e interação social. Esse ausentamento dificulta a garantia e os processos de participação social:

*R-1 Não em sua totalidade, isso é muito difícil. A gente tá engatinhando, mas há uma procura muito grande em virtude disso. Essa gestão, agora, trouxe um secretário da educação muito proativo, que trouxe consigo uma secretária, uma assistente social, que tem um olhar muito humano, muito interessado, muito voltado para essas questões, sabe? Então, dessa parte social... E a liderança cobra bastante, então chama o secretário pra lá, chama o secretário de assistência social, e chama, etc.. Então, assim, nós estamos engatinhando e estamos tentando melhorar. Agora, pensando no posicionamento da promotora perante nós, considerando a idade. [...] de médio porte, então nós vamos nos aprofundar. Chamar os profissionais da [...], pra discutir algumas coisas que estamos em falta. Mas o orçamento nosso, do município, é muito pequeno. Eu não digo da educação, mas o município. Tá muito difícil fazer certas coisas, mas a Secretaria de Educação*



*consegue garantir muitas coisas pras crianças. O atendimento especializado... Por exemplo: não temos psicólogo infantil, mas nós temos transporte pras crianças apreenderem com profissionais qualificados. É a gente dando nosso melhor, né? Para que possamos evoluir e ter condições de fazer melhor ainda.*

Nota-se que o entendimento sobre a participação social se associa aos atendimentos especializados que a educação do município pode oferecer. Uma espécie de assistencialismo seria referida a participação social. Quando questionados se a população do município costuma participar dos debates e encaminhamentos do Conselho, as respostas são as seguintes:

*R-1 Não. Não... Quando é no Plano Municipal de Educação, ainda aparecem vereadores, mídia, alguns representantes de pais ou mãe de creches— os que mais são participativos são os pais de crianças de creches, ou os que são menores. Mas, ele vão deixando pouco— [...]Essa coisa de achar que tudo é bobagem, que não adianta nada, que tudo é comprado, então eu não vou lá, não vou brigar, não vou discutir... Porque não vai dar em nada!*

*R-2 Então, como eu te disse: é feito essa divulgação e tal, e nós nunca, que eu me lembre, tivemos a participação, né? Pelo o que eu lembre, não. A não ser nesses três encontros do Plano Municipal que eu te disse, isso sim. Foi bastante gente. Mas... Nos outros momentos, assim, que eu me lembre, não.*

Pode-se perceber que a população participa quando é permitida a participação. Nos encontros para a efetuação do Plano Municipal a população compareceu. Frente a isto percebe-se que este conselho não tem planejado e não consegue lidar com o comparecimento da população. Nas falas aparece a afirmação de que a população não comparece, porém quando são convidados, estão presentes e participam, portanto uma dimensão contraditória. O que sobra para a sociedade são as redes sociais. Os respondentes se queixam de a comunidade reclamar muito pelas redes sociais. A participação da sociedade é associada como incomodo devido as manifestações na rede. Falta ao C.M.E. compreender que este tem a função de mediação entre os interesses da população e o poder executivo. A fala, a seguir, apresenta que alguns pontos nessas intermediações têm mudado e percorrido um caminho diferente para a instauração da gestão democrática, mas ainda se espera muito da postura do poder executivo a fim de promoverem mudanças e obterem autonomia e intolerância com a participação social.

*R-1 Olha... Eu acredito que estamos a caminho. Eu sou muito positiva. Estamos a caminho. Porque, a partir do momento em que você entra numa nova gestão, num novo Conselho, você encontra muita oposição, o que eu acho muito saudável. Eu acho oposição extremamente saudável, mas de uma pessoa fundamentada, não de... Né? “Eu sou contra”, “Por quê?” “Porque sou”. “Eu sou contra porque sou contra”, né? Uma pessoa fundamentada, né? Veja bem: a gestão do nosso Conselho entrou junto com um novo prefeito. O nosso secretário. Um secretário jovem, proativo... Ele é diferente dos outros perfis de—então, até ele demonstrar um pouco de aceitação, já demorou um tempo pra tá envolvido com a educação, agora tá*



*mais sossegado. [...]Então, eu acredito que estamos a caminho. Eu acho que através do trabalho da Secretaria, porque todo trabalho da Secretaria de... Zerar negócio de creche, escola em tempo integral, dos estagiários nas escolas e tal, acho que através do secretário/do trabalho do secretário, as pessoas vão baixando a guarda, e aí fica mais fácil de fazer esse trabalho.[...] Mas eu acredito que estamos a caminho. Estamos aí, é... Desconstruindo uma cultura de que o secretário não pode ser jovem, de que você—porque ele teve que fazer muita mudança. Ele chegou aqui mudando essa coisa de fechar escola e tal, e pondo ordem na escala que tinha de creche, porque ele quem fez o decreto pra ter as prioridades [...], foi ele quem fez esse decreto. Então, não era mais indicação de alguém. Passou a ser publicado no jornal: “Ó, tem essa criança em situação de risco” depois apresenta o comprovante que a mãe tá trabalhando, depois corre a lista.[...] Eu participei de outra gestão como membro da Secretaria, trabalhei aqui dentro em outra gestão com dois secretários da educação diferentes. Era uma coisa assim: ‘Ah, aquela escola lá precisa ser fechada?’, “Precisa”, “(...) Não vamos mexer com isso agora não”. Trocou de secretário; “Olha, deixa disso. Esquece essa história. Deixa pra lá”, e “Viu, vai por uns remendo em cima do teto pra parar de chover tanto”, “Não tem como colocar uma lona em cima do telhado?”, “Deixa isso pra próxima”, “Vamos esperar a reeleição”, “Vamos esperar tal coisa”.*

Vemos que alguns pontos estão mudando de forma significativa e essas mudanças são imprescindíveis para que haja a articulação entre o C.M.E. Piedade/SP, o poder local e a população como por exemplo a obtenção por vaga na creche a partir de conhecer ou falar com determinados vereadores segundo o relato de R-1; a cultura do jeitinho ao invés de participar e fazer valer o direito. Nesse aspecto a representatividade tem parcialmente se efetivado em alguns pontos, ainda que, diante da falta de autonomia e uma certa admiração das iniciativas da secretaria de educação:

*R-1 Imparcialidade? Não sei o que é isso. Não sei, porque a gente é parcial, né? Você vai perceber uma coisa nesse Conselho [...] O que eu falo tem muito peso. Então, eu não sei se é imparcial ou se é só a minha opinião que vai. Eu penso muito nisso, entendeu? Porque... Apesar de ter opiniões muito fortes aqui, quando eu explico uma situação e falo minha opinião, a tendência da maioria do Conselho é—Não é que eu mando, tá entendendo? Mas eu tenho esse fator forte com as palavras que é forte no Conselho.*

Conforme o relato cabe a figura do presidente do conselho compreender a sua função de líder e mobilizar o grupo para a função de mediação e não de expectador ou fazedor de tarefas do poder executivo. Desta forma, este conselho poderá melhor encaminhar as demandas prioritárias da cidade. Embora nos relatos sejam ditos que tais demandas sejam atendidas, pergunta-se como de fato o município tem atendido se não ouve a própria comunidade sobre a educação desejada? Ao considerar o contexto vivido pelo C.M.E. de Piedade/SP percebe-se um longo caminho a percorrer pela compreensão e alcance da qualidade socialmente referenciada e da gestão democrática.



## O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática

Durante a coleta de dados apareceu de forma intensa um não saber a respeito do funcionamento do conselho e sobre a função dos próprios conselheiros. Considerando o C.M.E. um espaço de construção, reflexividade e diplomacia registra-se nas devolutivas dos conselheiros que há necessidade de:

- Saber da história e função dos conselhos – a compreensão sobre o surgimento dos conselhos no Brasil e a função destes esclarece o propósito deste órgão e a reflexão de seu desenvolvimento – do geral para o local, ao lado do entendimento de que o conselho é um órgão que assessora, delibera, normatiza e fiscaliza sendo esta função a mais temida por alguns conselhos por evitar embates com o poder executivo. Nesse sentido um material informativo seria bem apropriado, tanto para os conselheiros quanto para a população.
- Compreender as eleições para o conselho como exercício democrático – as informações e estudos sobre as eleições e funções dos conselheiros trará consciência a todos e a aqueles que embora tenham sido indicados possam contribuir efetivamente. As indicações para a composição do conselho são evidentes, o que compromete a representatividade e a participação da sociedade. O processo das eleições, desde a divulgação até as votações é necessário que os conselhos estudem e divulguem a posteriori para a sociedade.
- Analisar a relação com o poder executivo – estudar e estar atento a respeito da autonomia do conselho. Mesmo havendo questões financeiras em jogo é necessário o uso da diplomacia a fim de preservar os interesses da comunidade e não colocar em questão a autonomia do conselho para o exercício de suas funções. A efetuação de cadernos com as realizações bianuais auxiliaria no acompanhamento das ações do conselho e a divulgação através de um site apresentando as atividades pode contribuir para a visibilidade do conselho.

Muitos são os pontos a serem tratados, mas esses são urgentes para os que se envolvem com a educação e entram em contato com os conselhos, por isso, destaca-se que os C.M.E.s “[...] constituíram-se em espaços de debates e embates entre o Estado e a sociedade civil, delineados e são [...] embasados por uma concepção democrática onde a participação do cidadão nas políticas públicas é compreendida como direito político” (LIMA, ALMENARA, SANTOS, p.332 e 333). O conselho que respeita o direito público deverá percorrer o caminho da qualidade socialmente referenciada e da gestão democrática.

## Considerações finais

No percurso desta pesquisa, explanou-se a constituição e o desenvolvimento do município de Piedade, tendo como viés o contexto e a importância da cidade na sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba, a história do município e sua atividade econômica predominante, bem como a história da educação e sua estrutura. Diante disso, as informações expostas proporcionam uma visão breve, porém importante, sobre a cidade de Piedade e como esta tem avançado desde sua constituição como município, de maneira mais específica na área



da educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que Piedade tem um Sistema Municipal de Educação desde 2004, o Plano Municipal de Educação a partir de 2015, e em 2013 foi estabelecido o Conselho Municipal de Educação pela lei nº 5749 (PIEDADE, 2015).

Ao caracterizar o Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP quanto à criação e implementação, foi possível perceber através dos decretos e leis como a comunidade concebe a educação, seu Sistema Municipal de Ensino e como deve ser a atuação do Conselho Municipal de Educação. Devido a esse contexto, esta pesquisa contribuiu na compreensão daquilo que tem ocorrido na região metropolitana de Sorocaba, mais especificamente no município de Piedade/SP. Os entraves ou não pela democracia seguem dentro do contexto nacional que acabam se difundindo para os contextos locais. O caminho percorrido de Piedade/SP é de luta pela democracia e descentralização. As dissonâncias e desencontros vistos nas leis e no regimento promovem a situação em que se encontra o Conselho. O engatinhar pela democracia é visualizado no caso do fechamento da escola no município, pelo que se pode entender que a interpretação e postura da comunidade é de ainda estar se adaptando a compreender a atitude do Conselho como um órgão importante para as decisões em relação à educação da comunidade.

Eventos como este ressaltam um importante início para a democracia, mas sempre terão impasses devido a serem representados “[...] por meio de pluralidades, expressando as expectativas e vozes do grupo social” (LIMA, ALMENARA, SANTOS, 2018, p. 329). Algumas comunidades estão caminhando mais, outras menos no atendimento de suas próprias demandas. O importante é que os conselhos ocupem de fato seu lugar legítimo de gestão democrática para a efetuação da política educacional. As percepções dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP acerca da qualidade socialmente referenciada e da gestão democrática revelou embates e dilemas vividos no município percebidos através de muitas contradições e receios em meio às afirmações nas entrevistas. O acesso aos membros do conselho para a coleta de dados foi restringido a um universo distinto do que se desenhara com antecedência, o que não inviabilizou a pesquisa, desvelando, ao contrário, a relativização da concretude e difusão da gestão democrática no município.

Foi possível perceber o surgimento de questionamentos, abandono de cargos dentro do conselho e mudanças efetivadas de forma abrupta pelo poder executivo. Este município tem um longo caminho a percorrer, porém percebeu-se que a partir da aplicação do instrumento da coleta de dados e a visita das pesquisadoras, abriu-se uma atenção sobre este órgão e sobre o papel que este tem desempenhado no município. As concepções apresentadas demonstram que as leis não são suficientes para a implementação das políticas e a mudança de concepção dos atores que participam e vivem as políticas. É preciso a reflexividade sobre



o exercício do C.M.E., estudos e participação efetiva da comunidade. Que este estudo de alguma forma contribua para a consolidação da autonomia e garantia da qualidade socialmente referenciada e gestão democrática nesse e em outros municípios.

## Referências

ALMEIDA, A. F. Descontinuidades, controvérsias e significação das políticas públicas educacionais no Brasil: estudo de caso “Programa Mais Educação”. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19914>. Acessado em: 12 jul. 2018.

ALMENARA, G. V. R. LIMA, P.G. Conselhos Municipais de Educação no Brasil: discussões sobre seu surgimento e desenvolvimento. *Revista Educere Et Educare*, Vol. 13, N. 27, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/17751> Acessado em: 12 out. 2018.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Educação Crianças e Jovens*, 2010. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_rm/sorocaba](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/sorocaba). Acessado em: 13 nov. 2017.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Educação Crianças e Jovens*, 2010. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/Piedade/SP\\_sp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/Piedade/SP_sp). Acessado em: 27 jun. 2018.

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*, v.27, n.3, p. 365-588, set./dez, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/26412/15404> Acessado em: 05 out. 2018.

BORDIGNON, G. *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano / Genuíno Bordignon*. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf). Acessado em: 11 jul. 2018.

BRASIL, MEC. *Indicadores demográficos e educacionais*, 2011. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/3537800>. Acessado em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em: 10 jun. 2018

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acessado em: 15 nov. 2017.

COUTO, J. C. D. Descontinuidade das Ações Públicas em Educação – UMESP. Anais... 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis



Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>. Acessado em: 12 jul. 2018.

DOURADO, F. L.; OLIVEIRA, de F. J. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acessado em: 15 nov. 2017.

IBGE, Panorama, educação. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/Piedade/SP/panorama>. Acessado em: 24 jun. 2018.

IBGE. *Ensino – matrículas, docentes e rede escolar*, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/piedade/pesquisa/13/5902>. Acessado em: 9 nov. 2017.

IBGE. *Histórico*, 2010. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=353780&search=|infigr%E1ficos:-hist%F3rico>>. Acessado em: 11 out. 2017.

IBGE. *Lavoura temporária*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=353780&search=sao-paulo|piedade|infigraficos:-informacoes-completas>>. Acessado em: 11 out. 2017.

IBGE. *Panorama*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/piedade/panorama>. Acessado em: 11 out. 2017.

IBGE. *Panorama*, 2015. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/piedade/panorama>>. Acessado em: 9 nov. 2017.

IBGE. *Produção agrícola municipal- oleaginosas, 2007*. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=353780&idtema=18&search=sao-paulo|piedade|producao-agricola-municipal-cereais-leguminosas-e-oleaginosas-2007>>. Acessado em: 11 out. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística na Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 27 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística na Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 27 jun. 2018.

INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 13 nov. 2017.

JORNAL FOLHA DE PIEDADE/SP. Alunos do Piratuba irão para escola Paschoal Visconti em 2018. Disponível em: <http://www.folhadePiedade/SP.com.br/noticia/alunos-do-piratuba-ir-o-para-escolapaschoal-visconti-em-2018>. Acessado em: 2 jul. 2018.

JORNAL FOLHA DE PIEDADE/SP. Documentos do processo de remanejamento dos alunos, 2017. Disponível em: [http://189.47.219.201/anexos/2017/Anexo%201%20%20Requerimento%20N%20154\\_2017.pdf](http://189.47.219.201/anexos/2017/Anexo%201%20%20Requerimento%20N%20154_2017.pdf). Acessado em: 2 jul. 2018.

JORNAL FOLHA DE PIEDADE/SP. Fechamento de escola tem suspeita de manipulação em ata. 2017. Disponível em: <http://www.folhadePiedade/SP.com.br/noticia/fechamento-de-escola-tem-suspeitade-manipula-o-em-ata>. Acessado em: 2 jul. 2018.



JORNAL MUNICIPAL DE PIEDADE, 06 de outubro de 2017, número 383, ano XV.  
Disponível em: [https://view.publitas.com/jornalmunicipaldepiedade/jornal\\_383/page/1](https://view.publitas.com/jornalmunicipaldepiedade/jornal_383/page/1).  
Acessado em: 11 out. 2017.

JORNAL MUNICIPAL DE PIEDADE, 20 de outubro de 2012, número 361, ano IX.  
Disponível em: <http://www.piedade.sp.gov.br/portal/jornal>. Acessado em: 11 out. 2017.

LEITE NETTO, A. *História de Piedade II*. Sorocaba: s.ed.,2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P. G.; ALMENARA, G. V. R.; SANTOS, J. M. O. Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 18, n. 57, jun. 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23933/22808>.  
Acessado em: 28 jun. 2018.

MORENI, M.; ANDRADE, P. *Geografia e História de Piedade*. Sorocaba, SP: Gráfica e Editora Cidade, 2002.

PDUI. *Plano de Desenvolvimento urbano integrado região metropolitana de Sorocaba*, 2016.  
Disponível em: [https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page\\_id=56](https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page_id=56). Acessado em: 11 out. 2017.

PEREIRA. S. M.; OLIVEIRA, O. S. Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 651-678, jul./set. 2011. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a10v19n72.pdf>. Acessado em: 14 out. 2018.

PIEDADE. *Nossa cidade*, 2015. Disponível em:  
<http://www.piedade.sp.gov.br/portal/cidade/11/Piedade>. Acessado em: 11 out. 2017.

PIEDADE. *Plano Municipal de Educação, 2015*. Disponível em:  
[http://www.piedade.sp.gov.br/publicos/09\\_lei\\_4387.pdf](http://www.piedade.sp.gov.br/publicos/09_lei_4387.pdf)>. Acessado em: 12 nov. 2017

PIEDADE/SP. Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP, 2017. Analisado em 2018. Não disponível online.

PIEDADE/SP. Decreto nº 6734 de 08 de março de 2017. Designa o Conselho Municipal de Educação, conforme especifica. Disponível em:  
[https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/01\\_decreto\\_6734\\_\\_conselho\\_municipal\\_de\\_educacaoCAo.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/01_decreto_6734__conselho_municipal_de_educacaoCAo.pdf). Acessado em: 3 jun. 2018.

PIEDADE/SP. Lei nº 2810 de 18 de fevereiro de 1997. Criação do Conselho Municipal de Educação e dá providências correlatas. Disponível em:  
[https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/58\\_lei\\_2810\\_\\_criaCAo\\_e\\_regulamentaCAo\\_do\\_conselho\\_municipal.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/58_lei_2810__criaCAo_e_regulamentaCAo_do_conselho_municipal.pdf). Acessado em: 05 jun. 2018.

PIEDADE/SP. Lei nº 3.481 de 20 de Dezembro de 2003. Plano Municipal de Educação de Piedade/SP de 2003. Disponível em:  
[https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/20\\_lei\\_3481.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/20_lei_3481.pdf). Acessado em: 20 de jun. de 2018.

PIEDADE/SP. Lei nº 3.526 de 28 de abril de 2004. Criação do Sistema Municipal de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em:  
[https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/32\\_lei\\_3526.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/32_lei_3526.pdf). Acessado em: 04 jun. 2018.





PIEDADE/SP. Lei nº 4.387 de 23 de Junho de 2015. Plano Municipal de Educação de Piedade/SP de 2015. Disponível em: [https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/09\\_lei\\_4387.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/09_lei_4387.pdf). Acessado em: 11 jul. 2018.

PIEDADE/SP. Lei Orgânica do Município de 1990. Disponível em: [https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/44\\_lei\\_organica\\_de\\_Piedade/SP\\_-\\_sp.pdf](https://www.Piedade/SP.sp.gov.br/publicos/44_lei_organica_de_Piedade/SP_-_sp.pdf). Acessado em: 01 jun. 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO URBANO INTEGRADO REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA (2016). Disponível em: [https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page\\_id=56](https://www.pdui.sp.gov.br/sorocaba/?page_id=56). Acessado em: 24 jun. 2018.

SANTOS, J.M.O.; RUEDA, J.L. Conselho Municipal de Educação de Piedade/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), vol.2, n.2, p.54-64 mai.ago. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/84/114> . Acessado em: 27 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 9.143, de 9 de Março de 1995. Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173980/lei-9143-95>. Acessado em: 03 jun. 2018.

SÃO PAULO. EMPLASA. *Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano*, 2017. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acessado em: 11 out. 2017.

SÃO PAULO. Lei Complementar Estadual nº 1.241 de 8 de maio de 2014 que cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1241-08.05.2014.html>. Acessado em: 11 out. 2017.

SILVA, M. A. C. *Conselho Municipal de Educação de Uberlândia- MG: possibilidades na democratização da educação Municipal (2009-2012)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13921/1/Maria%20Adelina.pdf>. Acessado em: 26 out. 2018.

TEIXEIRA, A. Educação e o Mundo Moderno 2ª Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

TSE. *Repositório de dados eleitorais*, 2016. Disponível em: [www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais](http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais). Acessado em: 11 out. 2017.

WERLE, F.O.C.; SHEFFER, L. S.; MOREIRA, M.C. Avaliação e qualidade social da educação. *ETD – Educ. Temat. Digit.* Campinas, SP v.14 n.2 p.19-37 jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/1220/1235>. Acessado em: 25 out. 2018.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



Palestra

## **O CONSELHO MUNICIPAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE CONTEXTOS ADVERSOS E INICIATIVAS EXITOSAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP**

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara – UFSCar/Sorocaba\*

Petula Ramanauskas Santorum e Silva - UFSCar/Sorocaba\*\*

Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*\*

**Resumo:** As estratégias e dispositivos para a implementação da gestão democrática e a qualidade socialmente referenciada no Conselho Municipal de Educação do município de Sorocaba são o foco do presente estudo. Através de uma abordagem qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio da análise da legislação pertinente, da produção acadêmica sobre o assunto (com busca nas principais plataformas científicas brasileiras), de documentos e atas das reuniões do referido conselho e mediante entrevistas semiestruturadas com membros do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba no ano de 2017. Em decorrência deste estudo, observa-se que, na percepção dos conselheiros, há a necessidade de consciência e ação não somente para inferir na educação socialmente referenciada e em suas estratégias e mecanismos predominantes, mas para consolidar um projeto de sociedade que atue, movimenta a história e movimenta-se com a história. Espera-se que esta pesquisa contribua com diretrizes e reflexões sobre os dados apresentados, suas fragilidades, avanços e perspectivas, ampliando as informações sobre a Educação no município de Sorocaba/SP e seu Conselho Municipal de Educação.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Qualidade socialmente referenciada. Sorocaba/SP.

### **Introdução**

Após meses de vasta pesquisa em parceria com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação (GEPLAGE), da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, denominada de “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (R.M.S): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”, a qual envolve nove municípios da Sub-região 3 da Região Metropolitana de Sorocaba (Sorocaba, Iperó,

---

\*Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [gil.sedu@gmail.com](mailto:gil.sedu@gmail.com).

\*\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba) e membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: [petularss@hotmail.com](mailto:petularss@hotmail.com).

\*\*\*Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com).



Votorantim, Pilar do Sul, Piedade, São Miguel Arcanjo, Tapiraí, Salto de Pirapora e Araçoiaba da Serra) e, seus respectivos Conselhos Municipais de Educação, este texto é o produto dos dados coletados e analisados (ALMENARA e SILVA, 2017, 2018a, 2018b).

A metodologia ocorre mediante a abordagem qualitativa, que foi eleita para avaliação dos processos, iniciando-se com coleta de dados e análise da legislação nacional, estadual e municipal pertinentes; num segundo momento ocorreu o levantamento da produção acadêmica relevante sobre o assunto, tendo como fonte de busca as principais plataformas científicas brasileiras, devido ao alto grau de abrangência e concentração dos trabalhos, que nos permite o aprofundamento das questões que compõem a problemática desta pesquisa; num terceiro momento, a investigação e análise de documentos e atas das reuniões Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) e, por fim, entrevistas semiestruturadas com membros do referido Conselho Municipal de Educação no ano de 2017. Apresentamos neste texto o desenvolvimento da pesquisa estruturado em três seções: evidenciamos num primeiro momento a caracterização do município em termos geográficos e populacionais, assim como delineamos estatisticamente situações que mostram especificidades da cidade de Sorocaba e seu caminhar histórico, denominando esta seção de “Caracterização, estrutura educacional do município de Sorocaba/SP e o Conselho Municipal de Educação”.

Por conseguinte, na segunda seção, analisam-se as experiências e vivências do CMESO na utilização das estratégias e mecanismos de gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, sob a perspectiva da qualidade socialmente referenciada, abordando a criação e as diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, a caracterização do CMESO (seus conceitos, caracteres predominantes e representatividade), o atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados, e a iniciativa da criação e implementação do CMESO à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade, apresentando uma reflexão sobre o quadro de representatividade atual do CMESO, e sua atuação sobre o princípio da gestão democrática e qualidade socialmente referenciada, intitulando esta seção de “Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: criação, implementação e gestão democrática. E por fim, a terceira seção, denomina-se “Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros”, e busca analisar a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP quanto à concepção de qualidade, gestão democrática e participação, no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua consecução.

### **Caracterização, estrutura educacional do município de Sorocaba /SP e o Conselho Municipal de Educação**

Sorocaba é a principal cidade da região metropolitana que leva seu nome e que está subdividida em 3 partes, com uma população estimada para o ano de 2016 de 652.481



habitantes (IBGE, 2010), sendo a quarta cidade mais populosa do interior do Estado de São Paulo. Devido a corroboração histórica do progresso e prosperidade da cidade de Sorocaba, observa-se que a mesma impulsionou toda região e tornou-se referencial em todos os aspectos para as cidades vizinhas. Foi apresentado no dia 8 de outubro de 2005 na Assembleia Legislativa de São Paulo o Projeto de Lei Complementar nº 33/2005 com o propósito de criação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) e o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Sorocaba. Até então, o referido projeto tramitava em regime de urgência quando o governo paulista assinou no dia 23 de dezembro de 2013 a mensagem de um projeto de lei com o mesmo propósito. O Projeto de Lei Complementar 1.241/2014 foi aprovado com unanimidade no dia 8 de abril de 2014 e foi sancionado pelo Governador em 9 de maio de 2014. A RMS conta com 9.382,631 quilômetros quadrados. Com relação à população, de acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, a Região Metropolitana de Sorocaba soma aproximadamente 2.088.381 pessoas. A região inclui 27 municípios que juntos têm Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 78.905.590, sendo 4,2263% do PIB estadual. (EMPLASA, 2017)

Para tanto, nesta seção evidenciamos num primeiro momento a caracterização do município em termos geográficos e populacionais, assim como delineamos estatisticamente situações que mostram especificidades da cidade de Sorocaba e seu caminhar histórico. A construção do PME (Plano Municipal de Educação) aprovado pela Lei 11.133 de 25 de junho de 2015 (SOROCABA, 2015a), tendo o CMESO como seu principal articulador, será um dos eixos desse texto, onde buscaremos analisar as vertentes de sua forma de sua construção e legitimidade, esclarecemos que, se não nesse momento, essa iniciativa se desdobrará em sua segunda parte quando os conselheiros serão objeto de recorrência. Sendo o Conselho Municipal de Educação, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania (CURY, 2006, p.1), se faz necessário pesquisar, refletir e evidenciar mecanismos e estratégias que orientam a indução da gestão democrática do CME de Sorocaba a partir de suas normativas, na perspectiva da qualidade socialmente referenciada. Sorocaba também instituiu o “Fórum permanente municipal de Educação” através do Decreto 23.069 de 19 de setembro de 2017, que terá o objetivo de acompanhar as ações propostas pelo PME 2015, visando a garantia da qualidade socialmente referenciada da educação. (SOROCABA, 2017). Atualmente Sorocaba é gerida politicamente pelo Partido dos Democratas (DEM), na pessoa do prefeito municipal Sr. José Caldini Crespo. Conta com seu próprio Sistema de Ensino desde 1998, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 197/98. A organização do Sistema Municipal de Ensino aparece na Constituição Federal de 1988 e Constituição Estadual de 1989, mas somente após a promulgação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e a vigência da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi claramente definida a abrangência dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. (SOROCABA, 2001).



### Caracterização do município

Para caracterizar o município de Sorocaba/SP, abordaremos a história do município, seus dados estatísticos, sua área e zoneamento e faremos um breve diagnóstico da Educação do município, além de destacar os atos e marcos legais importantes do Conselho Municipal de Educação e sua competência e produção.

### História do município de Sorocaba/SP

O desenvolvimento da cidade de Sorocaba revelou no decorrer dos anos uma trajetória que a tornou uma das maiores forças industriais do estado de São Paulo e do Brasil, gerando uma sociedade voltada para o comércio e abastecimento interno, o que é observado desde o Tropeirismo até os dias atuais, onde devido à crise econômica perdeu um pouco de espaço. Sorocaba (tupi-guarani, que significa terra = aba; rasgada = çoro) tem seu nascimento às margens do rio de mesmo nome, habitada originalmente pelos índios tupiniquins. A cidade foi fundada em 1654 por Baltazar Fernandes, tornando-se grande polo do Bandeirantismo e realizando comércio de índios. O comércio no decorrer dos anos continuou como marca forte da sociedade sorocabana e iniciam-se as Feiras de Muares que atraíam tropeiros e brasileiros de todos os lugares do país que aqui realizavam grandes negócios. Todo esse movimento social e comercial preparou a cidade para a instalação da era industrial no município, com o plantio de algodão em 1856, a instalação das primeiras fábricas de tecido com Luiz Matheus Maylasky e conseqüentemente a construção da estrada de ferro “Sorocabana” (1871), agilizou o envio da produção para o porto de Santos e ampliou a esfera comercial sorocabana para o exterior. (ILIOVITZ, 2004)

O ensino, que embora venha desde a fundação da cidade, apenas em meados do século passado começou a tomar impulso, chegando neste século a grande desenvolvimento. No momento Sorocaba conta com escolas de todos os níveis, em número avultado, embora ainda deficitária no que tange às creches (Educação Infantil de 0 a 3 anos), e está no rol das “Cidades Educadoras”. Sorocaba adotou um sistema próprio de educação e tem como órgão principal o Conselho Municipal de Educação, que elabora normas complementares à legislação estadual e federal, para o seu funcionamento, sem o qual o Município perderia parcialmente a autonomia no setor educacional, ficando o estabelecimento de normas e a supervisão de suas escolas sob a responsabilidade do Estado. Contemporaneamente Sorocaba conta com um Parque Tecnológico e as principais atividades econômicas são: indústrias de máquinas, siderurgia e metalurgia pesada, indústria automobilística, autopeças, mecânicas, indústrias têxteis, equipamentos agrícolas, químicas, petroquímicas farmacêuticas, papel e celulose, produção de cimento, energia eólica, eletrônica, ferramentas, telecomunicações entre outras, tornando-se assim uma cidade dinâmica e de boa situação econômica.

### Dados estatísticos



O grande volume de informações geradas na modernidade necessita de um olhar mais científico, e dados coletados adequadamente oportunizam essa análise por meio da Estatística. No Brasil, o principal órgão estatístico nasce

durante o período imperial, o único órgão com atividades exclusivamente estatísticas era a Diretoria Geral de Estatística, criada em 1871. No ano de 1872, houve o primeiro censo da população brasileira, feito por José Maria da Silva Paranhos, conhecido como Visconde do Rio Branco. Durante o período da República, o governo brasileiro sentiu necessidade de ampliar essas atividades, principalmente depois da implantação do registro civil de nascimentos, casamentos e óbitos. Além disso, a carência de um órgão capacitado a articular e coordenar as pesquisas estatísticas, unificando a ação dos serviços especializados em funcionamento no País, favoreceu a criação, em 1934, do Instituto Nacional de Estatística (INE), que iniciou suas atividades em 29 de maio de 1936, ano em que foi instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao INE, que passou a se chamar, então, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

O IBGE, portanto, possui grande relevância no cenário científico nacional, e apresenta os seguintes dados sobre a cidade de Sorocaba/SP:

**Quadro 1 – Dados gerais do município de Sorocaba/SP**

População estimada 2016 (1)	652.481
População 2010	586.625
Área da unidade territorial 2015 (km <sup>2</sup> )	450,382
Densidade demográfica 2010 (hab/km <sup>2</sup> )	1.304,18
Código do Município	3552205
Gentílico	Sorocabano
Prefeito 2017	JOSE ANTONIO CALDINI CRESPO

**Fonte:** IBGE (2016)

Sorocaba é detentora do 19º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo os dados, a soma de tudo que foi produzido pelo município chegou a R\$ 32,6 bilhões em 2014 -- o que corresponde a 0,6% do PIB total do Brasil. O desempenho econômico de Sorocaba, mesmo se tratando de números de 2014, expõe a relevância do município em nível nacional. A diversificação do parque industrial da cidade é apontada como essencial, além de novos investimentos na produção de equipamentos de energias renováveis. Em 2014, o setor de serviços gerou em valor adicionado bruto R\$ 15,9 bilhões, a indústria R\$ 7,9 bilhões, o setor público e a seguridade social R\$ 2,2 bilhões, e a agropecuária R\$ 42,8 milhões, conforme os dados do IBGE. (IBGE, 2014) Nos três anos anteriores o setor de serviços também teve a maior participação no PIB municipal, seguido pela indústria, administração pública e agropecuária. Na cidade, muitos dos serviços estão ligados ao setor industrial, como transporte, alimentação e manutenção. Sorocaba é a 47ª cidade do país e a 25ª do Estado com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) alcançando um índice de 0,798 (de uma escala de 0 a 10), considerado de alto nível e ficou muito próxima da maior faixa de desenvolvimento humano (a partir de 0,8). Nota-se que em relação aos estudos



anteriores, o município progrediu em seu desempenho, pois em 1991, primeiro ano de apuração dos dados, Sorocaba obteve um índice de 0,579, considerado baixo e em 2000, saltou para a faixa de alto desenvolvimento, com índice 0,721. (IBGE, 2010)

### Área e zoneamento

Sorocaba possui uma área de 449.804 Km<sup>2</sup>. De forma a estabelecer um padrão extraoficial para a cidade, diversas secretarias elaboraram no ano de 2014 a proposta de zoneamento apresentada na Figura 1.

**Figura 1** - Proposta de zoneamento para a cidade de Sorocaba (2014) e população residente em cada zona. Fonte: mapa fornecido pela Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária (Sehab).



Fonte: Sorocaba (2015b, p.11)

### Diagnóstico da educação no município

Observa-se no município a evolução do número de escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade, porém que a rede estadual tem se mantido relativamente constante ao passo que rede municipal sofreu influência do processo de municipalização (2009), e apresenta sensível crescimento recente do número de escolas de educação infantil devido ao grande aumento da demanda, porém ainda sem conseguir garantir o atendimento à demanda.



**Quadro 2 – Matrículas do município de Sorocaba (2016)**

Órgão responsável	Educação Infantil	Ensino Fundamental Séries Iniciais	Ensino Fundamental Séries Finais	Ensino Médio
Município	24.210	27.316	1.631	605
Estado	0	21.382	25.490	26.708
Rede Privada	8.525	9.883	6.630	4.806
<b>Total</b>	<b>32.735</b>	<b>58.581</b>	<b>33.751</b>	<b>32.119</b>

**Fonte:** Brasil (2016)

O município de Sorocaba conta com 373 escolas, com 16.421 funcionários, sendo 11.236 da rede pública, perfazendo 68,42% do total de funcionários, e os demais 5.185 são da rede privada, ou seja, 31,58%. Das 373 escolas, 239 são públicas: 95 estaduais e 144 municipais; as demais 134 pertencem à rede privada. Na tabela acima podemos observar que o atendimento da Educação Infantil concentra-se nas escolas da rede municipal (73,96%) e privada (26,04%), o Ensino Fundamental das Séries Iniciais concentra-se principalmente nas escolas da rede municipal (46,62%), seguida pela rede estadual (36,49%) e privada (16,89%), o Ensino Fundamental das Séries Finais concentra-se principalmente nas escolas da rede estadual (75,52%), seguida pela rede privada (19,64%) e municipal (4,84%), e finalmente o Ensino Médio concentra-se principalmente nas escolas da rede estadual (83,15%), seguida pela rede privada (14,96%) e municipal (1,89%). (BRASIL, 2016).

No município, conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 95,70%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 91,50%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 76,05%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 60,25%. No Ensino Superior, o IBGE aponta 21.685 matrículas em 2004, em 10 escolas, uma pública estadual e as demais instituições privadas. Com relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2015 na rede pública nas séries iniciais, Sorocaba atingiu a meta, cresceu e alcançou o IDEB de 6,5, sendo que a meta era de 6,1. Embora haja muita controvérsia com relação ao IDEB e avaliações de larga escala, o índice foi criado pelo INEP em 2007 para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Soares e Figueiredo (2010) afirmam que o IDEB, ao considerar tanto o fluxo escolar e o resultado em avaliações de larga escala (Saeb e Prova Brasil), procura indicar a qualidade do sistema de ensino brasileiro. Afinal, entende-se que um sistema de ensino é bem-sucedido quanto consegue ter bons resultados em testes e também manter os alunos na escola sem tanta evasão e repetência.

### Atos e marcos legais importantes do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba foi criado Pela Lei Municipal nº 4.574/94, funcionando regularmente desde então, ação que sustenta a instituição futura do Sistema Municipal de Ensino, o texto abaixo retrata este momento histórico:



Aos 14 dias do mês de outubro de 1994, em solenidade pública realizada no salão grafite, sito no 4º andar do Paço Municipal – Palácio dos Tropeiros, sob a presidência do Exmo. Sr. Dr. Paulo Francisco Mendes, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Orgânica do Município, deu-se a instalação oficial do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, criado à luz da lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 71 e Lei Municipal sob o n. 4.574, de 19 de julho de 1994, o qual terá funções normativas, deliberativas e consultivas, em relação aos assuntos que se refiram à rede Municipal de Ensino. Instalado o Conselho Municipal de Educação, foram considerados empossados os conselheiros presentes, nomeados pelo Decreto n. 9.029, de 11 de outubro de 1994 e publicado nesta data pela Imprensa Oficial do Município de Sorocaba e que exerceram suas atividades consideradas de relevante interesse público. (SOROCABA, 1994)

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba é um órgão normativo, deliberativo e consultivo, manifestando-se através de Deliberações, Indicações e Pareceres sobre questões técnicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao ensino, deu início as suas atividades em 1998, a partir da instituição do Sistema Municipal de Ensino. Os membros são 18 conselheiros nomeados pelo chefe do Executivo, sendo estas “[...] pessoas de notório saber e experiência no campo da educação” (artigo 4º da Lei 4.574/94) com mandato de três anos, cessando anualmente, o mandato de um terço. Os conselheiros atuam nas Câmaras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anualmente, o Presidente e o Vice-Presidente são eleitos por seus pares, por meio de voto secreto. A participação de representantes é garantida na Lei, de todos os níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação Superior, vinculadas ao ensino público e particular, bem como de educadores já aposentados. O CME é um órgão técnico, o que não impede a atuação e o trabalho conjunto com outros Conselhos, especialmente os mais diretamente ligados ao trabalho com crianças e adolescentes. As sessões ordinárias ocorrem quinzenalmente e as Comissões e Câmaras se reúnem de forma, de acordo com a necessidade. Seus membros não recebem remuneração. As manifestações do CME são publicadas no órgão oficial da Prefeitura de Sorocaba, que se constitui do Jornal Município de Sorocaba.

### Atribuições e documentações do Conselho Municipal de Sorocaba (CMESO)

Em suas atribuições, conforme a Lei municipal nº 6.754, de 22 de novembro de 2002, em seu artigo 2º, compete ao CMESO:

- I – Fixar diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino;
- II – Colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;
- III – Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV – Exercer atribuições próprias, conferidas em lei;
- V – Fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino;
- VI – Sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal de Ensino;
- VII – Opinar sobre assuntos de sua competência.



Além destas competências, o CMESO também tem atribuições específicas no monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Sorocaba (PME), conforme estabelecido pelo Caderno de orientações do MEC para o Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. (SOROCABA, 2002)

A Portaria SEDU nº 32/2016 estabelece que membros do Conselho Municipal compõe a equipe técnica que acompanhará o monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME), na cidade de Sorocaba. Esta equipe contribui também para a instalação do Fórum Permanente Municipal de Educação de Sorocaba (FPMESO) (SOROCABA, 2017). O CME tem feito estudos por meios de Comissões Especiais sobre assuntos educacionais, em assessoria à Secretaria da Educação, nos mais diversos eixos, que se tornam documentos que podem ser consultados pelos interessados na sede do CME. (SOROCABA, 2002). Através de Deliberações, Indicações e Pareceres, o CME elaborou diretrizes e normas, de sua competência, e essas manifestações podem ser assim definidas, de acordo com a Deliberação CEE 11/97. São motivos de estudo os temas: Educação Inclusiva, Parte Diversificada dos Currículos, Desdobramento do Ensino Fundamental em Ciclos, PME, dentre outros. Atendendo a demanda de estudos e ampliação do debate, o CMESO organiza, desde o 2º semestre de 2017, debates a respeito de relevantes temas da educação, como: Debate sobre o projeto de lei “Escola sem Partido” e, Plano de Ações Articuladas (PAR).

Em 2017 o Conselho Municipal de Educação é presidido pelo Prof. Dr. Alexandre da Silva Simões, e está passando por ajustes de seus membros por meio de eleições regidos por edital nº 01/2017, publicado no Jornal do Município de Sorocaba. Em 2017 o CMESO inovou suas ações ao realizar votações online, e assim garantir o direito de voto a todos os potenciais eleitores. Importante destacar que na estrutura dos membros que participam deste colegiado existem dois tipos de cadeiras, tendo as de notório saber, que são indicadas pelo poder executivo, e cadeiras eleitas, reservadas para aqueles que serão eleitos por seus pares, nos diferentes segmentos, como encontramos no site do CMESO, a saber: ensino superior, superior de ensino estadual, educação infantil particular, ensino profissionalizante, magistério público estadual, supervisão de ensino municipal, magistério público municipal e educação infantil municipal.

Diante do exposto entendemos que os conselhos municipais se constituem como espaços públicos e, portanto, locais para reflexão dos dados apresentados, suas fragilidades, avanços e perspectivas visando os interesses coletivos da sociedade, constituindo-se um espaço real de cidadania plena. Na sociedade sorocabana o CME passou por grandes mudanças, principalmente após a construção do PME 2015, e vem se constituindo como um dos principais articuladores da gestão da educação. Para compreender mais profundamente quais mecanismos e estratégias que orientam a indução da gestão democrática do CME de Sorocaba a partir de suas normativas, na perspectiva da qualidade socialmente referenciada é que se dará a continuidade desta pesquisa.



## **Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: criação, implementação e gestão democrática**

Para Cury (2006, p.58), os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia pela participação. Portanto, todos os cidadãos e cidadãs têm o direito e o dever de contribuir para ampliar e garantir a qualidade da prática educativa escolar e a inclusão universal. A qualidade da educação e a inclusão universal são entendidas como qualidade da educação socialmente referenciada. Ela é socialmente referenciada quando beneficia a todos e não promove alguns e discrimina a maioria. (BRASIL, 2006, p.10). O grande desafio que nos é posto é conhecer o Conselho Municipal de Sorocaba/SP e em que medida promove a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação, diante dos mecanismos e estratégias indutoras da gestão democrática, já que cabe aos conselhos fortalecer a participação democrática da sociedade com vistas à formulação e implementação das políticas públicas.

A participação da sociedade nas instâncias locais, como fazer-se presente no conselho escolar e no conselho municipal de educação, abre espaço, mesmo que seja conflitual, para o debate em torno da qualidade que se espera da educação e se empenha em alcançá-la (LOPES, 2016, p.9383). Ora, por meio do Colegiado socialmente referendado e tendo a gestão democrática e a participação como princípios fundamentais, a discussão dos Conselhos Municipais de Educação, o seu acompanhamento e o desenvolvimento de suas atribuições devem encampar esforços para a consolidação e consistência da expectativa social como observaremos a seguir. O termo “qualidade”, além de ser passível de diferentes interpretações, carrega consigo, também, quando aplicado à educação, diferentes contextos teóricos e políticos aos quais se vincula. Este trabalho problematiza tanto o próprio conceito de qualidade, que não é único ou neutro, quanto a necessidade da gestão democrática na escola para a construção de uma qualidade na educação socialmente referenciada e a participação como eixo de legitimação das demandas sociais. A avaliação da qualidade, ao deslocar-se do foro individual e debruçar-se sobre questões sociais, passa, inevitavelmente, pelo debate coletivo, já que os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos dos indivíduos produzirão diferentes formas de encarar a qualidade.

A presente seção busca analisar as experiências e vivências do CMESO na utilização das estratégias e mecanismos de gestão democrática do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, sob a perspectiva da qualidade socialmente referenciada, abordando a criação e as diretrizes do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, a caracterização do CMESO (seus conceitos, caracteres predominantes e representatividade), o atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados, e a iniciativa da criação e implementação do CME à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade. Finalizamos a seção apresentando uma reflexão sobre o quadro de representatividade atual



do CMESO, e sua atuação sobre o princípio da gestão democrática e qualidade socialmente referenciada.

### Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP (CMESO): criação e diretrizes

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP (CMESO) possui um site – [www.cmeso.org](http://www.cmeso.org) que contém informações a respeito da sua constituição e ações, dentre as informações apresentadas no site, verificamos que o CMESO foi criado, na gestão do Exmo. Prefeito Sr. Paulo Francisco Mendes, com a organização da Secretaria da Educação e Cultura, a qual tinha como Secretário da pasta o Prof. Dr. Antônio Carlos Bramante. A criação ocorre por meio da Lei nº 4.574, de 19 de julho de 1994, (SOROCABA/SP, 1994) posteriormente alterada pela Lei nº 6.754, de 22 de novembro de 2002 (SOROCABA/SP, 2002), marco inicial para a futura instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba/SP, em 1998, sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo através do Parecer CEE nº. 197/1998 (SÃO PAULO, 1998), publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 08 de maio de 1998. (CMESO). Reconhecido como órgão normativo, deliberativo e consultivo, manifesta-se por meio de Deliberações, Indicações e Pareceres sobre questões técnicas, pedagógicas, administrativas relacionadas ao ensino, na cidade de Sorocaba/SP. A Lei n. 9.143/95 estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação, orienta em seu Artigo 3º, que:

O ato de criação de Conselho Municipal de Educação disporá sobre:

- I - a forma de nomeação e o número de conselheiros e suplentes;
- II - a duração do mandato e a forma de renovação dos dirigentes do colegiado;
- III - a participação de instituições públicas e privadas, bem como da comunidade, na composição do colegiado;
- IV - a posição administrativa do colegiado na estrutura administrativa do Município e seu relacionamento com o Poder Executivo local;
- V - o critério de escolha de presidente e vice-presidente; e VI - a estrutura administrativa, financeira e técnica do colegiado. (SÃO PAULO, 1995)

O Conselho fica localizado na Rua Campinas, 110 - Jardim Leocadia, Sorocaba/SP - SP, 18085-400, apresenta uma sala de reuniões e espaços para arquivos dos documentos estudados e elaborados. O local é cedido pela Secretaria da Educação, assim como servidores que exercem funções administrativas e terceirizados que atuam na manutenção do prédio. A Secretaria da Educação também fornece estrutura material (máquina de Xerox, materiais de escritório, limpeza, entre outros), para o CMESO. Em suas atribuições, conforme Caderno de Legislação de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, Volume 1 (CMESO, 2000), cabe ao CME estabelecer diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino, colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação, fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino, zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais legais e normativas em matéria de educação e opinar sobre assuntos de sua competência. As manifestações do CME são publicadas no órgão oficial da



Prefeitura de Sorocaba/SP (Jornal “Município de Sorocaba/SP”). Sorocaba/SP, adotou um sistema de ensino próprio, portanto conta o Conselho Municipal de Educação para que, por meio de Deliberações, Indicações e Pareceres, este elabore diretrizes e normas, de sua competência, e essas manifestações podem ser assim definidas, de acordo com a Deliberação CEE 11/97 (SÃO PAULO, 1997). São focos de estudo os temas: Educação Inclusiva, Parte Diversificada dos Currículos, Desdobramento do Ensino Fundamental em Ciclos, PME, dentre outros. Sem a instituição de seu próprio Sistema, o Município perderia parcialmente a autonomia no setor educacional, ficando o estabelecimento de normas e a supervisão de suas escolas sob a responsabilidade do Estado.

### Caracterização do CME de Sorocaba/SP: conceito, caracteres predominantes e representatividade

O artigo 2º da Lei nº 4.574, de 19/07/1994 (SOROCABA/SP, 1994), que cria o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, define que o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP terá funções normativas, deliberativas e consultivas, em relação aos assuntos da Educação que se refiram à rede municipal de ensino. No parágrafo 2º desta mesma lei, fica expresso que a Secretaria da Educação e Cultura, tomará as providências necessárias para solicitar ao Conselho Estadual de Educação a delegação de competências prevista no artigo 71 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), para ampliação de sua competência. Em seu artigo terceiro que, ao Conselho Municipal de Educação, compete formular objetivos e traçar as normas necessárias ao funcionamento da rede municipal de ensino e elaborar o plano e a política municipal para a área da educação, ajustados às necessidades da cidade e, bem assim, às suas necessidades e determinantes socioeconômicas. Em razão da instituição do Sistema Municipal de Ensino, por meio do Parecer CMESO 01/2000, aprovado em 17/10/2000, a Lei 4.574, de 19 de julho de 1994 (SOROCABA/SP, 1994), é alterada pela Lei 6.754, de 22 de novembro de 2002, onde define-se nova estrutura dos membros do CMESO, entre outras alterações, o Parágrafo Único do artigo 4º da já mencionada Lei passa a ser § 1º, acrescentando-se o § 2º ao mesmo artigo, com as seguintes redações:

§ 1º - A nomeação prevista no caput deste artigo deverá contemplar, no mínimo, 01 (um) educador eleito em cada um dos seguintes segmentos:

- a) magistério público municipal de educação infantil;
- b) magistério público municipal de ensino fundamental e médio;
- c) magistério público estadual;
- d) educação superior;
- e) ensino particular de educação infantil;
- f) educação profissional;
- g) supervisão de ensino da rede estadual;
- h) supervisão de ensino da rede municipal.

§ 2º - Cada segmento deverá eleger também 01 (um) suplente. (SOROCABA/SP, 2002)

Estas alterações impactam de forma mais contundente o artigo 2º que substitui o termo “rede municipal de ensino”, por “Sistema Municipal de Ensino”; em suas competências, e estabelece



com estas alterações no lugar de seguimento do magistério público de ensino de 1º e 2º graus; agora se estabelece do magistério público municipal fundamental e médio. Outra alteração importante diz respeito a inserção de representante do segmento da educação infantil compondo a representatividade dos conselheiros do CMESO, e ainda a inclusão de um membro representante da supervisão de ensino da rede municipal. O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP funciona regularmente desde sua criação, sustentando a instituição futura do Sistema Municipal de Ensino. Abaixo vemos o retrato deste momento histórico:

Aos 14 dias do mês de outubro de 1994, em solenidade pública realizada no salão grafite, sito no 4º andar do Paço Municipal – Palácio dos Tropeiros, sob a presidência do Exmo. Sr. Dr. Paulo Francisco Mendes, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Orgânica do Município, deu-se a instalação oficial do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, criado à luz da lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 71 e Lei Municipal sob o n. 4.574, de 19 de julho de 1994, o qual terá funções normativas, deliberativas e consultivas, em relação aos assuntos que se refiram à rede Municipal de Ensino. (CMESO, LIVRO ATA, 1994, f. 1)

No mesmo dia da instalação oficial do Conselho Municipal de Educação foram nomeados os conselheiros, já que cabe à Secretaria Municipal de Educação o papel de organizar, após aprovada e sancionada a lei de criação do Conselho Municipal de Educação, a estrutura necessária para seu funcionamento, dando posse aos conselheiros, que por sua vez elaborarão seu Regimento Interno.

Os nomeados e empossados nesta data, desde que assinem a presente ata, são os seguintes cidadãos e cidadãs de nossa comunidades: Edimir Celso Mantovani, Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso, Maria Goretti da Silva Moraes, Sonia Maria R. Puglia Araújo e Valdelice Borghi Ferreira – todos para mandato de um ano; Darlene Devasto, Floreal Rodrigues Moreno, Geanete Carrijo de Censo, José Alberto Deluno, Regina Maria A. Maiello Alcolea e Wlademir dos Santos – todos para mandato de dois anos e, Antonio Moreno Marin, Arthur Fonseca Filho, José Carlos Florenzano, Leonete Georges Kayal Stefano, Nilson Rubens de Moraes e Yuozo Watanabe – todos nomeados para mandato de três anos. (CMESO, LIVRO ATA, 1994, f. 1)

Esta ata, de expressivo valor histórico para a educação de Sorocaba/SP, foi lavrada pelo Sr. João Dias de Souza Filho, na época assessor técnico da Secretaria de Negócios Jurídicos, que destaca em sua redação a presença e a assinatura do Prefeito Paulo Francisco Mendes e do Secretário da Educação e Cultura Antônio Carlos Bramante, além de outras figuras representativas da comunidade sorocabana como, Marinho Marte, Roberto Samuel Sanches, Iara Bernardes, Evaldo Teixeira Calado e outros. A criação do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP atende a demanda nacional desta fase justificada pelas determinações legais que tem seu início na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Desta forma, o CMESO organiza-se, em sua Lei de Criação nº 4.574, de 19 de julho de 1994, definindo 18 conselheiros com mandato de três anos, cessando anualmente o mandato de



um terço (SOROCABA/SP, 1994). Seus membros não são remunerados. Os membros participam das Câmaras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anualmente, o Presidente e o Vice-Presidente são eleitos por seus pares, por meio de voto secreto. (SOROCABA/SP, 2002). Além desta formação estrutural, o Conselho divide-se também em Câmaras, que elegerão seu Presidente e Vice-presidente e funcionarão de acordo com Regimento Interno, Resolução SEDU/GS n.14/2012, a exemplo dos artigos que se seguem:

Art. 21. Ressalvada a matéria da competência originária do Plenário do Conselho, os demais assuntos deverão ser objeto de prévia apreciação das Câmaras, feita a distribuição de conformidade com a natureza da matéria e com os respectivos níveis de ensino. Parágrafo único. Os pareceres e indicações das Câmaras serão de caráter reservado e aprovados pelo voto da maioria simples dos respectivos Conselheiros em exercício.

Art. 22. Cabe às Câmaras, em relação aos respectivos níveis de ensino ou à natureza da matéria: I. apreciar os processos que lhes forem distribuídos e sobre eles manifestar-se, emitindo parecer ou indicação que serão objeto de deliberação do Plenário; II. responder a consultas encaminhadas pelo Presidente do Conselho; III. tomar a iniciativa de medidas e sugestões a serem propostas ao Plenário; IV. elaborar projetos de normas a serem aprovadas pelo Plenário, para a boa aplicação das leis de ensino; V. organizar seus planos de trabalho e projetos relacionados com os relevantes problemas da educação. (CMESO, 2012)

O Regimento define que as Câmaras terão competência para deliberar sobre assuntos de entendimento pacífico, assim como em cada processo nas Câmaras, será designado um relator que redigirá o seu voto e a conclusão que será sua opinião, esta será objeto de votação e se não for aprovada a conclusão do voto, novo relator será designado para redigir. A participação de representantes é garantida na Lei nº 6.754, de 22 de novembro de 2002 (alteração da Lei n. Lei nº 4.574, de 19 de julho de 1994), de todos os níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação Superior, vinculadas ao ensino público e particular, bem como de educadores já aposentados. O CMESO trata em seu Regimento das formas de eleição, desligamento de membros, da formação das câmaras, da organização das sessões, da organização do expediente, da organização da ordem do dia, da organização das discussões e das votações. O Regimento estabelece regras e orientações para dar vez e voz a todos os membros do conselho, como explicitas o art. 15:

Art. 15. Aos Conselheiros compete: I. participar das reuniões do Conselho, com direito a voz e voto; II. executar as tarefas que lhes forem atribuídas nas comissões ou as que lhes forem individualmente solicitadas; III. manter o setor que representa regularmente informado sobre as atividades e deliberações do Conselho; IV. manter sigilo sobre assuntos veiculados no Conselho, sempre que determinado pelo Plenário; V. manter conduta ética compatível com as atividades do Conselho. Parágrafo único. O mandato dos Conselheiros será de 03 (três) anos, permitida a recondução. (SOROCABA/SP, 2002)

Atualmente o CMESO está composto da seguinte forma:





**Quadro 3: Membros CMESO-2018**

REPRESENTATIVIDADE DO CMESO			
Nº de representantes	Segmento	Câmara	
1. Alexandre da Siva Simões	Ensino Superior- Vice-diretor Unesp/Sorocaba/SP	Presidente	
2. Rafael Angelo Bunhi Pinto	Notório Saber-Assessor Acadêmico e de Planejamento da UNISO/Sorocaba/SP	Vice- Presidente	
3. Neusa de Oliveira Moraes	Notório Saber- Professora aposentada.	Ensino Médio Ensino Fundamental Educação Infantil PAR	
4. Dorotheá de Camargo Pereira	Notório Saber- Professora aposentada.		
5. Francisco Carlos Ribeiro	Notório Saber		
6. Giane Aparecida Sales da Silva Mota	Notório Saber		
7. Valderéz Luci Moreira Vieira Soares	Notório Saber		
8. Maria José Antunes Rocha Rodrigues Costa	Notório Saber		
9. Scarlet Aparecida Garcia	Notório Saber		
10. Danieli Casare da Silva	Notório Saber		
11. José Eduardo de Carvalho Prestes	Supervisão de Ensino Estadual		Ensino Médio/ Fundamental
12. Karla Adriana Gracia Menna	Educação Infantil Particular		Educação Infantil
13. Lindalva Maria Pereira de Oliveira	Ensino profissionalizante	Ensino Médio	
14. Mirian Cecília Facci	Magistério Público Estadual	Ensino Fundamental	
15. Everton de Paula Silveira	Supervisão de Ensino Municipal	Ensino Fundamental/Infantil	
16. Ana Claudia Joaquim Barros	Magistério Público Municipal	Educação Infantil/Fundamental	
17. Odirlei Botelho da Silva	Ed. Infantil Municipal	Educação Infantil / PAR	

**Fonte:** Elaborado por Gilsemara Rodrigues Vasques Almenara

### O atendimento à demanda educacional no município e a colaboração entre federados

O CMESO atua como órgão principal do Sistema Municipal de Educação, porém ainda se faz necessário que os conselheiros aprofundem seus estudos e investigações para atingir o profissionalismo da função, ampliando os conhecimentos específicos da função e suas tarefas, descartando o amadorismo, diante do ordenamento jurídico que se impõe. A ação dos conselheiros ocorrerá de acordo com as finalidades maiores da educação nacional, observando os objetivos do Estado de Direito, de forma a garantir limites do poder do Estado e a elevação da consciência e da participação dos cidadãos. Muitas funções são igualmente meritórias neste colegiado, como a consultiva e de assessoramento, e com especial destaque a função normativa, que se dá por meio de Pareceres e Resoluções, que devem sempre ser compatíveis com as legislações das quais são decorrentes e principalmente com a que lhe dá o fundamento maior de validade: a Constituição Federal. A função normativa, assessora a própria lei, para atender os interesses coletivos de cidadania. Podemos dizer que tem uma função direta ao resguardar o direito à educação, e é indireta por não ter fundamento em si própria.

E a tarefa normativa relativa à educação escolar, atribuída aos Conselhos de Educação, de modo a traduzir em atos a supremacia axiológica que emana da Constituição, não é recente. Eles possuem uma história a esse respeito que remonta, pelo menos, a proclamação da República (CURY, 2006, p. 44).

Os conselhos municipais de educação contribuem de forma especial para que as leis sejam contextualizadas, regularizadas em seus aspectos institucionais e específicos, pois nenhuma lei é suficientemente capaz de fazê-lo por si só. Para tanto, este colegiado conta com a discricção como poder administrativo, entendendo por discricção a capacidade de distinguir, ou discernir. Esta permitirá ao administrador certa liberdade para definir a melhor maneira de respeitar a norma legal, ao mesmo tempo em que se observa as situações concretas daquele espaço social, concreto de experiências únicas. Entretanto, no que tange a colaboração dos entes federados, observa-se que o conceito de colaboração tratado no artigo 211 da Constituição (BRASIL, 1998) não foi alvo de preocupação da Deliberação CEE 11/1997 (SÃO PAULO, 1997) que dispõe sobre os sistemas municipais de ensino, pois o mesmo deu maior ênfase a organização dos conselhos municipais de educação do que, propriamente, a instituição do sistema municipal de ensino, pois os legisladores entenderam que essa organização já estava amparada pela LDBEN 9.394/96. Em consonância com esse entendimento de autonomia dos municípios, a Deliberação CEE 11/1997 registra que:

A legislação brasileira recente abriu perspectivas de profundas modificações na vida dos Municípios. Pela primeira vez na história, os Municípios aparecem, nos termos da Constituição Federal (artigo 18), como entidades autônomas, integrantes da organização político-administrativa da República Federativa do Brasil. A estrutura hierárquica União - Estados - Municípios está cedendo lugar para a cooperação entre entidades autônomas que, dentro de sua esfera de ação, devem buscar a solução dos próprios problemas, respeitando-se mutuamente e procurando a colaboração e, em alguns casos específicos, a realização de programas cooperativos. (SÃO PAULO, 1997, p.845)

Diante do exposto, no município de Sorocaba/SP percebe-se que o atendimento decorrente da municipalização da educação no início dos anos 2000 foi um fator determinante para pensar sobre como se tem dado o regime de colaboração entre os entes federados. Pensar a qualidade socialmente referenciada necessária para a educação é pensar a complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. A escola, como instituição social, não se restringe apenas à sua capacidade de mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos, mas resulta de uma intrincada negociação, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja construir. Por isso mesmo, a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos políticos e ideológicos, o que torna necessária a mediação social dessa qualidade, através de mecanismos internos coletivos (como o Projeto Político Pedagógico) e instâncias externas de debate (como os Conselhos de Educação em seus diversos níveis).

### Da iniciativa da criação e implementação do CME à sua atuação sob o princípio da gestão democrática e qualidade

A gestão democrática como processo de aprendizado da participação e da autonomia, estabelece o diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada. Autores como Gadotti (2001), Veiga (1997) e Paro (2006) compreendem, igualmente, que o desenvolvimento da participação e autonomia através de uma gestão democrática proporciona a formação de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada no processo de debate e diálogo das questões internas, externas, locais e gerais que envolvem a escola, rompendo com a alienação sobre os condicionantes econômicos e políticos da educação.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

Mas, obviamente, apenas a existência da lei, como evidencia Gadotti (2001), não estabelece a democracia, é preciso que todos os membros da comunidade escolar se apropriem de seu significado político, numa construção contínua e coletiva através de espaços dinâmicos abertos ao diálogo e ao conflito saudável entre as diferentes formas de se enxergar nesse espaço formativo. E no contexto do CMESO, em sua lei de criação nº 4.574, de 19 de julho de 1994 (SOROCABA/SP, 1994), explicitamente nenhum artigo se refere a gestão democrática, em seu regimento (CMESO, 2012) verifica-se algumas orientações no sentido da participação da sociedade, assim como a proposta de colaboração entre os entes federados, como define o artigo 2º do regimento CMESO quanto às suas competências, a seguir:

[...] VI - manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, com os Conselhos Municipais de Educação e demais instituições educacionais; VII - mobilizar a sociedade e acompanhar as metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - na rede municipal; VIII - Acompanhar o desenvolvimento do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação contidas no - PAR - Plano de Ações Articuladas. Art.3º. O Conselho divide-se em Câmara de Educação Infantil, Câmara de Ensino Fundamental (CMESO, 2012).

Todo espaço que se propõe a ser realmente dialógico enfrenta tensões e conflitos. Haverá resistências, embates, negociações no encaminhamento de demandas sociais em colegiados onde a autonomia e participação são elementos transversais. A dialogicidade manifesta-se claramente na relação entre os contextos macro e micro nos debates, ou seja, não se pode afastar as questões imediatas e pontuais do universo escolar das macroquestões sociais, tampouco se pode ignorar a cultura local e sua história, trazendo, de cima pra baixo, diretrizes gerais. A partir das questões sociais mais gerais, a comunidade escolar pode discutir sua própria realidade e como esta se insere e se conecta com aquela outra (LIMA, 2015).



Pudemos verificar durante algumas entrevistas já realizadas com os conselheiros do CMESO, que um grande passo no sentido da reflexão sobre a gestão democrática, foi a participação do colegiado no PME (Plano Municipal de Educação) – 2015. Neste movimento grandes embates políticos se travaram, mas a experiência da democracia, mesmo que tensa, se deu e com ela a reflexão dos membros do conselho sobre novas formas de mobilização e participação, a pesquisa pretende observar estes fatos e reflexões nas falas dos respondentes e nos registros das atas das reuniões que também estão sendo pesquisadas.

Os conselhos, de forma geral, dependem financeiramente da administração municipal, portanto sua autonomia é um tanto quanto polêmica e coloca o seu funcionamento imerso em tensões. Os recursos nem sempre são destinados no prazo e na quantia e/ou quantidades necessárias, mesmo fazendo parte do orçamento das Secretarias responsáveis, portanto o espaço de discussão recorrente e dialética na condução dos interesses dos cidadãos, por conta dos conselheiros, deve estar assentado em base de diplomacia e reivindicação. Diplomacia por fazer valer a leitura sobre o conceito e dimensão dos segmentos representados e reivindicação, por atuar de forma efetiva por apresentar agendas, promover o enfrentamento quanto à não supressão das conquistas históricas dos munícipes, assim:

É fundamental que os conselhos tenham autonomia para propor e deliberar sobre questões de sua esfera de competência legal e que o executivo não possa deliberar, nem adotar, em matéria definida em lei como de competência do conselho, ações que contrariam decisões deste. Caso o executivo considere inviável ou inadequado adotar a decisão do conselho, deve solicitar a reanálise do assunto, oferecendo razões fundamentadas. Mas é imperioso distinguir quais decisões do conselho devem ser objeto de homologação e quais não necessitam dela (BORDIGNON, s.d., p.20).

Esta forma de atuação, no entanto, depende de para quem o município está trabalhando, se para a população local ou para o poder a que se submete. Nessa ênfase destaca-se que o poder local é mais abrangente que o governo local, de modo a interferir nas políticas públicas, pois adentra o governo local. Os conselhos, neste sentido, aparecem como resposta das demandas populares e pressão da sociedade civil na busca pela redemocratização do país. Definidos na Constituição de 1988 como espaços de representação e expressão da sociedade civil inserem-se na esfera pública, vinculam-se ao Executivo, e necessitam assessorar as áreas em que atuam pelo viés da representatividade dos interesses do município. Na verdade, a educação somente será socialmente referenciada se construída pelos cidadãos. Para Borges (2017), a inserção do termo “socialmente referenciada” à categoria qualidade é expressa pela necessidade de se pensar em uma educação que prime pela formação humana, consciente das contradições e batalhadora no sentido de superá-las. A qualidade educacional não deve se limitar a aspectos quantitativos, ou sem prescindir desses colocar como centralidade os interesses contextuais dos cidadãos e a sua busca pela consolidação do viver social centrado na justiça e dignidade humana.



No contexto municipal, observamos o esboço de algumas articulações em busca de novos horizontes mais democráticos. As reuniões do CMESO, ocorrem duas vezes ao mês, às quartas-feiras pela manhã, e as reuniões das câmaras (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e PAR-Plano de Ações Articuladas), ocorrem uma vez ao mês às quartas-feiras pela manhã. São reuniões públicas e podem ser assistidas por qualquer munícipe na condição de ouvinte, sem agendamento prévio. Basta comparecer com documentos pessoais. Em casos excepcionais, de acordo com o regimento do CMESO, este poderá solicitar uma sessão “secreta”, apenas nesse caso a presença dos ouvintes não será permitida. (CMESO, 2017). E desde o dia 14 de junho de 2017, toda reunião ordinária do CMESO conta com um momento chamado de “Palavra aberta à Comunidade” onde qualquer munícipe presente poderá fazer uso da palavra e apresentar temas ao conselho. Para melhor organização deste espaço, cada munícipe contará com 3 minutos para sua fala, podendo ser estendida, se houver concordância dos Conselheiros. O total de falas dos munícipes em reuniões não poderá ultrapassar 30 minutos. Por meio de ofício protocolado junto à secretaria do CMESO, poderá ser solicitada a submissão de assunto para a apreciação, análise e encaminhamento do CMESO. Podendo o Conselho encaminhar ao poder público solicitações específicas, ou poderão ser levados a discussão em Plenário.

Portanto, entendemos que os conselhos municipais se constituem como espaços públicos e portanto, devem avançar quanto as ações mobilizadoras da sociedade no sentido da participação, como também dar ampla publicidade de suas ações, em diferentes meios de comunicação: jornal do município, site, rádio e jornais da cidade. Consciente deste importante princípio político, o CMESO deve ampliar as formas de escuta legais e legítimas, assim como avançar na reestruturação de seus membros, de forma a favorecer maior participação da sociedade civil que atue neste colegiado. Embora o órgão não apresente uma total independência do executivo municipal, pois não tem verba própria e necessita da Secretaria da Educação para manter-se, até mesmo com respeito à funcionários para organização do espaço e das ações, exerce suas funções com certa autonomia, mesmo que seu regimento traga a necessidade de homologação do Secretário da Educação nas Deliberações/Resoluções CMESO que atuarão no Sistema de Ensino de Sorocaba/SP.

Deste fato deflagra-se que muitas ações são decididas e encaminhadas pela Secretaria da Educação sem proposta de avaliação pelo colegiado em questão, que agrega vários segmentos da sociedade e que poderia contribuir nas decisões com um debate qualificado, uma vez que demonstram claramente em suas atas de registro, os movimentos de estudos e aprofundamentos em todos os assuntos pelos quais são requisitados e/ou apresentados. Podemos considerar que o exercício democrático do PME (2015), mesmo com os entraves políticos e embates da sociedade civil organizada, propôs aos conselheiros uma experiência que culminou em muitos questionamentos e reflexões na busca por uma qualidade socialmente referenciada, e vem se constituindo como um dos principais articuladores da gestão da educação. Efetivamente isto tem sido evidenciado na transparência do site



CMESO, e na proposta das reuniões com espaço aberto aos participantes que queiram se inscrever para tal. Cientes de que a problemática não se esgota neste estudo e para compreender mais profundamente quais mecanismos e estratégias que orientam a indução da gestão democrática do CMESO a partir de suas normativas, na perspectiva da qualidade socialmente referenciada é que se dará a continuidade desta pesquisa.

### **Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros**

A presente seção objetiva analisar a percepção dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP (CMESO) quanto à concepção de qualidade, gestão democrática e participação, no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua consecução. Como observado em Almenara e Silva (2018, p.10-11), o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP atualmente é composto por 18 membros, conforme segmentos e organização em câmaras<sup>1</sup>. Desse universo participaram efetivamente da pesquisa o universo de 5 (cinco) conselheiros. Os critérios estabelecidos para a seleção dos respondentes, compreenderam as seguintes solicitações: a) Conselheiros que atuam no CMESO, desde 2015 até 2018; b) Conselheiros que participaram das discussões e encaminhamentos do Plano Municipal de Educação de Sorocaba/SP e c) Conselheiros que reunissem as solicitações em conjunto dos itens a e b. Desta forma, foram excluídos os que não atenderam os critérios de seleção elencados. Identificou-se, segundo os critérios estabelecidos, 5 (cinco) respondentes, os quais se dispuseram em conceder entrevistas, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização para utilização de suas devolutivas para elaboração do relatório científico. Dentre os cinco participantes, apenas um dos respondentes não autorizou a gravação, mas consentiu no registro escrito e utilização do conteúdo.

As pesquisadoras participaram de uma das reuniões ordinária realizada na sede do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, no intuito de solicitar ao seu presidente, na época o Prof. Alexandre da Silva Simões, a autorização para acessar documentos arquivados no conselho (no que tangia as atas de reuniões), assim como a permissão para a realização de entrevistas junto aos membros do Conselho. Neste movimento, foi entregue a “Carta de Apresentação” e o “Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido” da pesquisa, de forma a oficializar o estudo, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, no qual constaram informações e esclarecimentos sobre o objetivo do estudo; sobre os pesquisadores responsáveis (identificação e contatos); os procedimentos, benefícios diretos e indiretos e sobre a garantia do sigilo do respondente. Nesta ocasião realizou-se o agendamento das entrevistas com os 5 membros identificados e que aderiram de forma espontânea para a participação na pesquisa. Com o intuito de não interferir na rotina dos

<sup>1</sup> Ver em Almenara e Silva (2018).



conselheiros, as entrevistas foram realizadas nos locais indicados por eles (trabalho ou residência), com duração média entre uma hora e meia a duas horas cada uma e de forma individual. Em cada uma das seções, preocupou-se em construir momentos amistosos como estratégia de acolhimento ao entrevistado e como pesquisadoras percebeu-se que os conselheiros se mostraram abertos e tranquilos, com liberdade para responder aos questionamentos contidos no roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas em tablet, e posteriormente transcritas na íntegra.

Anterior à aplicação do roteiro semiestruturado das entrevistas, foi elaborado um Roteiro de Caracterização dos Respondentes, com o objetivo de identificar quem eram, qual a sua formação, quem representavam, dentre outros pontos. A coleta de informações nesse formulário mostrou que todos os conselheiros eram trabalhadores na área da educação, com predominância da área das ciências humanas e apenas um da área de exatas e que atuava como diretor de universidade na região, portanto, também na área da educação. Todos relataram ter ensino superior completo, sendo um com o título de doutor, dois com especialização e dois com o mestrado na área de formação. O que os distingue, são os interesses e compromissos que representam, por exemplo, do universo de 5 (cinco) conselheiros, 3 se declararam aposentados, mas continuam atuando em espaços educacionais, além de serem voluntários no CMESO e dois estão na ativa. O quadro a seguir detalha o perfil dos respondentes:

**Quadro 4:** Perfil dos Respondentes

CONSELHEIRO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA NO CMESO
R 01	M	43	União Estável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduado em Engenharia Elétrica</li> <li>• Mestrado e Doutorado na área de Sistemas Digitais</li> </ul>	Desde 2014
R 02	F	58	Casada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduada em Pedagogia</li> <li>• Especialização em Educação: Gestão</li> </ul>	Desde 2015
R 03	F	67	Divorciada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduada em Pedagogia</li> <li>• Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental</li> </ul>	Desde 2009
R 04	F	74	Casada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduada em Pedagogia</li> <li>• Especialização em Psicologia Profunda</li> <li>• Mestrado na área de Administração Escolar</li> </ul>	Desde 2014
R 05	F	71	Casada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduada em Pedagogia</li> <li>• Especialização em Atendimento Educacional Especializado</li> <li>• Mestranda</li> </ul>	Desde 2007

**Fonte:** Elaborado por Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara

O roteiro semiestruturado de entrevista continha ao todo 20 questões, organizadas em quatro eixos, a saber:



- O CMESO e a qualidade socialmente referenciada: análise das falas dos respondentes relacionada à sua compreensão sobre qualidade e o papel do CMESO em tais encaminhamentos com foco nas questões de 1 a 5 da entrevista;
- Gestão democrática e a participação no CMESO: com ênfase nas questões de 6 a 10 da entrevista, realizou-se neste item a análise das falas dos respondentes quanto as iniciativas de participação e exercício propriamente dito da gestão democrática na organização e autonomia do coletivo quanto às deliberações e pautas;
- CMESO e os mecanismos de gestão democrática: análise das devolutivas dos respondentes, com ênfase nas questões de 11 a 15 quanto aos meios (mecanismos) criados para a aproximação com o coletivo e;
- CMESO e as estratégias de gestão democrática: análise da organização e processos da gestão democrática com foco nas respostas oferecidas pelos conselheiros nas questões de 15 a 20 da entrevista.

A análise das percepções dos respondentes quanto à concepção de qualidade, gestão democrática e participação no âmbito das atribuições desse órgão colegiado e os principais instrumentos e estratégias utilizados para a sua consecução forneceu elementos para se discutir alguns pontos e problematizar outros, o que levou as pesquisadoras a elencar um quinto eixo derivado do roteiro de entrevistas que foi denominado de “O Conselho Municipal de Educação: solicitações da gestão democrática”. O objetivo dessa seção ou eixo derivado foi o de apreender e colocar em espaço de dialogia, o que e como se requer a gestão democrática, a qualidade, a participação, seus instrumentos e estratégias como elementos de apropriação dos sujeitos que vivenciam a realidade e necessidade social de Sorocaba em busca de uma educação socialmente referenciada.

A seguir apresentam-se os resultados dessa pesquisa. É importante destacar que, esta etapa encerra parte da pesquisa maior iniciada no Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), intitulada “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos” sob a coordenação geral do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba), no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE).

### O conselho municipal de educação e a qualidade socialmente referenciada

A educação socialmente desejada impescinde de ampla discussão, com participação efetiva da sociedade numa conjugação de esforços entre a União, os Estados, o Distrito Federal e





Municípios e, conforme o art. 1º do Decreto 6.094/2007 “[...] em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007) – portanto, o conceito de educação socialmente referenciada se dá não somente pela via do desenho pedagógico do país, mas de eixos correspondentes aos investimentos, prioridades e urgências que não são apenas políticas em sentido amplo ou politics, mas políticas públicas (public policies), acompanhadas de ampla discussão social. No roteiro semiestruturado de entrevista, nas questões de 1 a 5 destacou-se o tema “qualidade” e “qualidade social”. No discurso dos respondentes a compreensão foi diversa, expressando não raras vezes o apelo ao eixo quantitativo agregado à qualidade e algumas relações da qualidade com o planejamento ou a sua falta também foram enfatizadas. São exemplares desse olhar as falas de R 01 que sintetiza o pensamento dos conselheiros quando foram indagados sobre como é tratada a noção de qualidade e de qualidade social:

*R 01: A questão da qualidade se você perguntar para cada conselheiro, provavelmente terá 18 respostas diferentes do que é qualidade. Como a qualidade é algo subjetivo, tento da minha formação (que é na área de exatas), a gente trabalha sempre com indicadores, eu entendo todos aqueles parâmetros que estão postos, número de alunos por sala, número de alunos por professor, número de estagiários, todos estes dados são indicadores de qualidade e indicadores alguns deles, indiretamente, indicadores de qualidade social [...]*

*R 01:[...]não podemos esperar as crianças pedirem vaga no primeiro ano para descobrir que não tem uma sala de aula, se ta nascendo muita criança na zona X, evidentemente daqui a 3 ou 4 anos terá que ser construída uma escola na zona X. Então isso quer dizer que a análise desses dados é absolutamente fundamental e a minha percepção é de que o poder público no país de uma forma geral, isso não é uma crítica à Sorocaba/SP, mas o Brasil ainda não entendeu como é que ele deve realizar isso.*

Os respondentes destacam a necessidade de gerenciamento dos dados educacionais, a partir das solicitações da realidade e o desenvolvimento de políticas públicas para que a qualidade atinja a todos efetivamente. Oliveira (2011) afirma que cabe ao órgão (CME) acompanhar as ações educacionais do município, com atenção especificado ao princípio da gestão democrática da educação e seus esforços por um ensino de qualidade, bem como a apresentação de propostas de normas pedagógicas e administrativas para as escolas se, se fizerem necessárias, com os respaldo dos segmentos representados. Oliveira (2011) afirma que na maior parte dos municípios, o C.M.E. é um órgão colegiado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e sua estrutura é inspirada na organização dos Conselhos Estaduais de Educação. Seus representantes são, em geral, indicados pelos gestores locais, oriundos de diversas ocupações, trazendo dessa forma, muitas dificuldades em meio ao planejamento e ação efetiva nas políticas e diretrizes da educação local. Esta concepção é ressaltada pelos respondentes com destaque pra R 03 que afirmou:

*R 03: Fico um pouco preocupada, pois penso que a escola pública pensa mais em projetos efêmeros, projetos experimentais a cada governo, a cada momento político. A cada novo momento político o novo governo desfaz o que o governo anterior fez, cada um traz uma solução mágica. Então eu não vejo planejamento nem do Estado nem do Município, como vou pensar em qualidade social se não planejo para o futuro. Acho muito difícil considerar a escola pública como aquela que apresenta uma qualidade social no seu trabalho.*

Azevedo (2011) esclarece que na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas articulado ao ato de avaliação da qualidade, portanto é necessário que o CMESO expresse seu sistema de valores a fim de ampliar caminhos para a qualidade social, refletindo:

*R 04: Bem, qualidade está ligada a avaliação, e nossa preocupação no conselho é muito grande com relação a avaliação da qualidade, então a gente sempre tá pedindo números, tá vendo gráficos, vendo assim a parte objetiva da qualidade das escolas de Sorocaba/SP, esta é uma grande preocupação e é uma grande dificuldade também, porque você entra na fase de procurar saber a qualidade interpretada não simplesmente a um número, mas qualidade em relação a condição social dos alunos que frequentam a escola.[...]*

Durante a entrevista os conselheiros observaram que embora algumas ações tenham sido destacadas como mecanismos e estratégias de gestão democrática na trajetória do conselho, uma discussão sobre a qualidade e por vezes a qualidade social na educação ainda não tinha sido considerada:

*R 03: [...] Em termos de conselho chegamos num ponto muito interessante, pois a gente consegue perceber e realizar algumas exigências que anteriormente não fazíamos, que é a de analisar os projetos de forma que precisamos saber quanto tempo ele vai durar?... qual a finalidade dele? .... qual a disponibilidade de recursos humanos? ...qual a disponibilidade financeira?... Pensando em termos de Sorocaba/SP, não de uma criança, estamos começando a realizar essa exigência de planejamento. É preciso que o executivo perceba o caminho para qualidade social.*

*R 03: Uma discussão específica sobre qualidade nunca houve, mas a gente observa nas mudanças de comportamento de como é o conselho hoje, existe uma preocupação com a qualidade social, ou seja aquilo que é bom, não pode ser bom só pra um, ter qualidade só pra um de forma subjetiva, as coisas tem que ter qualidade social, pra muita gente, pra uma sociedade, atingindo um grupo.*

O CMESO esteve envolvido na elaboração e no planejamento do P.M.E. (Plano Municipal de Educação) em Sorocaba/SP para o período de 2015-2025, correspondente ao que Gadotti (2000, p. 169), destaca como relevante para o exercício da democracia direta, visto ser uma



representação social organizada. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais assinala o projeto necessário de educação para o município e pode sinalizar ao executivo o delineamento das expectativas sociais. Neste sentido, as entrevistadoras indagaram acerca do desempenho do C.M.E de Sorocaba/SP na elaboração e planejamento do P.M.E. e qual foi o grau e espaço que a “qualidade” tiveram no documento final, as respostas que seguem explicitam a ação de mobilização do conselho, assim como a preocupação com ações que não fossem partidárias, embora políticas:

*R 02: Acho que foi fundamental, enquanto conselho existe uma preocupação de desenvolver as questões de forma apolítica, que fossem seguidas exatamente as diretrizes previstas no Plano Nacional, Estadual, e como tem representação de todas as modalidades da educação, o conhecimento que cada integrante trouxe foi fundamental para estruturá-lo.*

Embora a explicitação da respondente tenha destacado o termo “apolítico” no contexto da entrevista percebeu-se que a preocupação era com a ação mobilizadora da sociedade, sem empunhar o discurso da iniciativa partidária. Nesse aspecto, como destacou Bordignon (2009), o maior desafio na construção do P.M.E. é o da mobilização para a participação. Por falta de compreensão do significado da participação, por descrença ou por inércia histórica, muitos educadores ainda a consideram mero discurso retórico ou oportunidade de afirmação de interesses corporativos. A participação requer capacidade de colocar-se no lugar do outro e superação de resíduos inconscientes de preconceitos, evidentes na devolutiva:

*R 01: Eu diria que o CMESO teve muitos papéis. Teve o papel primeiro de provocar, desencadear a discussão do plano, em alguns momentos teve um papel de tentar formatar essa discussão, isso não é uma tarefa fácil. A formatação eu diria que foi onde tivemos os maiores entraves.*

O processo de planejamento do Plano Municipal de Educação, descrito por Bordignon (2009) ancora-se em três marcos, que não devem representar momentos ou etapas distintos, mas ações articuladas e orientadas pela intencionalidade política da melhoria da qualidade da educação no município, como seguem: Onde estamos? O que queremos? O que fazer? Diante deste caminho destacam-se a fala de dois conselheiros:

*R4: O conselho tomou como uma grande responsabilidade, levou muito a sério, parou um pouco de pautar outros assuntos, nas reuniões 20% era dedicado a assuntos gerais e 80% dedicados ao planejamento do P.M.E., então foi muito bem elaborado, demorou e demandou muito estudo, muitos ajudaram no fornecimento de dados. [...] Tínhamos prazos e Sorocaba/SP deveria fazer e dentro do prazo, foi uma primeira experiência, foi feita uma comissão para lidar com grupos antagônicos, a presidente nomeou essa comissão e aí foi, o P.M.E. engrenou, a duras penas. Com isso tivemos um grande amadurecimento, inclusive agora com o acompanhamento do Plano, que é bastante incipiente, mas que tem caminhado.*

*R 02: Permeou todas as nossas discussões. Gostaria de pensar mais no conceito de qualidade, mas com certeza a preocupação do conselho foi*



*sempre de fazer o melhor. Enquanto as discussões estavam com a equipe técnica sempre houve a preocupação com a qualidade, nunca senti qualquer interesse partidário, ou para benefício próprio, ou ainda beneficiar uma instituição, isso nas discussões eu não percebi.*

No planejamento do CMESO quanto ao P.M.E., percebe-se a preocupação com a sistematização de ações, a partir de indagações: o que temos? O que queremos? Como fazer? Respeito aos prazos para que não se colocasse em risco “benefícios” do governo federal para o município. Outra preocupação que durante o processo gerou certa tensão, foram as questões partidárias, pois não poderiam e nem deveriam ocorrer, o que realmente foi efetivado, segundo relatos de R 03:

*R 03: Eu entendo hoje que se não houvesse a participação bem ativa do conselho, hoje teríamos um outro plano. [...] Foi um momento conturbado, pois o pessoal do executivo estava acostumado a dizer e ser obedecido, e de repente não houve isso, e teve a necessidade de uma revolução dentro do conselho para que as coisas acontecessem. Então foi um momento muito bom, ele era um antes, não que fosse ruim, mas pertencia há outra ideologia, mas a partir do P.M.E. se tornou muito mais coeso, muito mais participativo, com toda a diversidade que existe lá dentro. Pensamos diferente, mas essencialmente, nos respeitamos na diversidade. Não era tão bom antes do P.M.E.*

Na fala dos respondentes a experiência do CMESO com o P.M.E. foi um marco, uma experiência democrática intensa e tensa. Destaca-se a intensa mobilização e discussões demandadas, embora algumas temáticas como qualidade estivessem presentes, certamente não foram esgotadas e em relação à qualidade socialmente referenciada, não aconteceu propriamente um debruçamento sobre o seu conceito e abrangência como preocupação do P.M.E.. Bordignon (2009, p.93) diz que o plano (P.M.E.) deve constituir-se em instrumento objetivo de gestão. Deve permitir a programação das ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas, rumo à cidadania que queremos para todos. Na percepção dos conselheiros algumas mudanças na elaboração do P.M.E. expressaram o caminho do princípio orientador da gestão democrática, com destaque para a utilização de estratégias de mobilização e divulgação, além de mecanismos incipientes, porém efetivos de participação que visavam a aproximação da coletividade. Na descrição dos conselheiros, há o reconhecimento de que a Secretaria da Educação possibilitou a organização da equipe técnica e do F.P.M.E.- Fórum Permanente da Educação Municipal, entretanto, é observado pelos respondentes que os registros memoriais e documentais da educação careciam de organização, sistematização e socialização:

*R01: [...] Agora estamos entrando na fase do Fórum, onde eu gostaria que o CMESO tentasse corrigir alguns dos pontos, onde entendo que ele poderia ter trabalhado melhor ou de outra forma para o P.M.E.. Eu diria que para o Fórum Municipal de Educação a gente já fez uma discussão muito ampla, antes de propor formato de trabalho, embora já tenhamos a contribuição da comissão paritária, traçando a pré-formatação do Plano, tivemos*



*representantes da escola privada, da prefeitura, do conselho, do legislativo e acho que isso também é aprendizagem em termos de gestão democrática também. Então agora penso que o formato da discussão já sendo gestado por um grupo maior com visões diferentes tende a provocar um número menor de conflitos na discussão que vai seguir, pelo menos quero acreditar nisso.*

*R 02: [...] A impressão que eu tenho, é que precisamos de documentos diversos para tentar chegar numa hipótese, num resultado. Diferente se a gente tivesse isso de forma estruturada, não vejo essa organização na rede municipal que dirá na rede estadual. Não temos um espaço onde tenhamos tudo isso documentado, seja do ensino superior, seja das escolas particulares, do estado ou do município. Hoje não temos isto estruturado num único local que você pudesse ter esse reflexo na educação de Sorocaba/SP. Você tem que buscar em diversos pontos, alguma coisa que poderia ser dentro de um site, por exemplo, da Secretaria da Educação[...]*

A falta de dados em um único espaço de consulta, conforme observado pelos conselheiros é um impeditivo para que o acompanhamento do F.P.M.E. ocorresse com precisão e qualidade. A proposta da equipe técnica de constituição do Fórum é a de construir, com um trabalho compartilhado entre redes, um banco de dados da cidade, onde qualquer município tenha acesso a dados tais como: número de crianças atendidas na educação infantil, escolas que possuem acessibilidade, quantas escolas possuem PPP (Projeto Político Pedagógico) em andamento etc.

*R 03: Como tudo na educação, muito devagar, mas as coisas estão acontecendo. A Secretaria da Educação se preocupou em realizar o que a lei exige, que é a realização do Fórum, que espero seja representado por vários segmentos, garantindo boa educação para Sorocaba/SP, pois esta cidade merece. Com possibilidades de melhorar, o P.M.E. foi um processo novo, neste momento temos mais maturidade. Constituir a comissão organizadora, de forma democrática já é um ganho muito grande, e é uma responsabilidade muito grande para quem está lá. Pois determinarão como funcionará o Fórum, porém tivemos pouca procura. Tivemos crítica na elaboração do P.M.E., quanto a falta de divulgação, agora tivemos cuidado e mesmo assim a procura foi baixa. Participação é algo que o brasileiro tem que aprender.*

*R 05: O CMESO já iniciou, obedecendo a legislação pertinente, os trabalhos para o acompanhamento do alcance das metas estabelecidas no P.M.E.. Hoje acompanhando o relatório do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- e de acordo com informações que nos chegam da rede de ensino, já podemos sentir que muitas metas do P.M.E. estão estagnadas ou chegaram a regredir nos últimos anos. Estamos em fase de construção do Fórum de Educação.*

Observou-se de maneira geral que os conselheiros destacavam a constituição do Fórum Permanente Municipal de Educação, como espaço necessário para aprimoramento do P.M.E., além de condições materiais e de socialização de informações como a construção de um espaço informatizado com dados da educação do município, o que traria a qualificação do debate e o refinamento do acompanhamento das metas mecanismos e estratégias de gestão democrática por uma educação que busca a qualidade social.

### Gestão democrática e a participação no conselho municipal de educação



A Constituição Federal de 1988, determina que o ensino público seja ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Os conselhos municipais de educação frente a esta determinação necessitam realizar a aproximação entre a sociedade e gestores da educação, de forma a facilitar e promover espaços de ouvir, de manifestar-se de forma organizada e objetiva, pois segundo Lima e Alca (2010, p. 18), “[...] a gestão democrática é uma construção, nada fácil, mas responsabilidade de todos e de cada um para a formação de um cidadão mais atuante na sociedade [...], coerente e autônomo em suas decisões para o exercício da cidadania”. Os conselheiros relataram que a participação ainda ocorre de forma incipiente, mas que alguns passos estão acontecendo no sentido de maior conscientização nesse quadro. No bloco de perguntas da entrevista (questões 6 até a 10), este assunto é debatido, vindo à tona a gestão democrática como princípio comum que deve orientar a mobilização social no referendado da educação que socialmente se espera. São exemplares as respostas de:

*R 01: Olha, eu diria assim, a gestão democrática aqui no Brasil, ela tá caminhando ainda, está longe do lugar onde deveria estar, eu acho que o conselho tem colocado algumas ações nesse sentido, por exemplo: a gente estabeleceu desde o ano passado que em toda reunião a gente pode receber membros da comunidade, isso é uma coisa que não acontecia antes. As reuniões do conselho tinham uma pauta, não era divulgada, e isso é um impeditivo a participação popular, então agora a gente tem mecanismo para que qualquer pessoa ou qualquer munícipe pode aparecer no começo da reunião e fazer uso da palavra e colocar um tema, um ponto de vista, qualquer coisa que seja para os conselheiros, aquilo não necessariamente vira um item de pauta, porque a pauta tem que ser vencida, mas na medida do interesse dos conselheiros ou por manifestação de qualquer um deles pode virar um item de pauta para a próxima reunião ou até pode ocorrer uma breve discussão ali.*

Alguns mecanismos de gestão democrática são enumerados pelo respondente 01, demonstrando a preocupação do CMESO com esta forma de atuar, esclarecendo que ainda em fase inicial e de ajustes, auxiliam no esforço para adequação e efetivação da qualidade e da diversidade da participação:

*R 01: O estabelecimento de eleições por meio de edital, processo eleitoral realizado sempre que possível por meio digital, melhoria da comunicação do CMESO com a população, também contribui com a gestão democrática, a construção de boletins informativos, de material que a gente possa divulgar pautas pra divulgar para a comunidade, estamos tentando ter pernas para manter tudo isto. Nós temos processos de palestras e debates a respeito de tópicos, a gente quer a participação das pessoas porque as câmaras do conselho são muito pequenas, o sentido de câmara pra gente é uma coisa muito mais ampla então precisamos envolver a comunidade toda no debate. Eu até penso que algum tipo de parcerias entre as câmaras do conselho, se é que vamos ter câmaras no Fórum, essa parceria seria importante para ter discussões casadas sobre o tema.*

A gestão democrática no âmbito CMESO, conforme os conselheiros, ainda carece de entendimento, discussão e encaminhamentos, entretanto declaram que tal princípio deve expressar a força da sociedade organizada:

*R 03: Justamente a gestão democrática é que passou a fazer parte da nossa vida após o P.M.E. O que é gestão democrática? É permitir que todos possam participar de uma mesma discussão, você tem a capacidade de ouvir várias correntes dentro de um mesmo assunto. Essa foi a principal mudança no conselho.*

Percebe-se na fala dos respondentes que os processos e ações do CMESO ocorrem com uma proposta democrática, ainda que incipiente, e sinalizam que ações como abertura de espaço para a participação da comunidade durante as reuniões e ampliação da comunicação por meio do site institucional, são estratégias necessárias de gestão democrática, visto se entender o conselho como “elo com a comunidade”:

*R 02: Sem dúvida os conselheiros têm contribuído para isso. A aproximação com a comunidade, porque quando se fala em gestão democrática, na minha concepção não existe democracia quando não se envolve todos os envolvidos. A gestão democrática pode ser muito mais fácil quando é um grupo pequeno de pessoas, como é o número de membros do conselho (18), mas só se torna realmente democrática quando se ouve o outro. Penso que estamos num momento muito especial dentro do conselho, conseguindo exercer esse papel de conselheiros, pensando no todo, pois somos o elo com a comunidade.*

Os conselhos efetivam sua razão de ser na medida em que ouvem os cidadãos que necessitam atuar nas tomadas de decisão e elaboração das políticas públicas, são novos mecanismos participativos, explica Gohn (2002), incluídos na governança local se baseiam no engajamento popular como um recurso produtivo central: a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, geram conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias de resolução dos problemas e conflitos envolvidos. Questionados a respeito da participação da comunidade sorocabana no CMESO os respondentes se posicionaram:

*R 01: Ruim, bem aquém do que eu gostaria. Existe uma coisa que é a credibilidade, com o passar do tempo as pessoas ficarão sabendo que podem procurar o CMESO, que o conselho está envolvido nos debates importantes, aí começa a ter um entendimento por parte da comunidade de que o conselho é um canal a ser explorado.*

*R 03: Ruim, na nossa pauta existe a palavra da comunidade, mas temos pouca participação, e com assuntos bastante particulares. Um viés ainda bastante corporativo. Aos poucos vamos caminhando para uma visão social do problema. Pensar o que seria bom para a população de Sorocaba/SP.*

A participação da comunidade na organização, composição e delimitação de pautas referentes à educação municipal inferem na definição, normatização e controle dos assuntos



educacionais. (PEREIRA e OLIVEIRA, 2011 p.662). Considerando os segmentos representativos do CMESO foi perguntado aos conselheiros se a participação ocorre de forma satisfatória quanto ao empenho do colegiado. Obteve-se como respostas:

*R 01: Já tivemos algumas discussões sobre ter as reuniões das câmaras abertas, no site ou com outros mecanismos, colocar as pautas com antecedência para que a população se aproprie. O que a gente esbarra algumas vezes é a falta de pernas do conselho, de um ano pra cá a gente conseguiu, fazer muita coisa, e a Laurita também fez muita coisa na gestão dela. Gostaríamos de fazer bem mais do que estamos fazendo, mas sabemos que os conselheiros precisariam de mais tempo, são pessoas atarefadas, o trabalho é voluntário, trabalham muito, muitas horas por semana, mesmo assim para implantar ações novas, tirar qualquer coisa do papel consome as pessoas.*

*R 04: Está média, poderia ser melhor, tivemos participações muito boas, mas ainda pessoas que buscam soluções para problemas pontuais e não tão amplos, mas é bom começo. Por exemplo, a comunidade do Maylasky que nos procurou, pois mexeu muito com a comunidade a possibilidade de encerramento das atividades no prédio. Tivemos bom resultado, mas a participação deveria ser melhor. A participação deveria ser maior, quando muitas pessoas falam que irão até lá, algumas vezes mudamos o local da reunião para poder atender, temos a faculdade da UNESP, a câmara, o Getúlio Vargas, etc.*

A representação social em sua totalidade nem sempre ocorre, centralizando o poder nas mãos de poucos, dificultando o caráter democrático do CME. E quando perguntados a respeito de alguma ação necessária e urgente para ampliar a gestão democrática, uma das respostas nos trouxe o seguinte parecer:

*R 03: Só vejo um caminho, é fazer a criança desde a educação infantil participar das decisões. Todos sabem o que realmente necessitam e precisam exercitar essa participação. Nós ainda temos a escola que diz: sente-se, a criança diz: não quero sentar e o adulto reforça, “eu disse pra você sentar”, ao invés de exercitar os posicionamentos. A gente não tem exercício de participação. [...]*

A proposta do respondente 03 dimensiona a necessidade de um processo de participação que não se dá apenas no cumprimento de disposições burocráticas ou legais no campo das políticas, mas nascem das concepções de cultura, educação e sociedade. A necessidade de se exercitar a participação desde a mais tenra idade pode, segundo a respondente, transformar e tornar os processos participativos mais comuns.

### O conselho municipal de educação e instrumentos de gestão democrática

Entende-se por mecanismos de participação os meios criados para a aproximação com o coletivo. Bobbio (2000), nesse sentido, esclarece que, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora e avaliadora, além, é claro, de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições escolares e da sociedade. Mas esta participação só





será de fato efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar assumirem e terem condições adequadas para tal. A necessidade da descentralização da administração do Estado, caminha ao lado dos avanços da autonomia dos municípios para gerenciar suas realidades locais, a autonomia do conselho de educação nos municípios depende de fatores e características da política local, como o grau influência do poder executivo neste colegiado, que reflete diretamente em como o conselho garante o atendimento das demandas da sociedade e seus encaminhamentos de forma democrática, o grau de mobilização, participação efetiva e poder de negociação concernentes às pautas demandadas pela sociedade com respeito à educação e suas políticas públicas, dentre outros.

Teixeira (2001) trata a questão da descentralização explicitando que, com a redução do papel do Estado imposta pela política de privatização e descentralização, algumas das atribuições são assumidas também pelo poder local. Este, muitas vezes, não dispõe de recursos humanos e financeiros, o que agrava a situação de miséria e exclusão da população em suas demandas. Quando a participação na vida social, objeto da constituição e das leis e diretrizes educacionais no Brasil, é proposta de cima para baixo, torna-se encapsulada pelo formalismo, não cumprindo possivelmente a concepção e ações necessárias de suas finalidades. Os espaços de participação precisam sim ser previstos, entretanto, a sua legitimação somente se efetiva com o comprometimento dos cidadãos, ainda que representados por segmentos. Evidência percebida desse olhar preocupação foi sentida na fala de R 01:

*R 01: Entendo que a pressão é natural, todos que chegam até lá exercem uma pressão, a riqueza do conselho está em conseguir dialogar com todas as partes. Um exemplo foi a questão do prédio do Maylasky. Os pais nos procuraram, intermediamos o contato entre eles e a secretária da Educação e o conselho participou desta questão. Algumas semanas atrás tivemos a presença do sindicato, outras presenças trazendo a demanda da atuação dos estagiários na rede. Então sim há pressões, mas faz parte.*

Acerca dos conselhos como instrumento do exercício da democracia, Gohn (2002) comenta que é um tema da agenda de propostas para a gestão pública, tanto entre os setores liberais como entre os da esquerda. A diferença é que eles são pensados como instrumentos ou mecanismos de colaboração pelos liberais e como vias ou possibilidades de mudanças sociais no sentido de democratização das relações de poder, pela esquerda. A este respeito os conselheiros do CMESO destacam a sua percepção sobre o poder local:

*R 01: Quero deixar claro que pressão direta nunca, mas os membros que participam diretamente da administração acabam sofrendo alguma influência, acaba sendo constrangedor. Eu diria que neste momento, isso não trouxe nenhum prejuízo as decisões do CMESO.*

*R 03: A pressão sempre existe, pois se existem ideias diferentes, cada um quer colocar suas ideias. Eu tenho o privilégio de não ter vínculo nenhum com órgãos públicos e nem com partidos. Tenho uma condição confortável, não*



*tenho que prestar conta de minhas ideias. Mas acredito que existe essa pressão. E te digo que gostaria que minha categoria me pressionasse mais, coisa que não sinto. Alguns elementos do conselho se sentem pressionados, principalmente os que trabalham na Secretaria da Educação.*

*R 05: Trabalho conjunto CMESO/Comunidade, sem politicagem.*

Existe na fala dos respondentes uma nítida preocupação em desenvolver as ações do conselho com autonomia, trabalhar de forma pouco susceptível a interferências por parte do poder executivo, mas percebe-se notável influência, ou até mesmo em alguns casos, uma indiferença do poder executivo com relação às posturas do conselho. Em contrapartida o conselho tem se posicionado de forma direta em algumas ações da Secretaria da Educação conforme a fala do respondente 01, a seguir:

*R 01: [...] O que tenho visto muito são ações de governo e não de Estado, por exemplo: vamos fazer Sabe Tudo, dinheiro investimento e depois morre o projeto. A gente vê falta de metodologia de planejamento para as ações. Uma das ações mais fortes do CMESO foi estabelecer a forma que a Secretaria tem que nos apresentar o projeto para a análise dos conselheiros. A secretaria terá que dizer quanto vai investir, até quando, que tipo de formação vai realizar etc. Isso trará transparência para as pessoas e população de forma geral. [...]*

Nestas colocações o conselheiro expressa as formas de acompanhamento das ações do Executivo local, muitas vezes distanciadas do diálogo e interações com as representações legitimamente constituídas. Essa lacuna certamente precisa ser repensada e esforços construídos no sentido de se entender que, o CME não é um poder paralelo, é um canal de legitimação social que quer uma educação que transforme pessoas, conferindo-lhes o que de direito de lhes cabe, a dignidade da cidadania e de construir o movimento da história e com a história do seu município, da educação desejada – o possível para o hoje, o projetado para as gerações futuras.

### O conselho municipal de educação e estratégias de gestão democrática

Silva (2013) enfatiza que os CMEs devem conhecer, acompanhar e fortalecer os instrumentos e os processos de gestão democrática existentes no município, arguindo sobre a forma como são estruturados pelo Poder Executivo. De que maneira isso ocorre é sempre um desafio, visto o grau de dialogicidade muitas vezes existir de maneira fragmentada ou não existir. No bloco das questões de 15 a 20 emblemática é a devolutiva de R 01:

*R 01: Eu não faço parte do quadro municipal, então a visão que eu tenho, é a visão de alguém que tá de fora, portanto, ela facilita a erros, é aquilo que eu enxergo e posso não estar enxergando, mas até onde eu enxergo eu não vejo esse diálogo acontecendo, eu vejo que as escolas tem lá suas associações, os conselhos, mas não observo que as demandas cheguem até o poder executivo.*



Evidencia-se no discurso acima tênues formas de estratégias de gestão democrática, pois por vezes até ocorrem iniciativas quanto ao consenso de pautas, mas não caminham para a discussão, proposição e enfrentamento com o poder público, o que pode emperrar a relação de avanços nas políticas públicas. Os respondentes concordam que estratégias e instrumentos são necessários para se resolver esse “gargalo”, com destaque para:

*R 01: É algo que estamos tentando fazer. O histórico do CMESO, até pouco tempo atrás, era de receber pautas do executivo, e devolver a resposta da pergunta que foi formulada, e eu to entendendo que o conselho está migrando para um outro lado, com uma forma de atuação que é mais ampla do que isso, o próprio conselho propor pautas para o executivo, entendo que essa é a atuação que deve ocorrer no conselho. Nós ainda não estamos conseguindo fazer isso por falta de verbas e de bom relacionamento com a base. Se a gente tiver, por exemplo, reunião de câmaras onde um número significativo de pessoas, ai consigo ter pautas que venham de baixo pra cima e não de cima para baixo no conselho, importante que essas pautas subam, o que não acontece hoje, porque a população não vê ainda o conselho como esse canal, e o pequeno número de pessoas que se dispõe aos enfrentamentos e às reivindicações. Essa é uma grande preocupação, fazer as pautas subirem. Uma coisa que funciona muito bem no conselho é o respeito entre os membros, mesmo com diferenças pessoais. Colocamos uma dinâmica de discutir temas e então votar e definir.*

Nota-se pelas respostas acima um olhar dos conselheiros para ações que invertem a ordem das demandas. Atendem-se as questões burocráticas e cartoriais, porém destaca-se na fala de R 01, a necessidade de ouvir as bases e “[...] o próprio conselho propor pautas para o executivo”, ou seja, estabelecer pautas de “baixo para cima”. Fernandes (2007, p.939), diz que assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa que os poderes públicos não podem e não devem se furtar. A esse respeito R 04 e R 05 se posicionam:

*R 04: Não estamos dando conta de uma atuação mais legalista. Dar um parecer, ou realizar uma deliberação, estamos neste processo, somos muito cuidadosos, mas estamos caminhando para esse avanço, mas a legislação requer muito estudo e precisamos ter mais pernas. Por isso acredito que o Fórum vai ser ótimo.*

*R 05: Ainda é baixa, sinto certo grau de dificuldades na comunicação e relacionamento C.M.E./ SEDU (Secretaria da Educação).*

Uma forma de avançar nesta participação pode ocorrer com o Fórum Permanente Municipal de Educação (FP.M.E.), que é hoje uma estratégia, uma forma de buscar caminhos para a democratização da educação em Sorocaba/SP, e o que poderá, se conduzido por um esforço de gestão democrática, ampliar formas para que vários outros mecanismos ou meios de participação criados para a aproximação com o coletivo se consolidem. Todo este movimento cria a possibilidade de ações mais articuladas das organizações e define as bases das esferas



de decisão do poder, onde o coletivo social não é mais um segmento, mas construtor de rotas, também mediador e constituidor de solicitações que expressam as expectativas do “todos” ou totalidade social, ainda que por representação. (TEIXEIRA, 2004, p.702).

### O conselho municipal de educação: solicitações da gestão democrática

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP (CMESO), durante todo o tempo de realização desta pesquisa esteve aberto para expor suas ações, fossem coerentes ou nem tanto. Cury (2000, p.173) define que a gestão democrática da educação ao mesmo tempo é transparência e impessoalidade, autonomia e trabalho coletivo, representatividade e competência. Esse espaço é sempre de e em construção, como observar-se-á a seguir. Indagados sobre suas opiniões e propostas para que o município avance na luta pela garantia à qualidade socialmente referenciada a partir da articulação entre o CME, a população e o poder local, os conselheiros como um todo destacaram a importância de se colocar em pauta a sociedade que se quer projetada e planejada, neste caso, R 01 expressou:

*R 01: Eu só vejo um caminho para isso, que é planejamento a longo prazo, é difícil dizer isso, porque é contrária a cultura do brasileiro. Ou a gente começa a pressionar o poder público para ter menos ações de governo e mais ações de Estado, e começa a documentar, dar publicidade, ceder quando se provar que é impossível do ponto de vista da gestão, ou a gente faz isso por um período grande. Não vejo ação de curto prazo pra isso ocorrer. A educação tem que estar a parte dos interesses políticos do prefeito.*

Silva (2013), afirma que quando a participação do conselho é desenvolvida no sentido de questionar as contradições da atual realidade educacional para transformá-las, adquirem papel importante como órgãos do Estado na definição das políticas públicas voltadas para uma educação democrática de qualidade.

*R 02: O conselho sair do local e ir até a população. Será efetivo quando a comunidade perceber que sentimos o que eles sentem. Esta postura dará argumentos suficientes para dar continuidade a qualquer prosseguimento. Não é algo que alguém falou, você foi e viu, isto trará argumentos fortes para que o conselho chegue até o poder público com postura mais concreta.*

A função normativa do conselho busca atingir objetivos específicos da realidade local, assim o respondente 02 destaca a importância da contextualização, ou seja, o conselho buscar conhecer e encaminhar as situações da educação, observando-as de perto:

*R 03: Eu considero que estamos no caminho certo, mas iniciando. Ouvir a população, exercer a representatividade, levar as questões com clareza ao poder público. Pra isso criamos o site, a palavra aberta nas reuniões, reivindicar e falar diretamente com os conselheiros para trocar ideia. Conselho e população devem estar fortalecidos para levar as demandas. Se a gente vai conseguir não sei, mas já colocamos o pé na estrada. Temos responsabilidade com a população, e com importância de levar os anseios para o executivo.*



Na citação acima o conselheiro entrevistado relata a necessidade de quebrar a perpetuação de práticas alienantes. O CMESO começa a ampliar o ouvir e a exercer a representatividade com a responsabilidade de levar as questões ao poder público com clareza, segundo ele. Numa perspectiva correlacionada R 04 e R 05 concordam e acrescentam que para que a participação política que realmente avance alguns mecanismos e estratégias criados devem se consolidar:

*R 04: Acho que a primeira coisa importante é a pesquisa, se tivéssemos condições para que cada membro do conselho pudesse realmente sair a campo e ampliar seus conhecimentos seria muito relevante, assim como a comunicação também deve ser ampliada e melhorada. O papel do conselho é ter uma visão a frente, uma super visão, digamos assim, antecipadamente o conselho deveria prever algumas situações. Isto melhoraria a qualidade social. Pra você analisar uma escola, olhasse para suas características, mas conhecer a comunidade traria um diagnóstico mais real, mais concreto, temos que levar em conta a representação social, mas temos pouco tempo para estudo, mas por exemplo a obra de Moscoveci seria um elemento importante para estudo, francês especialista no assunto. Temos em Sorocaba/SP pessoas especialistas que tratam desse assunto e que poderiam nos subsidiar, como: Marcos Reigota, que discute muito a questão da qualidade para todos. Enfim, mais estudo nos ajudaria bastante.*

*R 05: Que cada segmento entenda que não pode existir qualidade social na articulação entre C.M.E., a população e o poder local, no caso a Secretaria da Educação enquanto estes segmentos não objetivarem o mesmo fim, deixando de lado a busca pelo poder.*

As opiniões dos conselheiros nos relatos acima evidenciam a necessidade de uma atuação mais participativa por meio de estratégias de planejamento da educação, bem como mecanismos que ampliem a aproximação com a comunidade, por exemplo: conhecer mais a fundo as demandas educacionais e a realidade das escolas, de forma que o conselho tenha ações concretas e necessárias, “[...] não é algo que alguém falou, você foi e viu, isto trará argumentos fortes para que o conselho chegue até o poder público com postura mais concreta” (R 05). Para Ruas (2009), os conselhos são:

[...] espaços de formação das vontades e da opinião, são também mecanismos de ação, que inserem na agenda governamental as demandas e os temas de interesse público, para que sejam absorvidos, articulados politicamente e implantados sob a forma de políticas públicas. (RUAS, 2009 p.50)

Na pesquisa documental realizada com as Atas do CMESO, é importante salientar que desde sua criação, o conselho conta com os registros de todas as reuniões em seu acervo. Ponto forte do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP é a constância de suas reuniões, situação que levou o CMESO a comemorar neste ano de 2018 a sua 500ª reunião. Nas Atas do período de 2006 a 2016, algumas ações evidenciaram estratégias e mecanismos de gestão democrática, que em maior ou menor grau tem compassado os “saberes” e “fazeres” do

CMESO, ainda que de forma ensaística. Vê-se nas atas que existem registros de formações e capacitação dos conselheiros, mas em momentos raros de formação, ou seja, parece não haver uma preocupação mais incisiva sobre esta pauta. Se se quer um conselho que atue de forma a representar efetivamente a população Sorocaba, tal espaço não deveria ser minorizado, em detrimento da constituição e apropriação das expectativas sociais.

Nesse sentido, o CMESO durante esses anos desenvolveu estudos sobre as questões apresentadas com o intuito de uma educação de qualidade, porém poucos são os momentos de formação para todos os conselheiros, nota-se nos registros que algumas formações esporádicas foram oferecidas para alguns conselheiros, sendo insuficiente o incentivo aos estudos mais aprofundados das questões desenvolvidas em seu interior. Constata-se também que durante a Conferência Nacional de Educação - CONAE, em 2010 -, que foi acolhida em Sorocaba/SP, não houve nenhum envolvimento do CMESO, apenas a Secretaria da Educação organizou e planejou o movimento. Ações de adequação da legislação nacional ocorrem com certa regularidade em âmbito desse colegiado para a implementação de políticas públicas da educação, como no caso do ensino fundamental de 9 anos e a elaboração das referências para o primeiro concurso aberto da rede municipal para todos os cargos do suporte pedagógico, e outras demandas.

Em 2014, com a solicitação do Secretário da Educação (José Simões de Almeida Júnior), o CMESO iniciou-se o planejamento e elaboração do P.M.E., movimento que abarcou muitos mecanismos e estratégias de gestão democrática, lembrado por todos os conselheiros entrevistados como marco de uma mudança mais profunda nas formas de conduzir os processos do CMESO. A partir dos impasses vividos durante a elaboração do P.M.E., ações como: maior divulgação das iniciativas do CMESO por meio do site, eleições eletrônicas, espaço para a comunidade nas reuniões, e outras já descritas, são iniciadas com maior engajamento. Em sua composição há uma paridade numérica entre representantes da sociedade civil e do poder executivo local, porém segmentos como, por exemplo, dos pais de alunos, dos próprios alunos, e outros da sociedade civil organizada (conselhos, sindicatos etc.) estão ausentes, e poderiam contribuir de forma a ampliar o debate e a participação.

No que diz respeito as funções do CMESO, principalmente na pesquisa realizada nas Atas, verifica-se que as discussões em torno de assuntos educacionais importantes ocorrem em espaços das reuniões quinzenais, os conselheiros atuam nas respectivas câmaras, compartilhando posteriormente com todos os membros pautas e deliberações, porém, a participação ampliada da sociedade nessas câmaras não ocorreu. Batista (2010), diz que a ideia de democracia social, o compartilhamento do poder e do saber em todos os espaços de inserção social, é fundamental para romper com uma concepção restrita de democracia. A participação em redes de gestão democrática de políticas públicas qualifica os atores a



atuarem democraticamente em todos os espaços de construção de práticas sociais. Observando as falas dos respondentes percebeu-se que todos estavam envolvidos e comprometidos em atender os interesses de seus pares, assim como os da sociedade, mas na fala de todos ficou evidente que eram muitas as situações para serem atendidas e nem sempre todas eram contempladas, sobretudo pela necessidade de se planejar melhor e de forma mais consistente tais desafios.

A busca pela melhoria da qualidade da educação exige medidas, requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias/mecanismos que estruturam uma gestão democrática afim de que para além da qualidade, proponha-se uma qualidade social. No esforço desse caminho percebeu-se que o CMESO tem construído alguns instrumentos, desenhado estratégias para a consecução da gestão democrática, mas ainda assim são patentes os enfrentamentos advindos do conflito de interesses social, do poder e demandas por canais de legitimação dos canais e força do coletivo, como poder-se-á observar a seguir.

#### Quadro 5: Mecanismos e estratégias indutoras de gestão democrática do CMESO

MECANISMOS	ESTRATÉGIAS	ENFRENTAMENTOS
Reuniões sistematizadas	Estudo nas Câmaras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burocracias</li> <li>• Ausência de pessoal para apoio</li> <li>• Ausência de apoio das instituições de ensino.</li> <li>• Influência do poder público</li> <li>• Divulgação de ações ainda incipientes</li> <li>• Desconhecimento por parte de muitos membros da Secretaria da Educação das atribuições e funções do CMESO</li> <li>• Ausência de apoio para trabalhos complementares (alimentar site, organizar documentos etc.)</li> <li>• Mudanças do Poder Executivo</li> <li>• Ausência de Planejamento das propostas educacionais pelo poder público local.</li> <li>• Ausência de financiamento para formação de conselheiros.</li> <li>• Ausência de membros da sociedade civil organizada entre os conselheiros.</li> </ul>
Site de domínio próprio do CMESO	Programa de Debate (periódicos abertos para todos)	
Organização de banco de dados educacionais	Debates de temas Educacionais.	
Emitir pareceres sobre assuntos pedagógicos e legais	Socializar discussões das câmaras para todos os conselheiros	
Palavra Aberta	Abrir espaço para a sociedade em todas as reuniões - CMESO	
Eleição informatizada	Ampliar formas de participação	
Boletins Informativos	Divulgar Pautas	
Registros	Avaliação de Projetos com a participação do colegiado	
Arquivo de Documentos e Atas desde a criação do CMESO	Analisar futuros projetos a serem implantados pela Secretaria de Educação.	
Agenda disponível	Disponibilização e conhecimento de todo o público acerca das ações do CMESO no site.	
Pauta disponível	Divulgar assuntos discutidos no site, a fim de ampliar os conhecimentos da população a respeito das funções do colegiado.	
Dados educacionais do município em um só banco de dados	Ampliar acesso da população no acompanhamento das ações do município quanto a educação.	

**Fonte:** Elaborado por Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara

Os conselheiros sentem o conselho como um canal de gestão democrática da educação no município e órgão que possibilitará a reflexão e implementação de uma qualidade da

educação com olhar voltado para as desigualdades municipais/locais socioeconômicas e culturais, porém, destacaram como vulnerável a falta de tempo como objeto de obstáculo à sua dedicação às atividades do órgão, visto acumularem outras funções e no tempo de atuação as questões burocráticas de rotina ainda absorvem bom tempo do colegiado. Outro fator observado como obstáculo ou enfrentamento é o desconhecimento por parte dos componentes da Secretaria da Educação acerca da importância dos processos que ocorrem no interior do CMESO, esse desconhecimento/desinteresse acarreta, por vezes, ruídos de comunicação, ou seja, uma comunicação de percepções falhas, e oferece prejuízos para a gestão da educação. Outros fatores importantes são listados no quadro (5), como a participação prejudicada da sociedade civil na composição do CMESO.

Pelos mecanismos identificados no quadro 5, o conselho direciona caminhos para ampliar a participação e a legitimidade de suas propostas. Reuniões periódicas, sistematizadas se constituem como espaços para reflexões sobre as temáticas educacionais do município, que solicitam atenção. O site contendo pautas, Atas, Regimento, assim como as regulamentações, amplia as possibilidades de conhecimento pela sociedade, assim como a organização de um único banco de dados educacionais, contendo informações de todas as redes (particular, estadual e municipal), contribuem para que a população acompanhe as políticas públicas pertinentes ou excessivas. As estratégias para a ampliação da participação ainda aparecem tímidas no cenário de uma cidade como Sorocaba, percebe-se a busca pela ampliação e formação para a participação, por meio das divulgações do site do CMESO, chamadas para debates, mas, destaca-se que é ainda necessário que a população precisa esteja informada sobre as diversas pautas, interesses e intervenções das instâncias de poder (executivo, legislativo e judiciário) e com esta consciência contribuir com o controle social da coisa pública.

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e as desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais. (GADOTTI, 2014, p.7)

Compreende-se, por fim que, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) apresenta forte potencial de um espaço de interlocução democrática, visto as iniciativas identificadas no decorrer desse trabalho e que, neste sentido, se evidenciam por meio dos mecanismos e estratégias planejados pelos colegiado. Porém, sabe-se, é necessário avançar para que tal atuação seja efetiva tanto na proposição e elaboração das políticas educacionais do município, quanto no acompanhamento de demandas sociais e prioridades que representem a educação que o município de Sorocaba/SP tem por socialmente referenciada.





A presente seção teve o intuito de analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam o trabalho do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP (CMESO) na percepção dos respondentes, nomeadamente 5 conselheiros, com foco no período de 2006 a 2016, uma vez que a legislação educacional define a gestão democrática como um princípio que deve embasar a educação nacional e construir esforços para a consolidação da qualidade socialmente referenciada. A pesquisa qualitativa contou com entrevistas, análise de documentos e levantamento bibliográfico. Ao longo dos anos pesquisados, observou-se que, embora o CMESO tenha trabalhado, como propósito anunciado, na perspectiva da gestão democrática e com olhares para a qualidade da educação, nem sempre estes objetivos alcançaram sua totalidade, até mesmo pela compreensão parcial da dimensão desse princípio orientador.

Cury (2006, p.65) nos lembra que é sobretudo na consciência de guardião de direitos que o Conselho se articulará com as Secretarias de Educação, com os Conselhos Tutelares, com o Ministério Público e com outras instâncias de defesa dos direitos, além de seus homólogos municipais e estaduais e com o Conselho Nacional de Educação para efetivação de suas finalidades. Percebe-se movimentos de articulação e propostas de defesa dos direitos por uma educação de qualidade nos registros das Atas do CMESO, e na fala dos respondentes, esse caminho como um rumo que é fortalecido após a elaboração do Plano Municipal de Educação (P.M.E.) 2015, no entanto, ainda recente e incipiente, mas que avança de forma lenta.

Tendo em vista a ideia de gestão democrática e da qualidade que se busca para a educação do município que permeou o texto, percebe-se ao longo da análise dos documentos e dos resultados das entrevistas a postura crítica dos conselheiros e suas reflexões sobre as possibilidades e limites vivenciados no interior do CMESO, bem como as tensões entre as representatividades, o diálogo ou sua ausência com o executivo e parâmetros a serem construídos como objetos que não admitem negociação – exemplo, o referendado de uma educação de qualidade considerando as expectativas de Sorocaba, a necessidade de maior legitimação e construção de mecanismos e estratégias consistentes que façam frente aos enfrentamentos identificados, dentre outros. Durante as entrevistas que ocorreram separadamente, ou seja, de forma individual com cada conselheiro, todos se reportaram à participação na elaboração do P.M.E. como movimento de reflexão e amadurecimento das formas de gerenciar os processos do conselho. Os próprios conselheiros expressaram que antes do P.M.E. pouco se pensava em uma participação efetiva, mesmo sabendo de sua importância. Como o P.M.E. considera as necessidades e especificidades do município, destaca-se a análise das Atas a ênfase dada aos registros do memorial do Plano quanto à

expectativa dos conselheiros em trabalhar por uma educação de qualidade para todos os sorocabanos, assegurando a participação popular.

Nos relatos apareceram discussões diversas, até mesmo quanto a necessidade de se pensar de forma suprapartidária voltada para as necessidades da educação de Sorocaba/SP. A autonomia do colegiado é sem dúvida pauta de destaque de tais reflexões, enfocada como esforço para romper com a lógica de administrador-administrado. Essa dimensão ou percepção foi comum a todos os conselheiros entrevistados e que participaram daquele momento histórico do chamamento para a discussão do P.M.E. No pensamento de Bordignon (2009), a autonomia requer que o conselho seja dotado de normas próprias e condições objetivas para desempenhar sua realidade. O CMESO, conforme o seu regimento e devolutiva dos respondentes, tem normas próprias de trabalho, apresenta uma periodicidade de reuniões, apoio dos conselheiros no desempenho das funções e um fato significativo é que hoje o presidente do CMESO é um membro da sociedade civil que diz. Nessa perspectiva R 01 manifesta:

*R 01: É claro que essa autonomia é do ponto de vista legal, etc. e é importante que a gente mantenha dessa forma, mas é evidente que o colegiado tem metade das pessoas indicadas pela SEDU e metade sendo eleitas, então embora o conselho seja autônomo, há uma forte influência do poder público, na medida que ele indica muitos dos membros e que também eleitos ou indicados pertencem ao quadro da SEDU, então evidentemente, existe uma relação de poder, digamos ela não está escrita, mas é uma relação de poder que existe na medida em que as pessoas trabalham e seus superiores têm interesses pelos temas que transitam pelo conselho.*

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP, segundo Melati (2017), foi um dos pioneiros na busca da autonomia em sua gestão, pois foi a terceira cidade paulista a solicitar delegação de competências ao Conselho Estadual de Educação. A primeira cidade foi São Paulo/SP e a segunda, a cidade de Socorro/SP. Em meio à posições e contraposições, nota-se que a autonomia do conselho está se constituindo à medida que a legitimidade ganha espaço e legalidade, e estas por sua vez transformem as ações dos governos municipais, avançando nas parcerias. Em decorrência dos assuntos tratados nos parágrafos anteriores, se faz necessário retomar a concepção de Davok (2007), que ao trazer a expressão “qualidade em educação” admite uma variedade de interpretações, a educação de qualidade pode significar muitas situações, e estas precisam estar definidas no conselho para que os rumos da gestão democrática e da autonomia caminhem e promovam o espírito crítico para o desenvolvimento de uma qualidade consistente com o compromisso de transformação da realidade social.

Na busca pelos mecanismos e estratégias indutores da gestão democrática do CMESO, o presente trabalho observa que as iniciativas, conforme os entrevistados estão ocorrendo e aos poucos sendo ampliadas e implantadas, como contraponto à estas percepções enfatiza-



se que para avanços mais significativos cabe empenhar esforços para: incentivar e ampliar a participação social; avançar nos processos de acompanhamento do P.M.E.; investir na formação dos conselheiros; ampliar a composição dos conselheiros abrangendo mais setores da sociedade civil organizada, assim como pais de alunos e o próprio aluno; ainda que de forma gradativa ampliar a participação nas políticas públicas pleiteadas pela população junto ao poder público. Tal necessidade é expressa por R 04:

O papel do conselho é ter uma visão a frente, uma super visão, digamos assim, antecipadamente o conselho deveria prever algumas situações. Isto melhoraria a qualidade social.

Há que se lembrar que a sociedade brasileira vive inúmeros processos de exclusão social, sendo que a baixa participação política, também contribui para este cenário, logo, possibilitar e promover o exercício de cidadania é desafio para os conselhos municipais de educação, tendo em vista as perspectivas de avanços paulatinos de participação e gestão democrática em seu interior. Desta forma, pretende este artigo, fruto de uma pesquisa empírica, contribuir para a tomada de consciência dos espaços de democracia, dos direitos a vez, voz e voto, assim como da importância de sensibilizar o próprio conselho no sentido de ampliar e até mesmo intensificar e influenciar o debate democrático nas políticas educacionais e na administração municipal.

Os mecanismos e estratégias identificados na pesquisa são importantes formas de atuação do CMESO, mas não bastam mecanismos formais, é necessário que o direito atinja de maneira mais ampla o universo social. Neste sentido, o poder público precisa exercer as leis que lhes são de atribuição à luz do princípio da gestão pública democrática. Importante também destacar a necessidade de maior participação cidadã, que não deve se contentar com o papel de expectativa, no entanto, envidar esforços para tornar-se agente ativo na administração da coisa pública e contribuir com as decisões, execuções e encaminhamentos da transparência dos processos. Gadotti (2001) realça que apenas a existência da lei não estabelece a democracia, se faz necessário ampliar as investigações e deflagrar os motivos basilares da baixa participação, para além das funções do conselho, esse exercício como ato político retroalimenta o princípio democrático da consciência coletiva.

O respondente 01 nos oferece uma pista quando diz: “Eu só vejo um caminho pra isso, que é planejamento a longo prazo, é difícil dizer isso, porque é contrária a cultura do brasileiro[...]. A educação tem que estar a parte dos interesses políticos do prefeito.” É uma linha de estudos que precisa ter continuidade e despertar indignações para que o CMESO e tantos outros conselhos assumam e cumpram a sua finalidade na agenda política do município, de forma a garantir com este olhar, as possibilidades de uma proposta de sociedade, de educação e de ser humano firmados com uma qualidade socialmente referenciada pela vontade coletiva.



## O conselho municipal de educação e estratégias de gestão democrática

Conforme Almenara e Lima (2018) a atuação da sociedade nas instâncias locais e participando dos colegiados, e neste caso do conselho municipal de educação, permite o diálogo e oportuniza discussões ainda que conflitantes para a discussão sobre a qualidade desejada e esperada da educação e como alcançá-la. Se este colegiado se estabelece de forma socialmente referenciada e possui os princípios de participação e gestão democrática, as demandas dos Conselhos Municipais de Educação, envolvendo acompanhamento e desenvolvimento de suas atribuições devem evidenciar empenho na busca da consolidação e consistência da expectativa da sociedade. Almenara e Lima (2018) explicam que o vocábulo “qualidade” é passível de diferentes compreensões e traz diversos contextos teóricos e políticos dentro do viés da educação, e portanto, não é único ou neutro. Ao aludirmos quanto as demandas de da gestão democrática na comunidade escolar para a construção de uma qualidade na educação socialmente referenciada e a participação como eixo de legitimação das demandas sociais, é preciso entender o que é essa qualidade.

Refletir sobre participação e qualidade não é algo simples. Qualidade é, usualmente, empregada como um adjetivo que qualifica/especifica algo, seja um produto, um objeto, e até mesmo um conteúdo, atribuindo a estas certas peculiaridades que o diferencia de outro produto/objeto/conteúdo. Ou seja, possui conceituação relacional de valor e comparação, principalmente quando pretende-se aferir ou examinar se determinado produto/objeto/conteúdo foi desenvolvido adequadamente ou não, com qualidade adequada ou não. Dessa forma, um aferimento da qualidade saindo da individualidade e contemplando questões sociais seguramente transformar-se-á numa discussão da coletividade devido aos diversos contextos sociais, econômicos e políticos. Já a gestão democrática como processo de aprendizado da participação e da autonomia, ainda de acordo com Almenara e Lima (2018), constitui-se do “[...] diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada”, e Gadotti (2001), Veiga (1997) e Paro (2006) enfatizam que formação de uma escola pública de qualidade envolverá a ampliação da participação e da autonomia através da gestão democrática e conseqüentemente socialmente referenciada no desenvolvimento das discussões das demandas nas mais diversas esferas (internas, externas, locais e gerais) que envolvem a comunidade escolar, dissipando a alienação sobre as condições econômicas e políticas da educação.

O combate em busca da gestão democrática na área educação é árduo e nem um pouco atual, possuindo discussões acaloradas entre as décadas de 1960 a 1980, culminando com a Constituição Federal instituindo a gestão democrática do ensino público e posteriormente sendo corroborada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Tais



acontecimentos provocam e promovem a organização e fortalecimento de estratégias em busca da efetivação da participação da comunidade escolar, bem como permitir que a sociedade civil promova ambientes coletivos de participação e discussão, desfazendo isolamentos e individualismos, e oportunizando amplas discussões diversos contextos e estruturando a participação e a gestão democrática, por meio de sua atuação e dos conselhos de educação.

Importante lembrar que a Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), também corrobora e garante a gestão democrática, sendo que tal legislação zela da gestão dos recursos, eficiência, transparência e modernidade dos meios, além de destacar a relevância do aprimoramento contínuo do regime de colaboração. Cury (2002), enfatiza que a gestão democrática dos Conselhos de Educação precisa estar investida de competência técnica e representatividade, do compromisso com a proposta de sociedade advinda da aspiração e orientação popular e sua real e efetiva participação.

### **Considerações finais**

Espaços legítimos de gestão democrática na política educacional, os conselhos de educação são de fundamental importância no cenário social brasileiro. As discussões que envolvem tal colegiado em âmbito nacional busca incessantemente mediante grupos superar o legado colonialista que impunha a centralização dos poderes, decisões e legislações, e que ignoravam a comunidade local e seus anseios, impedindo-a de manifestar-se. Em oposição a esta centralização, observamos uma luta histórica em busca da democracia e todos os espaços sociais, buscando consolidar espaços que pudessem ser constituído por assembleias de pessoas, conselhos de natureza pública, visando aconselhar, dar parecer, deliberar com relação a questões de interesse público, fosse de interesses de sentido amplo ou restrito, e que representassem a pluralidade e diversidade, revelando os anseios e as vozes da coletividade.

Surgem então tais conselhos, fundamentados legitimamente e estabelecidos sob os princípios de caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido de pertencimento (BRASIL, 2004). Dessa forma, é necessário que os conselheiros busquem aprofundar-se em conhecimentos e pesquisa que os levem ao profissionalismo de seu cargo, agregando saberes específicos de sua incumbência enquanto conselheiros e seus afazeres, com competência e sem amadorismo ou senso comum, devido a sua grande responsabilidade.

A atuação dos conselheiros dever ocorrer em conformidade as intenções e finalidades maiores da educação nacional, prezando pelos objetivos do Estado de Direito e confirmando os limites do poder do Estado e ampliação da compreensão e da efetiva participação dos



sujeitos. Num conselho, os cargos e afazeres são igualmente importantes, quer seja a função consultiva e de assessoramento, e especialmente a função normativa, que ocorre mediante Pareceres e Resoluções, onde estes precisam e devem ser sempre compatíveis com as legislações e sobretudo com a Constituição Federal Brasileira. A função normativa, portanto, ampara a própria legislação, atendendo os anseios coletivos de cidadania, e os conselhos municipais de educação cooperam especificamente para que tal legislação seja contextualizada, regularizada em seus aspectos institucionais e específicos, pois a lei é insuficientemente capaz por si só.

Cury (2006) demonstra que o Conselho deve articular à sua legalidade a procura de sua legitimidade e isto através do direito, do estudo dos problemas educacionais e da relação entre ambos, e portanto precisa ter em sua formação membros aptos para serem guardiões do cumprimento da legislação e que garantam a participação da sociedade no desenvolvimento da educação nacional. Tal direito precisa ser respeitado e garantido no interior do conselho de educação, por seus conselheiros, agentes públicos de um serviço público, condição para que as atuais e novas gerações possam se beneficiar do acesso aos conhecimentos historicamente construídos, aos valores próprios dos direitos humanos e a cidadania. Cury (2006) proclama que com a mediação dos conselhos, a educação transforma-se numa composição entre igualdade e diferença. Dessa forma, os sujeitos deixam a posição como meros executores de políticas, e tornam-se cidadãos que desejam ter voz, voto e vez na elaboração de políticas públicas, e nas de tomadas de decisão, consolidando a participação como forma concreta da democracia.

## Referências

ALMENARA, G.R.V.; SILVA, P.R.S. Conselho municipal de educação de Sorocaba/SP: caracterização do município e estrutura educacional. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), vol.1, n.3, p.7-14, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/43/65>. Acesso em: 13 set. 2018.

ALMENARA, G.R.V.; SILVA, P.R.S. Conselho municipal de educação de Sorocaba/SP: criação, implementação e gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), vol.2, n.2, p.6-15, mai./ago. 2018a. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/79/110>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALMENARA, G.R.V.; SILVA, P.R.S. Conselho municipal de educação de Sorocaba/SP: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.4, n.3, p.7-27, set-dez. 2018b. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/549/773>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALMENARA, G.R.V.; LIMA, P.G. Conselhos Municipais de Educação no Brasil: discussões sobre seu surgimento e desenvolvimento. *Educere et Educare* (Universidade Estadual do



Oeste do Paraná), vol.13, n.27, s.pag., 2018. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/17751/13148>. Acesso em: 11 abr. 2020.

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAAE*, v.27, n.3, p. 365-588, set./dez, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412/15404>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BATISTA, N.C., Política nacional de formação de conselheiros municipais de educação: Uma experiência de rede em gestão democrática? *RBPAAE*, v.26, n.3, p.515-534, set/dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19796/11534>. Acesso em: 12 set. 2018.

BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G. *Sistema Nacional Articulado de Educação: O papel dos Conselhos de Educação*. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_genuino.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_genuino.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.

BORGES, G. S. *Direito a educação e a qualidade socialmente referenciada do ensino: a atuação do CME de Mineiros/GO*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6896>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Senado, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Coletânea de Leis e Resoluções. 3.ed. Rio de Janeiro: Lidador, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública*. Brasília: DF, 2004. p. 35-40. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em: 20 de nov. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Portal Mec, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em: 20 jul. 2017.



BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília, DF: Senado, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 23 jun. 2018

BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Perfil do Município de Sorocaba, 2010. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/sorocaba\\_sp](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sorocaba_sp) Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. *QEdu*, 2016. disponível em [http://www.qedu.org.br/cidade/2348-sorocaba/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/cidade/2348-sorocaba/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) Acesso em: 20 mai. 2017.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). *Livro de atas das reuniões – período de 01-01-94 à 24-11-99*. Livro 1 c, p. 01-99.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). *Caderno de Legislação de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional*. Volume 1, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMESO). *Regimento Interno*. Atualizado em 08 de maio de 2012. Resolução SEDU/GS Nº 14/2012, de 09 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. Â. de S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo. Cortez, 2000.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.I.]*, v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. *Avaliação*, vol.3, n.12, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS> Acesso em: 28 nov. 2017.

ENTREVISTAS. *Conselheiros municipais de educação*. Entrevista realizada no período de março a julho de 2018. Disponível no Grupo GEPLAGE. [www.geplage.ufscar.br](http://www.geplage.ufscar.br)

FERNANDES, A.E.F. Políticas públicas educacionais e o conselho municipal de educação em Lavras. *Acta Científica – Ciências Humanas*, p.73-85, 1º Semestre de 2008. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/unaspress/actacientifica2008017312.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.





GADOTTI, M. Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. *CONAE*, 2014, p. 01. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf). Acesso em: 23 out. 2017.

GOHN, M. G. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrópole*, n.7, p.9-31, 1º sem. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/download/9257/6867>. Acesso em: 10 jul. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Índice de Desenvolvimento Humano de Sorocaba/SP*, 2010. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=355220&idtema=118&search=ao-paulo|sorocaba|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->> Acesso em: 28 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades - Infográficos – Economia - Sorocaba/SP*, 2014. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?codmun=355220>> Acesso em: 28 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese das informações de Sorocaba/SP*, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=355220&idtema=16&search=sa-o-paulo|sorocaba|sinthese-das-informacoes>. Acesso em: 28 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Informações sociais, demográficas e econômicas*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtm>. 2017. Acesso em: 28 nov. 2017.

ILIOVITZ, F. R. *Região de Sorocaba: uma análise econômica*. Dezembro de 2004. 61 f. Monografia do curso de graduação de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Campinas/SP. Não disponível on-line.

LIMA, P. G.; ALCA, C. T. M. Gestão democrática: nexos no contexto da escola pública brasileira. In: *Educare et Educare - Revista de Educação*, Cascavel, PR, Vol.5-Nº10 – 2º semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/5377/4046>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LIMA, A.B. de. *PPP – Participação, gestão e qualidade da educação*. Uberlândia/MG: Ed. Assis, 2015.

LOPES, N. A. A Qualidade socialmente referenciada do ensino e o conselho municipal de educação em Jataí/GO. In: *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. – Goiás. p. 9382–9386, 2016. Disponível em: [http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233\\_9974\\_37513.pdf](http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_9974_37513.pdf). Acesso em: 10 jul. 2017.

MELATI, E. A. P., *Planejamento Educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba/SP: Autonomia ou sujeição? (1994-2003)*. Dissertação (Mestrado em Educação). 115f. Sorocaba/SP: Universidade de Sorocaba (UNISO), 2017. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2017/edmara-melati.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.



OLIVEIRA, I. A. de C., *O conselho municipal de educação como mecanismo de Instituição da gestão democrática: Um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Gonçalo-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2011. Não disponível online.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, S. M. e OLIVEIRA, O. S., *Constituição e funcionamento do C.M.E. frente ao processo de democratização da gestão: um estudo de municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS*. *Ensaio/RJ*, v.19, nº 72, p.651-678-jul/set, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a10v19n72.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RUAS, N. M. das G. *Políticas Públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES:UAB, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/carlospolicarpo/6-politicas-publicas-16048335>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 9.143, de 09 de março de 1995. Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1995/lei-9143-09.03.1995.html> Acesso em: 14 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE nº 11/1997 (homologada pela Resolução SE de 04/08/1997). Dispõe sobre os Sistemas Municipais de Ensino e dá outras providências*. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d1197.html>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Parecer CEE nº 197/1998. Toma conhecimento do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba/SP*. São Paulo: Diário Oficial do Estado de 08/05/1998 – Poder Executivo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). *Projeto de Lei Complementar nº 33/2005, de 08 de outubro de 2005. Cria a Região Metropolitana de Sorocaba, com sede naquele Município*. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2005. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=599177> Acesso em: 14 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Projeto de Lei Complementar nº 1.241/2014, de 08 de maio de 2014. Cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas*. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2005. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1241-08.05.2014.html> Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, M.A.C. *Conselho municipal de educação de Uberlândia-MG: possibilidades na Democratização da Educação Municipal (2009-2012)*, Uberlândia/MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13921/1/Maria%20Adelina.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SOARES, C. M. M.; FIGUEIRÊDO, L. *Nível de Renda e a Qualidade da Educação nos Municípios Brasileiros*. XIV Seminário sobre Economia Mineira. Diamantina - MG. rg. CEDEPLAR/FACE (UFMG), 2010.



SOROCABA. *Lei nº 4.574 de 19.07.1994 – Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/458/4574/lei-ordinaria-n-4574-1994-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOROCABA. *Legislação de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional*. Volume I. Jan. 2001.

SOROCABA. *Lei nº 6.754 de 22.11.2002 – Dispõe sobre alteração de dispositivo à Lei 4.574 de 19 de julho de 1994 que cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2017/06/lei-n-6754-de-22-de-novembro-de-2-002.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SOROCABA. *Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Sorocaba*. (2015a) Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba> Acesso em: 28 nov. 2017.

SOROCABA. Secretaria da Educação. *Plano Municipal de Educação, 2015-2025*. 2015b. Disponível em <http://www.sorocaba.sp.gov.br/P.M.E./wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf> Acesso em 14 abr. 2020.

SOROCABA. Conselho Municipal de Educação de Sorocaba – CMESO. *Site Oficial do CMESO*. Disponível em: <http://www.cmeso.org/>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SOROCABA. *Decreto nº 23.069 de 19 de setembro de 2017 – Institui o Fórum permanente municipal de Educação e dá outras providências*. Jornal do Município de Sorocaba. Número 1.867 de 22 de setembro de 2017. p.2. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/anexos/SECOM%2FJornal-do-Municipio%2F2017/1867%20-%2022%20de%20setembro.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017

TEIXEIRA, E. *O poder local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo/Recife/Salvador: Cortez/EQUIP/UFBA, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1744/252.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TEIXEIRA, L. H. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 691-708. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.), *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 01- A educação básica brasileira e desafios da atualidade

## **O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO CURRÍCULO: EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, PARANÁ**

Tatiana Tomal Brondani dos Santos – UTFPR/Curitiba\*  
Raquel Eugenio de Souza - UTFPR/Curitiba\*\*  
Hilda Alberton de Carvalho - UTFPR/Curitiba \*\*\*

**Resumo:** O artigo objetiva apresentar os processos que compõem uma iniciativa de construção democrática do currículo por uma rede pública municipal de ensino. A pesquisa de natureza qualitativa tem sua abordagem no caso de estudo com foco na rede pública municipal de educação, na cidade de Almirante Tamandaré, Paraná/Brasil. As reflexões pautam-se em uma pesquisa participante associada a uma análise documental baseada em documento da administração municipal. Descrevem-se as etapas implementadas do programa *Caravana da Educação* envolvendo mais de 519 pessoas de diferentes segmentos da comunidade escolar na reflexão e construção coletiva do currículo, para a rede municipal de ensino, em uma perspectiva de educação integral. A rede pública municipal de ensino enfrenta desafios constantes que exigem planejamento e decisões coletivas para a formação de cidadãos críticos e participativos. Um currículo construído democraticamente, a exemplo do caso de Almirante Tamandaré, torna-se um instrumento importante no enfrentamento de tal desafio.

**Palavras-chave:** Currículo. Construção democrática. Educação. Território.

### **Introdução**

A construção coletiva do currículo no contexto da educação básica pública constitui-se no tema central deste artigo. Sendo assim, o nosso objetivo principal consiste em apresentar os processos que compõem uma iniciativa de construção democrática do currículo, desenvolvidos por uma rede pública municipal de ensino. A escolha metodológica ancora-se na abordagem qualitativa e pauta-se em um caso de estudo que busca analisar as práticas vivenciadas no contexto da rede pública municipal de educação do município de Almirante Tamandaré, estado do Paraná/Brasil. Essa instituição está desenvolvendo o programa intitulado *Caravana da Educação* que promove a participação coletiva crítica de diferentes atores na construção de um novo currículo que será implementado em sua rede de ensino. A pesquisa documental, pautada em documento próprio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura analisada, alia-se a uma pesquisa participante por meio de observações e considerações provenientes da atuação de uma das autoras no contexto estudado.

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR-Curitiba). E-mail: [tatitomal@gmail.com](mailto:tatitomal@gmail.com).

\*\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR-Curitiba). E-mail: [raquel.eusouza@gmail.com](mailto:raquel.eusouza@gmail.com).

\*\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR-Curitiba). E-mail: [hilda@utfpr.edu.br](mailto:hilda@utfpr.edu.br).



Este estudo justifica-se pelo caráter contributivo teórico sob a perspectiva de demonstrar a importância da participação dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, na reflexão e construção do currículo escolar em prol da garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A sua contribuição prática reside no fornecimento de elementos acerca da experiência prática de Almirante Tamandaré, que podem contribuir com outras instituições na perspectiva da promoção de uma reflexão coletiva na construção do currículo.

O artigo foi organizado em quatro seções, além da introdução. A próxima seção aborda algumas características da escola pública na atualidade. Em seguida, são apresentadas as especificidades e a importância da gestão democrática no processo educacional. Posteriormente, apresenta-se a experiência prática do município de Almirante Tamandaré na construção coletiva do currículo, por meio do programa *Caravana da Educação*. Por fim, a última seção discorrerá sobre as considerações finais da pesquisa.

### **A escola pública na atualidade**

A escola pública brasileira atual é caracterizada pelo seu dualismo, enquanto escola do acolhimento social para os pobres e do conhecimento para os ricos. O agravamento desse dualismo nos últimos anos, reproduzindo e mantendo as desigualdades sociais, possui vínculos com as reformas educativas promovidas por meio das políticas neoliberais, iniciadas nos anos 1980. Tal contexto representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos (LIBÂNEO, 2012).

Após 1990, com a reestruturação do capitalismo, observa-se a correlação dos interesses das políticas públicas educacionais no Brasil aos interesses do capital, agora globalizado e representado pelas agências internacionais. Essas passam a orientar as reformas políticas adotadas pelos países periféricos, dentre elas as reformas educacionais. Com isso, apesar da existência de instâncias colegiadas e da obrigatoriedade da gestão democrática, observa-se que os interesses da escola ainda estão ligados às necessidades capitalistas e não aos reais interesses da sociedade (BOGATSCHOV *et al.*, 2012).

Inserida nesse contexto, a sociedade atual apresenta posições diversas sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil. Além disso, as políticas oficiais demonstram um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola pública, assentado nas políticas educativas do Banco Mundial voltada aos países em desenvolvimento. Com essa mercantilização da educação, alguns aspectos ligados a fatores intraescolares, e que afetam diretamente a qualidade da aprendizagem não são priorizados, caracterizando o atual quadro sombrio da escola pública (LIBÂNEO, 2012).



Em relação a essa capacidade que têm os organismos internacionais de determinarem condicionalidades, que passam a ser adaptadas pelos países dependentes, encontramos autores que realizam a crítica a esse tipo de intervenção externa, nas tomadas de decisão e escolhas de quais políticas públicas serão implementadas. Conforme Frigotto *et al* (2019), a subordinação dessas políticas às determinações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), deixam em segundo plano as especificidades da história brasileira na proposição das políticas públicas de educação.

Diante dessa realidade que se apresenta, num contexto de subordinação da educação à lógica do mercado e do capital fazem-se necessárias novas propostas que visem à mudança. Torna-se necessário pensar e construir políticas educacionais que tenham suas bases na escola e foco na aprendizagem dos alunos, garantindo assim a melhor qualidade de ensino. Conforme Mészáros (2008), para a criação de uma diferente alternativa educacional faz-se necessário romper com essa lógica do capital.

### **A organização da educação escolar no Brasil em uma perspectiva democrática**

A escola é uma instituição social que pode ser considerada um *locus* privilegiado de produção sistematizada do saber. Tem como principal finalidade a formação de sujeitos concretos: participativos, críticos e criativos, por meio da apropriação do saber historicamente produzido. Para isso a escola precisa estar organizada de maneira a permitir suas ações educativas (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008).

A Constituição Federal de 1988 determinou uma reorganização da educação pública para uma gestão democrática, visando um modelo cooperativo e colaborativo que possibilite a participação social nas decisões, promovendo uma descentralização dos poderes. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9394/96, a regulamentou e fortaleceu os mecanismos para efetivação da participação da comunidade na escola. Diferentemente da administração voltada a uma empresa, que trabalha com meios tangíveis, a administração escolar possui como objeto um elemento humano, e portanto precisa utilizar meios distintos de uma empresa para atingir sua finalidade. Assim a administração escolar, em uma concepção democrática, efetiva-se mediante participação dos diversos atores sociais na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada, contrapondo-se à centralização do poder (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008).

Assumir a gestão democrática é um desafio, visto que o Brasil está construindo a sua democracia em um movimento contínuo e ainda não acabado. Apesar da legislação assegurar a existência das instâncias colegiadas para a participação da comunidade escolar, isso ainda



não se concretizou em muitas escolas (BOGATSCHOV *et al.*, 2012). Cabe ao gestor da escola, o papel de promover essa sinergia pedagógica em sua equipe para atender às demandas educacionais da sociedade dinâmica em que estão inseridos, compreendendo o papel da escola enquanto instituição social em uma constante relação integrada com a comunidade (LUCK, 1997).

Um dos exemplos das experiências promovidas pela gestão democrática é a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades escolares. Conforme Veiga (2002) a construção do PPP de uma escola pode ser entendida como a própria organização do trabalho pedagógico, e tem a ver com a organização da sociedade como um todo. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educacional.

A construção e elaboração do currículo também é uma manifestação da gestão democrática no cotidiano escolar. Conforme Veiga (2002) o currículo envolve a interação entre sujeitos com um mesmo objetivo e com um referencial teórico de base. Refere-se à organização e construção coletiva do conhecimento escolar e envolve os processos de produção, transmissão e assimilação do conhecimento.

### **O caso de estudo: situando o contexto da rede pública municipal de ensino de Almirante Tamandaré**

Antes de discorrer sobre o objeto empírico deste estudo, para sua melhor compreensão faz-se necessário situar o contexto da organização atual da rede pública municipal de ensino de Almirante Tamandaré. Destaca-se que todo o processo que será descrito na sequência foi idealizado pelos gestores que assumiram a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município em janeiro de 2017, e que permanecem nessa função até o momento.

Almirante Tamandaré localiza-se na Região Metropolitana de Curitiba, a uma distância de 15 km da capital. Grande parte de seus habitantes exerce suas atividades produtivas em Curitiba, apenas residindo na cidade, o que desfavorece a circulação de renda local. Nota-se a construção de um cenário de desigualdades, com parcela significativa da população em situação de vulnerabilidade social. A inclusão do município na região metropolitana, apesar de favorecer um maior dinamismo e concentração econômica, não diminuiu a distância socioeconômica qualitativa que o separa do polo (KORNIN; CARMO, 2013). Na expectativa de elevação em sua qualidade de vida, muitos cidadãos tamandareenses vivem o sonho de residir na capital vizinha.

Conforme Oliveira (2015) os municípios possuem a incumbência de ordenação e desenvolvimento social, bem como de prover o bem-estar de sua população, promovendo políticas públicas com vistas à efetivação democrática do poder público. A atual administração



de Almirante Tamandaré compreende a necessidade de formulação de políticas públicas que dialoguem com a realidade local visando a promoção de melhoria da qualidade de vida da população e o desenvolvimento local sustentável.

Defende ainda o papel fundamental da educação, no desenvolvimento de um senso de pertencimento dos jovens ao município. Para tal, as políticas educacionais no município, desde o ano de 2017, vem sendo planejadas em uma perspectiva territorial de promoção de uma educação integral. Fomentadas pelos atuais gestores da SMEC, e com ampla discussão e construção coletiva entre os diversos atores envolvidos, articulando-se toda a sociedade nesse processo, culminaram na implementação dos cinco Territórios dos Saberes.

Assim, as políticas educacionais municipais em Almirante Tamandaré foram reorganizadas em uma nova perspectiva territorial. Esses territórios foram organizados visando identificar similaridades identitárias entre os grupos populacionais do município que permitissem o agrupamento em distintos territórios de acordo com suas especificidades. Como critérios foram utilizados, além de aspectos geográficos, também aspectos culturais, históricos, migratórios, econômicos, de mobilidade urbana, bem como a organização dos diferentes poderes que influenciam de diversas formas esses territórios.

Segundo Arruda e Goulart (2017), esse potencial educativo do território está relacionado com a concepção de uma Cidade Educadora. A territorialização da educação ocorre com a abertura da escola para a comunidade que passa a compreender o espaço/território como um lugar de relações de vida e não apenas uma estrutura física. Estabelecem-se novos pactos, entre sociedade e escola, de responsabilização pela educação. Essa reorganização das políticas educacionais do município promoveu uma maior integração da escola com o território em que se situa. Ao compreender que o aluno é educado também fora da escola, propiciaram-se novas oportunidades pedagógicas que consideram a existência, além do saber científico, também destes novos saberes da comunidade. Pois, conforme Libâneo (2012), é necessário apostar em uma escola que articule as diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano à formação cultural e científica. Torna-se necessário o acolhimento da diversidade cultural em uma escola para todos.

Nesse contexto plural, a proposta da educação integral busca ligar a escola ao seu entorno, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, considerando saberes populares no projeto pedagógico (ARRUDA; GOULART, 2017). Assim, ao entender o sujeito como detentor de direitos e articulado ao território que vivencia, não havia outra possibilidade para o município, além de planejar suas políticas educacionais respeitando-se a questão espacial e territorial.



A estratégia dos Territórios dos Saberes torna possível ao educando a garantia da promoção de seu desenvolvimento integral, ao se considerar o território enquanto espaço privilegiado de aprendizagens. Nessa dinâmica, a educação integral considera a importância do diálogo das unidades educacionais com o território no intuito de gerar, a longo prazo, uma relação de identidade e de pertencimento local ao cidadão tamandareense, e rompendo assim, com o drama do sonho da capital.

Para tornar isso possível, o município defende que o currículo precisa ser construído coletivamente, democraticamente e alinhado ao território e a comunidade local. Esse é um dos propósitos da fase atual das políticas educacionais do município, a implementação do programa da *Caravana da Educação*.

Tal propósito corrobora com Veiga (2002) que defende que o currículo é um importante elemento constitutivo da organização e construção social coletiva do conhecimento escolar. Como tal, não pode ser considerado um instrumento neutro, e não pode ser separado do contexto social, pois é historicamente situado e culturalmente determinado.

### **O programa *Caravana da Educação*: uma proposta de construção coletiva do currículo municipal**

Esta seção apresentará o desafio do processo de reflexão e construção democrática do novo currículo da rede pública municipal de educação de Almirante Tamandaré. Para isso serão descritos os principais pontos observados e vivenciados em tal dinâmica, enquanto servidora pública atuante no contexto estudado, somado às informações contidas no documento Relato de Memória Programa *Caravana da Educação*, do referido município.

O programa *Caravana da Educação* possui como princípio a perspectiva democrática. Representa uma iniciativa idealizada pelos atuais gestores da SMEC em parceria com os demais servidores, que visa impulsionar os debates em torno da construção coletiva do novo currículo da rede municipal de ensino de Almirante Tamandaré, que terá como concepção a Educação Integral. Defende-se que somente pelo viés democrático é possível construir um currículo na perspectiva da educação integral, que seja articulado com o território e que dê conta de materializar a proposta na prática.

A existência dos Territórios dos Saberes em Almirante Tamandaré, potencializa esse programa, pois se constitui num plano educativo local com a intencionalidade de operacionalizar a política de educação integral no território, articulando toda a sociedade.

A Educação Integral considera a educação, enquanto instrumento socializador, indispensável para a coesão comunitária e pessoal. Defende que somos todos responsáveis pela educação, a qual deixa de limitar-se apenas à educação escolar formal, e compreende



o território enquanto espaço privilegiado de aprendizagens. Pressupõe a construção de redes para o desenvolvimento humano integral dos sujeitos (ARRUDA; GOULART, 2017).

Com a *Caravana da Educação*, o município pretende “escutar/falar com todos” os diversos atores envolvidos com o processo educacional em cada território. Busca-se com isso o compartilhamento dos diferentes saberes entre profissionais da educação e sociedade civil para ampliar a compreensão de educação pública e da possibilidade de intervir sobre ela, na busca de efetivar os direitos de aprendizagem que cabem aos educandos.

Almirante Tamandaré compreende atualmente que não é somente a escola que “ensina” e que o conteúdo proposto nesta perspectiva fica sem sentido e não mobiliza os educandos. Defende que a construção do novo currículo só terá sentido se for concebido democraticamente para que se torne capaz de responder às demandas do século XXI. Isso é fundamental para que se torne um instrumento capaz de formar sujeitos humanizados, críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo (PMAT, 2019).

Para a construção do novo currículo da rede, a metodologia utilizada foi a realização de rodas de conversas sobre a educação, embasando-se na pedagogia freiriana. Buscou-se a utilização de métodos reflexivos e diversos de acordo com cada segmento ouvido: profissionais da educação, famílias, lideranças religiosas, comerciantes locais, educandos e lideranças do bairro. A intenção principal foi promover a reflexão sobre educação e levantar subsídios e propostas a serem contempladas na construção do novo currículo da rede municipal de ensino, articulado com a realidade da cidade (PMAT, 2019).

Frente à grande troca de conhecimentos promovida, a necessidade de replanejamento tornou-se constante. Assim, por meio da tríade “reflexão-ação-reflexão”, a metodologia utilizada foi redefinindo-se no decorrer das vivências, visando sempre a ampliação da qualidade e participação, prezando-se pelo viés democrático (PMAT, 2019).

Dada a incapacidade de executar esse programa em todos os territórios ao mesmo tempo, optou-se em gradativamente percorrer o município, iniciando-se pelo Território 01. É referente ao processo ocorrido na implementação do programa nesse território que este estudo discorrerá. Destaca-se ainda, que o planejamento da SMEC prevê a finalização do programa nos demais territórios do município até o término do primeiro semestre letivo de 2020.

Para o alinhamento das concepções e conceitos que permearão o novo currículo, foram realizadas quatro reuniões com a equipe interna da SMEC, entre os meses de fevereiro a junho de 2019. No entanto, no cotidiano a troca de experiências e reflexões mantem-se constantes entre toda a equipe (PMAT, 2019).



Em seguida, realizaram-se dois encontros de alinhamento geral com os 14 profissionais que compõem as duplas gestoras das unidades educacionais do Território 1, em maio de 2019. Também foi promovido, em junho de 2019, um encontro de alinhamento envolvendo os demais profissionais da educação deste território, totalizando 83 profissionais (PMAT, 2019).

Nessas reuniões buscou-se possibilitar que todos recebessem as informações necessárias para a participação ativa na construção do novo currículo bem como apresentar e definir como seria desenvolvida a *Caravana da Educação*. Após essa etapa inicial de alinhamentos, iniciaram-se os diversos momentos de diálogo com distintos segmentos envolvidos no processo educacional das sete unidades educacionais do Território.

Uma primeira ação de diálogo que destacamos envolveu os educandos das sete unidades educacionais, por meio de assembleias infantis. Esse diálogo dividiu-se em três momentos: a) Diálogo com os educandos selecionados por amostragem, em uma turma de cada unidade educacional do Território 1; b) Diálogo com todas as turmas de cada unidade educacional oportunizado pelas duplas gestoras; c) Diálogo de educandos, selecionados por amostragem, com o Secretário Municipal da Educação e Cultura (PMAT, 2019).

Destaca-se a importância de manifestação desses atores, aos quais historicamente raramente são oportunizados espaços para a escuta, sempre centralizada nos adultos. Também de grande importância foi a participação intensiva do Secretário Municipal da Educação, diretamente envolvido na vivência do diálogo com os educandos, bem como também na grande maioria dos demais diálogos propostos. Tal aspecto enfatiza a escolha do município pelo viés democrático que permeia todas as instâncias do Programa *Caravana da Educação*.

Uma segunda ação foi o diálogo com 98 profissionais da educação do Território 1, somados a 57 profissionais que compõe a SMEC. Os encontros ocorreram nas próprias unidades educacionais e em dois momentos distintos, totalizando quatorze encontros. Em um primeiro encontro todos os profissionais foram convidados democraticamente a compartilhar suas vivências, trajetórias profissionais e visão do território onde estão inseridos, no intuito de articular a prática à realidade de cada educando (PMAT, 2019).

O segundo momento envolveu aplicação da Análise F.O.F.A.: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças da unidade educacional e território como um todo, possibilitando olhar o Território nas quatro dimensões analisadas. A escolha desta técnica justificou-se pela ampliação do leque de possibilidades de análise a partir do contexto em que os profissionais estão inseridos. Como resultado desta etapa observou-se a construção coletiva de um grande panorama da realidade local que contribuirá para futuras tomadas de decisões por parte de todos, tanto da própria unidade educacional quanto da SMEC (PMAT, 2019).

Uma terceira proposta de diálogo foi realizada com as famílias dos educandos das sete unidades educacionais do território 1, envolvendo um total de 270 participantes distribuídos em sete encontros distintos que ocorreram em cada unidade educacional. Os encontros ocorreram entre os meses de julho a agosto de 2019 e envolveram reflexões principalmente no que se refere à gestão da aprendizagem dos educandos (PMAT, 2019).

Para finalizar a etapa do diálogo com os familiares ocorreu uma assembleia com todas as famílias de educandos do Território 1, em setembro de 2019, envolvendo 128 participantes. Esse encontro coletivo foi projetado a partir das vivências da etapa anterior (PMAT, 2019).

Um quarto momento de diálogo promovido teve um caráter inter-religioso, envolvendo diversas representatividades religiosas do Território 1. Foi proposta uma reflexão sobre a educação pública e o papel dos espaços sagrados na articulação com a educação da cidade. Esse encontro envolveu 22 participantes e ocorreu em setembro de 2019 (PMAT, 2019).

A importância da escuta deste segmento deve-se ao fato que Almirante Tamandaré entende que os educandos precisam conviver num espaço de garantia do direito à liberdade religiosa. Por isto, a necessidade deste diálogo para gerar propostas pertinentes à construção do novo currículo da rede, e ao mesmo tempo, convidar as lideranças religiosas para que se fortaleçam enquanto educadores e se tornem parceiros das unidades educacionais.

Um quinto diálogo promovido ocorreu com 34 representantes das Associações de Pais e Mestres (APMFs) das unidades educacionais do território, em outubro de 2019. Este encontro foi também decisivo para esclarecimentos pertinentes à função da APMF e da importância deste colegiado frente a gestão democrática da aprendizagem dos educandos (PMAT, 2019).

Entendendo que o envolvimento da comunidade escolar é essencial na perspectiva da construção coletiva e democrática do novo currículo da rede, além do diálogo com as APMFs promoveu-se também um sexto momento de diálogo, envolvendo 25 representantes dos Conselhos Escolares das unidades do Território 1, também em outubro de 2019. Compreendendo-se a importância dos mesmos como órgãos máximos na tomada de decisões realizadas no interior da unidade educacional, destacou-se a sua importância em relação a aprovação dos PPPs das unidades educacionais (PMAT, 2019).

Um sétimo diálogo proposto foi com os pequenos empresários do Território 01, formalizando-se dois encontros, que contaram com quatro comerciantes locais cada. A proposta foi convidá-los a fazer parte da construção do novo currículo da rede sensibilizando-os quanto ao seu papel enquanto espaços educadores e não apenas prestadores de serviços. Apesar do pequeno número de participantes, o encontro tornou-se muito significativo (PMAT, 2019).

Finalizando-se o ciclo da *Caravana da Educação* no Território 1, ocorreu no final de outubro de 2019, um Ciclo de Diálogos com 110 profissionais da educação atuantes nesse Território, a fim de fomentar novos debates em torno da construção do novo currículo da rede. Para a finalização da proposta de construção desse novo currículo, pretende-se escrever coletivamente cadernos curriculares que contemplem as reflexões geradas em cada unidade educacional e por todos os atores envolvidos (PMAT, 2019).

O processo ainda está em elaboração, mas a atual sugestão está organizada nestes nove cadernos: a) Concepções Educacionais na Perspectiva da Educação Integral; b) Legislação Comentada; c) Currículo e Educação Integral articulada aos territórios - Diálogo com a cidade; d) A singularidade de cada Território; e) Gestão Educacional - Um olhar para a Educação Integral; f) Gestão da aprendizagem a partir de múltiplos saberes; g) Avaliação do currículo em todas as dimensões do contexto educacional; h) Produção dos espaços e clima na Educação Integral; e i) Matrizes dos Saberes – a partir da legislação (PMAT, 2019).

Sabe-se que a elaboração final do currículo reserva um desafio ainda maior a ser enfrentado, alinhar as bases nacionais curriculares padronizadas pelo sistema nacional de ensino a estas realidades distintas, respeitando as especificidades diagnosticadas em cada uma delas. Mas tal tarefa será enfrentada visando a construção democrática e ligada à realidade local do currículo, objetivo a que se propõe este programa.

### **Considerações finais**

Considerando-se que a educação tem na sua efetivação o caráter de uma demanda que é pública, infere-se que a responsabilidade do Estado tanto como regulador, quanto propulsor dessa política, precisa ser reivindicada. Dessa realidade emerge a discussão sobre a importância das políticas públicas voltadas à educação, sobretudo quando consideramos a tendência que têm os organismos internacionais, de determinarem condicionalidades, que são aceitas pelos países dependentes. Assim, o que se observa na realidade educacional brasileira é um declínio da escola pública, orientada para os interesses do capital, desvinculada da realidade e das demandas do cotidiano escolar. Como parte dessa dinâmica, justifica-se a necessidade de novas formas de organização do trabalho pedagógico, da gestão escolar e da participação visando a democratização do espaço escolar. Processo que colaborará para que a escola cumpra sua função social na produção e disseminação do saber historicamente produzido (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008).

É notório que os processos de gestão democrática e participação coletiva dependem dos diferentes perfis de gestores, que se envolvem com menor ou maior efetividade nesses processos. Assim, a noção de mais direitos traz também mudanças nos modos de

organização e gestão educacional, nos diferentes âmbitos estatais que percebem na nova gestão pública uma resposta mais democrática à sociedade (OLIVEIRA, 2015).

Nesse contexto, Almirante Tamandaré possui como potencialidade, gestores da política educacional municipal engajados na proposta da gestão democrática e que consideram a educação com um papel estratégico para repensar as políticas públicas, enquanto provocadora de uma nova política e de um novo projeto de sociedade. O município acredita que a gestão democrática seja de fato o caminho para a construção coletiva do currículo. Currículo este, que não só deverá ser construído coletivamente, mas deverá estar articulado com os diversos saberes do território em uma perspectiva de promoção de educação integral.

A *Caravana da Educação*, desenvolvida no município de Almirante Tamandaré, Paraná, pode ser considerada um instrumento de democratização da participação da comunidade na gestão pública. Nessa abertura da escola à comunidade escolar, se favorece a busca conjunta de novas estratégias para o fortalecimento da escola pública, por meio do novo currículo a ser construído numa grande rede de articulação. O cidadão torna-se um autor conjunto da construção do currículo, uma vez que se possibilita com esse programa dar voz ao cidadão. A rede pública municipal de ensino em todo o Brasil enfrenta desafios constantes que exigem planejamento e decisões coletivas para a formação de cidadãos críticos e participativos. Um currículo construído democraticamente, a exemplo do processo detalhado do município de Almirante Tamandaré, torna-se um instrumento importante no enfrentamento de tal desafio.

Destaca-se que durante o período da materialização da *Caravana da Educação* no Território 01, sem contabilizar os números das vivências com os educandos, foram envolvidas 519 pessoas de diversos segmentos da sociedade, em 35 encontros promovidos entre os meses de fevereiro a novembro de 2019, para a reflexão crítica em prol da construção do novo currículo para a rede pública municipal de ensino.

Desta forma, a *Caravana da Educação*, oportuniza a materialização da gestão democrática no município. Enfatiza o exercício de democratização da construção curricular tendo como pretensão, que essas ações tornem-se rotina no cotidiano da educação integral e no território. Por fim, todo esse processo exige dos gestores, grande comprometimento e responsabilidade social em prol da cidadania.

## Referências

ARRUDA, F.; GOULART, B. Prêmio Territórios Educativos: Iluminando experiências na educação que ativam territórios por meio da cultura. In: AMARAL, L.; ROCHA, C. (organizadores). *Patrimônios possíveis: arte, rede e narrativas da memória em contexto iberoamericano*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: [https://patrimonios-possiveis.medialab.ufg.br/03\\_felipe\\_arruda.html](https://patrimonios-possiveis.medialab.ufg.br/03_felipe_arruda.html). Acesso em: 30 nov. 2019.



BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; GODOY, G. A. V.; VOLSI, M. E. F.; MOREIRA, J. A. S. *A escola como núcleo da gestão democrática: práticas coletivas na organização da escola a partir das instâncias colegiadas*. João Pessoa: UFPB, 2012 Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.55.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.55.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B.M.; BATISTA, E.G.; SANTOS, J.R. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (Org). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2019.

KORNIN, T.; CARMO, J.C.B.; O arranjo institucional de gestão na Região Metropolitana de Curitiba. In: COSTA, M.A.; TSUKUMO, I.T.L. *40 anos de regiões metropolitanas no Brasil* / organizadores: Brasília: Ipea, p. 87-108. 2013.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2019.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. *Gestão em Rede*, n.3, p.13-18. nov, 1997. Disponível em: [http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge\\_GestaoEscolar\\_02.pdf?iframe=yes&iframe=true](http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true). Acesso em: 30 nov. 2019.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. *Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações*. Módulo da Sala PGE. Programa escola de Gestores da Educação Básica. Goiás: UFG, 2008. Disponível em: [http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2\\_2.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_2.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – P.M.A.T. *Relatório de Memória Programa Caravana da Educação*. PMAT: Almirante Tamandaré, 2019.

VEIGA, I.P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 01- A educação básica brasileira e desafios da atualidade

### **O CURRÍCULO E A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA POBREZA**

Eliana C. Curvelo – UNESP/Araraquara\*

Sebastião de Souza Lemes – UNESP/Araraquara\*\*

---

**Resumo:** O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo e sua apreensão dentro da escola pública. O objetivo desta reflexão é considerar como os currículos estão estruturados nas escolas, e como são influenciados pelos processos da modernização e da globalização; afetando a todos, especificamente os sujeitos que vivenciam a realidade da escola pública. É reconhecido que a maioria das escolas públicas em nosso país atende classes menos favorecidas, e a divulgação nos meios de comunicação de que a escola não consegue cumprir sua função social, acaba por justificar, ainda mais, a exclusão e a desigualdade, responsabilizando todos os partícipes - alunos, professores e famílias que vivenciam esse cotidiano. A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão e a ação de todos, para modificar a realidade e a própria função social da escola pública.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Escola pública

#### **Percurso reflexivo**

O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo preponderante na escola pública e os seus partícipes. O objetivo deste estudo é considerar como os currículos estão estruturados nas escolas públicas nos atuais contextos sociais em que, uma nova categoria social começa a criar densidade na sociedade. Esta nova categoria surge pelos processos da “modernização” e entre algumas denominações, foi escolhido o termo “refugio humano”, por nos parecer mais abrangente. Bauman (2005, p.12) afirma que:

A produção de “refugio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (“os excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernidade, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).

---

\*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr da UNESP/Araraquara-SP. E-mail: [curvelo.eliana@gmail.com](mailto:curvelo.eliana@gmail.com)

\*\*Professor Doutor do Departamento de Ciências da Educação na Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr /UNESP/Araraquara-SP. E-mail: [sslemes2@gmail.com](mailto:sslemes2@gmail.com).



É reconhecidamente que a escola pública em nosso país atende às classes menos favorecidas; sendo ínfimo o número de escolas que não estão condicionadas ao pensamento de que a pobreza está próxima às escolas públicas “[...] por meio de corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência [...] que freqüentam as escolas públicas nas cidades e nos campos, em contextos e sociedades empobrecidos” (ARROYO, 2013, p.108).

O autor supracitado, de forma assertiva, rompe com a ideia dos imaginários românticos da pedagogia, da docência e dos currículos como também da função social da escola. Ele desafia os profissionais para repensar teorias pedagógicas e currículos no contexto em que a “[...] vivência da pobreza é uma das experiências mais condicionantes na formação humana, na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância” (2013, p. 108).

Esta imagem desestabiliza a formação de futuras docências e da aplicação de currículos que são utilizados nas escolas públicas sem um olhar acurado da realidade social dos seus partícipes e das propostas curriculares vigentes as quais utilizamos em nossas práticas pedagógicas ao ensinar e educar crianças e adolescentes. Especificamente, o objetivo do presente texto será refletir sobre a importância do currículo nas instituições escolares; que, por vezes é como uma “caixa preta” em que:

Sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (LATOURET, p.14, 2000).

Observar e analisar o currículo da escola pública, pensado em suas especificidades locais, significa estar preparado para olhar o funcionamento da “caixa” e não só a aparência que se depreende da mesma. Para Arroyo os “sistemas de educação, suas políticas e seus currículos são pensados de modo que possam suprir [...] as carências materiais: as carências de conhecimento e de competências e as carências de valores, hábitos e moralidade”. Este autor demonstra que “[...] a pobreza, as sociedades e as comunidades pobres são analisadas e interpretadas como carentes intelectuais e morais” (2013, p.109).

Nesse sentido, há também, a necessidade de esforço dos responsáveis pela articulação do currículo em que, se deve respeitar e interagir com as idiosincrasias e especificidades dos partícipes que são oriundos, cada vez mais, de diversos contextos sociais. E, é nesse desenho, em que o estigma da pobreza se justifica numa visão reducionista de um currículo sem levar em conta os efeitos desumanizadores históricos e sociais que os colocaram na situação em que vivenciam seu cotidiano escolar. São contextos, muitas vezes,



descaracterizados e ou ignorados, permeando as ideologias que influenciam e determinam quais os conhecimentos são privilegiados e que, pode, desconsiderar os educandos em sua real existência.

Os sistemas de educação por meio dessa visão reducionista levam a falta de reconhecimento e ignora as vivências desumanizadas que a pobreza material tem determinado pessoas que se situam nesta condição. Independentemente de qualquer crítica sobre as políticas educacionais vigentes, deve-se entender que “a educação, não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um processo dinâmico” (BAUMAN, 2007 apud SACRISTÁN, 2011, p.28).

Esse processo dinâmico, entretanto, tem sido utilizado como um meio de garantir aos estudantes, principalmente da escola pública, que devem se qualificar adquirindo habilidades e competências para não serem submetidos ao desemprego e ou se tornarem inempregáveis. Essa pré-condição estabelecida implicitamente é uma visão que está incorporada nas práticas pedagógicas em que “[...] a adesão às propostas curriculares por competências para resgatar os pobres de sua condição é defendida como solução” (ARROYO, 2013, p. 111).

Ainda, neste processo, a falta de preparação para atuar no mundo do trabalho justifica a exclusão e a desigualdade, sendo responsabilizados todos os partícipes, alunos e professores que vivenciam esse cotidiano descrito acima. Segundo Arroyo (2013, p.113) as “teorias pedagógicas e do currículo, ao não levarem em conta essa perversa história do trabalho, acabam tendo como função histórica ocultar os padrões reais de produção da pobreza, da concentração da riqueza, da apropriação da terra, do espaço e do próprio trabalho e conhecimento”, ele continua e adverte que temos “crenças ingênuas” de que ao adquirir competências, teremos trabalho melhor e, portanto, melhores salários extinguindo a pobreza.

Entretanto, a pobreza não é só uma questão econômica ela é, sobretudo, histórica; e, enquanto a função social da escola e do currículo não romper com essa forma de pensar, pouco se poderá obter no que se refere às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem.

Os currículos são herméticos ao não considerar as questões sociais de grupos pobres, e desta forma perpetuam as condições políticas que massificam e dão continuidade aos processos de exclusão, legitimando a reprodução dos grupos sociais diferentes em inferiores, pois estes não possuem valores, condutas morais, cultura dos grupos que elaboraram as políticas sociais que estão permeadas nos currículos.

Indo além, estamos vivendo novos contextos de trabalho. Se, antes, se considerava um atraso na formação do indivíduo para o mundo do trabalho da revolução tecnológica, quiçá na quarta revolução em que o mundo do trabalho está repleto de nanotecnologias, neurotecnologias,



robôs, inteligência artificial, biotecnologia, sistemas de armazenamento de energia e outras tantas formas tecnológicas que rapidamente estão sendo assimiladas e, ao mesmo tempo, por um lado precisa de contingentes preparados para atuar neste novo nicho de trabalho; mas também descartam, estes são os “coletivos humanos inadequados”, ou seja, os “refugos humanos” (BAUMAN, 2005, p.43).

### **O papel do currículo e a transformação das escolas públicas**

É preciso reconsiderar como se produz e ou se reproduz o currículo na escola pública e, como poderia modificar as estruturas atuais do entendimento de uma cidadania como um princípio universal, em que “[...] a produção de uma vida digna e justa, origem de todo o conhecimento, cultura, concepção de ser humano e do mundo” (ARROYO, 2013, p.125) dialogaria com os coletivos empobrecidos, ressignificando o currículo e a vida de todos os partícipes da escola pública.

A ressignificação do currículo deve ser respaldada pelos critérios de justiça, sendo intrínseco ao conceito de democracia. Democracia como princípio de uma sociedade justa. Entretanto, o próprio conceito, nas atuais políticas, possa parecer desfigurada e distante da realidade dentro das escolas públicas; é necessário saber quais as políticas e linguagens que permeiam o currículo ao favorecer ações em que é mais fácil dizer que se vai “organizar uma escola democraticamente do que fazê-lo” (SANTOMÉ, 2013, p. 72).

Nesse sentido é preciso pensar na construção de uma escola democrática em que “[...] o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão” (LEMES, 2019, p. 130). O autor enseja que o conceito de democracia, ainda frágil, dentro das instituições escolares, se apresenta de forma inconclusa, logo há dificuldade de se realizar dentro do ambiente da escola pública um ensino democrático; bem como:

Na direção da construção de uma escola democrática, é necessário se colocar em prática as demandas do ideal democrático de sociedade e se buscar torná-lo a ação fundamental do professor, do aluno e da gestão. Para se atender essas demandas, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar deverá passar, enquanto trajetória complexa de formação e de interações (LEMES, 2019, p. 135).

A compreensão do currículo facilita a percepção de como organizar os conteúdos aos componentes curriculares, tendo em seu tecido as perguntas contínuas para que se prevaleça uma concepção de currículo na qual o pluralismo cultural seja não só alternativa, mas, sobretudo, condição de “[...] que enfatize conteúdos plurais e diferenciados, a partir da constatação da coexistência de variadas manifestações culturais na vida social” (BONAMINO; BRANDÃO, 1995, p.17), portanto, de se valorizar toda e qualquer realidade seja ela qual for, especificamente da escola pública.



Por extensão, Flecha (2013, p.371) descreve que a transformação na escola deve se focalizar em “estender os direitos humanos para todas as crianças, sem discriminação contra qualquer uma, [...] que inclui fornecer a melhor educação possível para cada menino e menina, especialmente para aqueles que são tradicionalmente os mais excluídos”. Declara a importância de um diálogo igualitário, onde todos os partícipes têm voz ativa e tenham como pressupostos a abertura para ouvir “pesquisadores e membros de outras comunidades de aprendizagem”. Ressaltando desta forma a importância da comunidade acadêmica para a contribuição e manutenção da democracia na escola, o principal espaço de diálogo.

A escola vista desta forma se torna o ambiente no qual seus partícipes possibilitam a todos “oferecer a todas as crianças uma utopia real: sucesso acadêmico para todos sem discriminação” (FLECHA, 2013, p.372). Não o sucesso acadêmico para servir aos padrões de mundo do trabalho que alimentam exclusões, mas com debates que são “fundamentados em argumentos e não em status desiguais nas estruturas sociais” são diálogos nos quais se prevalece uma consciência pública, a da solidariedade.

A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão de seus partícipes, “impedindo a transformação das escolas mantidas pelo Estado em ‘instituições de confinamento’, cuja missão básica não é educar, mas assegurar ‘a custódia e o controle’ – ‘de fato, parece que o propósito principal dessas escolas é apenas ‘neutralizar’ os jovens considerados indignos e indisciplinados, mantendo-os trancados durante o dia de modo que, no mínimo, não se envolvam em crimes de rua” (BAUMAN, 2005, p.103).

São os ideais democráticos defendidos por Lemes (2019) que devem ser constantemente vitalizados, por meio dos diálogos que a escola deve preservar como Flecha apresenta e, principalmente de propostas de um currículo como os autores Santomé (2013), Arroyo (2013), Sacristán (2013, 2011, 2000) sugerem para superar os condicionantes da pobreza que se agrava de forma exponencial na sociedade e que têm os partícipes da escola pública que são os protagonistas das políticas públicas, como sendo só estes últimos os responsáveis de suas condições de refugos humanos, como Bauman e Donskis apresentam de forma contundente:

Estamos sofrendo com os encontros improdutivos, embora dramáticos, entre conceitos morais, códigos culturais e visões do mundo à nossa volta, inconciliáveis e mutuamente exclusivos, que os políticos tentam assumir, acomodar e monopolizar. (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 112).

Esses encontros repletos de subjetividades, segundo os autores, podem comprometer os princípios constitucionais que serão disseminados nas escolas públicas, pois, os responsáveis pelas políticas públicas que, de acordo com suas idiossincrasias e interpretação das regulações e regulamentos (documentos imprescindíveis para a realização da educação democrática), pode não prevalecer os anseios e desejos dos educadores e educandos do



Brasil. Portanto, a prudência é relevante, visto que as elites políticas e econômicas, nem sempre tem por objetivo mudar os condicionantes da pobreza histórica que é vivenciada dentro das escolas públicas. Num outro sentido, vemos com zelo a assertiva de Bauman e Donskis (2014) relata que:

Enquanto os políticos estiverem preocupados, para não dizer obcecados, com o corpo, a privacidade e a memória dos homens, eles tenderão a substituir a busca de uma boa política pela luta a favor da maioria moral, abrindo agressivamente o caminho em direção a novas formas de controle social, disfarçadas de preocupações morais e educacionais. (BAUMAN; DONSKIS, 2014, P. 112).

São advertências no cuidado sobre como os discursos podem ser assimilados, por vezes, deixando de lado aspectos da educação dos seres humanos e dentro de um processo dinâmico, a construção de:

Uma sociedade democrática exige do sistema educacional que forme pessoas democráticas, que possa raciocinar para a tomada de decisões, debater democraticamente e de quem se possa exigir responsabilidades pelo abandono de seus compromissos assumidos (SANTOMÉ, 2013, p. 83).

Atualmente, o individualismo acadêmico e os intelectuais que trabalham sobre a perspectiva da crítica (BAUMAN; DONKIS, 2014) se distanciaram do papel preponderante da formação de indivíduos que podem e agem na escola pública; há uma carência de indicadores cívicos; os assuntos públicos, inclusive os educacionais, aparecem como problemas técnicos a serem resolvidos pelos correspondentes especialistas (SANTOMÉ, 2013).

A perspectiva acima descrita, contundente, apresenta um cenário educacional fragilizado por políticas públicas e interesses privados, os quais abandonaram a escola pública e seus partícipes a própria circunstância descrita no início deste texto. Porém, se existe possibilidade por meio do diálogo e de uma escola democrática, se faz urgente e emergencial a assunção de novas atitudes, estas, ensejam comportamentos que não ignorem, segundo Santomé (2013, p. 85) “que os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes mediante as quais se produz domesticação das populações, embora com intensidade muito variável, dependendo do grau de organização e de lutas dos distintos grupos sociais que operam no interior de cada sociedade”, aqui, especificamos a escola pública.

Tornando importante ressaltar que o currículo é o lugar privilegiado de articulação entre as ideias e os valores que comunicam práticas dentro do ambiente escolar, sendo vital avaliar como essas práticas se realizam mesmo condicionadas por diversos fatores, entre eles, as resistências de seus sujeitos. Sendo imprescindível perceber o currículo como ponte entre a teoria e ação e não só como mais uma exigência a ser cumprida dentro da escola. É olhar e persistir ao saber que toda reforma educacional perpassa pelo currículo e seus conteúdos de

ensino, que podem dar um salto para a democratização da escola ou para mantê-la no pêndulo atual.

A participação dos sujeitos da escola pública deve ser concebida de forma a facilitar a participação de todos; embora a escola tenha sido por muitos anos um espaço de domesticação das populações, o caminho para uma escola democrática deve se respaldar para desativar barreiras, levando em conta de que “as estruturas de participação bem instrumentadas criavam entusiasmo e esforço renovado por parte dos educadores, enquanto que as estruturas mal preparadas provocam sobrecarga de trabalho, conflito de papéis e tensões com os outros educadores e os diretores” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 150).

Nesta reflexão sobre o currículo, a pobreza e a escola pública, com um cenário político que se instaura culpa e culpados ao sistema educacional como único responsável do momento social presente, precisasse mobilizar a todos os partícipes, não para aceitar a situação vigente, que é história circunscrita num momento ímpar, mas para nos posicionar em relação às incertezas da cegueira moral que aflige a todos, sabendo que:

A história não deve ser deixada só nas mãos dos políticos, sejam eles democráticos ou autoritários. Não é propriedade de uma doutrina política ou de um regime ao qual ela sirva. Se apropriadamente entendida, a história é o projeto simbólico de nossa existência mais as escolhas morais que fazemos todos os dias. [...] nosso direito de estudar e questionar de forma crítica a história é o alicerce da liberdade (BAUMAN; DONKSY, 2014, p. 40).

A história sendo nosso alicerce da liberdade nos possibilitará ultrapassar os individualismos presentes nos cenários educacionais, cuidando para que o currículo não seja mais um instrumento de domesticação às massas – refugos humanos; mas um instrumento de solidariedade, de ensino de ferramentas que nos conduzam a solidariedade.

### **Currículo democrático na escola pública**

Tomando a licença poética da literatura de Calvino sobre um mito grego - a leveza do personagem mítico Perseu ao dominar a górgona Medusa. Ao trazer essa reflexão sobre o currículo, a pobreza e a escola pública, faremos aproximações da linguagem simbólica das imagens do mito em nossa realidade social.

Inicialmente, Calvino nos remete ao poder do olhar inexorável da górgona Medusa. O herói Perseu, possuindo sandálias aladas o reflexo de um espelho pode decapitar o monstro. O mito, de forma implícita, sugere os comportamentos que pode auxiliar a compreender e entender o cenário da atual e recorrente situação educacional. O autor vai utilizar o mito como argumento do valor da leveza para ser utilizado no presente e no futuro. Segundo ele:





Às vezes o mundo inteiro [...] parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida.” [...] “Para decepar a cabeça de Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho (CALVINO, 1990, p. 16).

Segue ele dizendo que a relação entre Perseu e Medusa não termina com sua decapitação. Do sangue de Medusa com o mar surge o cavalo alado Pégaso; no qual Perseu, levando consigo a cabeça cortada cavalgará para vencer guerras. Assim, numa livre interpretação do mito, a cabeça de Medusa poderia ser o currículo prescrito – oriundo das políticas educacionais advindas do Estado e ou o currículo oculto – em que se permeiam os fatores sociais, morais e éticos (SACRISTÁN, 2000) que, dependendo de quem ou como será utilizado, poderá petrificar pessoas; os partícipes que vivenciam o cotidiano da escola pública seriam como Perseu e Pégaso.

Os conteúdos selecionados e construídos pelo diálogo dentro do ambiente educacional fariam com que os partícipes tivessem novos pontos de vista – leveza, para olhar a realidade da pobreza que encarcera as possibilidades humanas dos que frequentam a escola pública; considerando “[...] o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (CALVINO, 2000, p. 19) para mudar o cenário de que antes, a educação, direito de todos, deveria ser como a jornada de Perseu, com desafios como o de decapitar a górgona. Entretanto, atualmente se apresenta um cenário abissal no qual a educação se distancia de um pressuposto que deveria ser dever do Estado sendo promovida e incentivada, para o desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e de sua preparação para o trabalho e por essas vias a democracia. Talvez precisaremos de novas formas de interpretação desta realidade pungente e, com certeza, novos heróis.

### **Considerações finais**

Diante do cenário educacional que se apresentam incertezas de todos os lados, será necessário a agilidade do herói para agir dentro de um sistema educativo que, ainda responde a doutrinas políticas – democráticas ou autoritárias. Sendo necessário, usar a górgona/currículo de forma sábia, ao petrificar os condicionantes postos em nossas atividades pedagógicas que alienam nossas formas de pensar unidimensionais sobre a educação e, ter a velocidade do Pégaso para cavalgar sobre as nuvens e os olhares que petrificam a todos os partícipes do processo educativo e, sobretudo, de ter novos olhares com outras lógicas e outros conhecimentos.



## Referências

- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Zahar. 2014.
- BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Z. Currículo: Tensões e alternativas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - *Cadernos de Pesquisa*, nº92. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/855/862>. Acesso em: 30 jun.2019.
- FLECHA, R. A sociologia dialógica das comunidades de aprendizagem. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: análise internacional*. Tradução: Cristiana Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LATOUR, B. *Ciência em Ação – Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- LEMES, S. S. O caminho da escola democratizada: pistas e perspectivas para o Currículo. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). *Gestão das unidades escolares: Organização e Gestão da Escola*. Gestão Curricular. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2019. Livro 4. V.2 (D26). p. 129-142. (Pedagogia, Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. Unesp, Univesp, UAB-Capes, UniCEU).
- RODRÍGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar por Competências: o que há de novo?* Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima. Ver. Técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *Currículo, justiça e inclusão*. In: Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

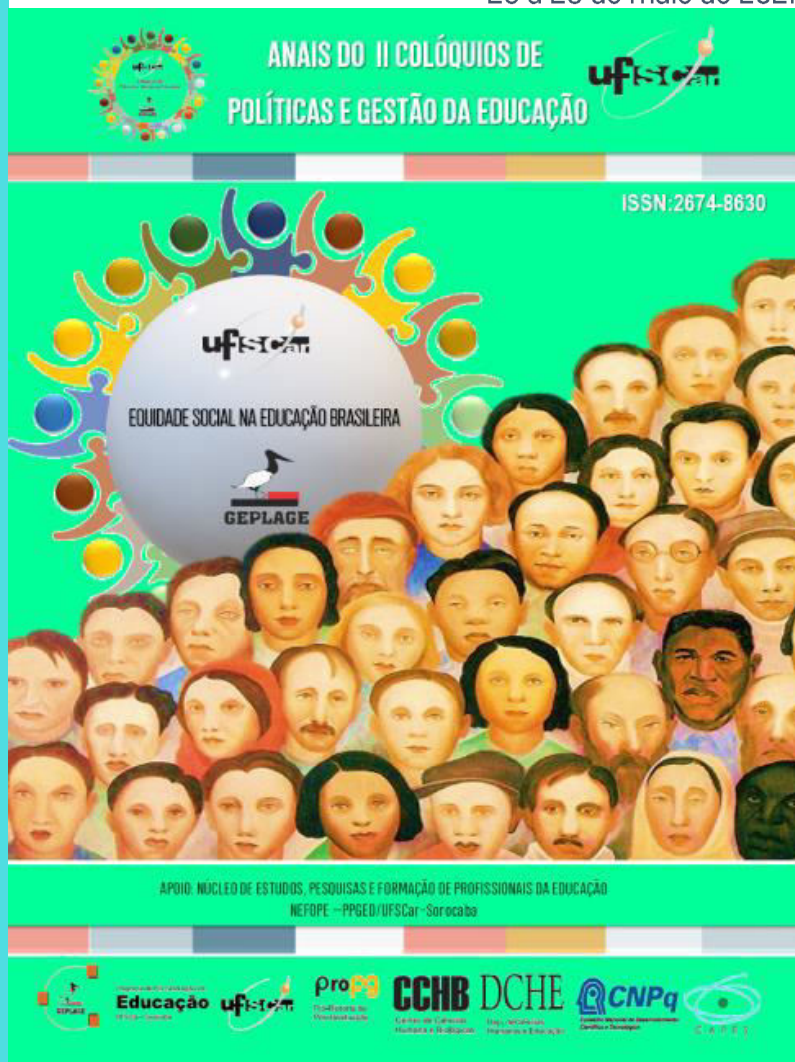
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



---

Comunicação oral: Eixo 1 – A Educação Básica Brasileira e Desafios da Atualidade

## **O DOMÍNIO DA INTERNET NA ASCENDÊNCIA DA ESCRITA: INFERÊNCIAS E ANÁLISES**

Alexandre Rosa – CMPVZ\*

Antônio Carlos Coqueiro Pereira – IESKS/PY\*\*

Warley Teixeira Gomes – CAIC/BA\*\*\*

Vera Belinato – CAB/BA\*\*\*

---

**Resumo:** O presente artigo pretende analisar o denodo da escrita na produção textual, seja no conflito de ideias, quanto na sapiência linguística, averiguando a persuasão da Internet na grafia, ou seja, escrita de textos escolares. Os procedimentos e as metodologias para coleta de dados utilizadas para conseguir esses fins fundar-se em teorias linguísticas, ilusórias, virtuais ou não. Este artigo considera que através das redes sociais trabalhada em sala de aula, os alunos reflitam sobre a importância da escrita, em questões científicas, em questões cotidianas, suscitadas no senso-comum. Com foco nos dados alçados, pode-se preferir que o texto eletrônico transcende o desenvolvimento da ascensão das informações como da desenvoltura textual, necessários na capacidade criadora da escrita, embora não disfarce no domínio dos preceitos linguísticas de seu usuário. Contudo, acreditamos que o desafio da Educação, é oportunizar sentido aos tirocínios das redes sociais quanto ao uso da linguagem no contexto de aprendizagem escolar.

**Palavras-chave:** Escrita. Textos eletrônico. Senso-Comum.

### **Introdução**

A temática abordada nesse artigo tem afinidade com o uso na sala de aula das redes sociais. Contudo, o presente estudo visa meditar quão deve ser analisado pedagogicamente quanto ao uso nas salas de aulas da internet e das redes sociais, para uma aula bem-sucedida, crítica, que desperte nos alunos a criticidade e a reflexão sobre a importância de escrever corretamente não só nas aulas, mas nas redes sociais em que estão inseridos. Será que o

---

\*Professor do Colégio Municipal Padre Vergílio Zoppi de Barra da Estiva – BA. Licenciatura em Letras português/inglês e Artes Visuais, Pós-graduado em psicopedagogia (Faculdade de Salvador) e Gestão Escolar (UFBA) Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [xadjvc@yahoo.com.br](mailto:xadjvc@yahoo.com.br).

\*\*Professor de escola pública da Prefeitura Municipal de Barra da Estiva – BA. Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [antoniocarloscoqueiro@gmail.com](mailto:antoniocarloscoqueiro@gmail.com).

\*\*\*Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Diretor no do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire - CAIC (BA). E-mail: [warleyteo@hotmail.com](mailto:warleyteo@hotmail.com).

\*\*\*\*Mestranda em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002). Especialista em Magistério Superior, em Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar, e em Gestão Escolar e Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (GEPGEIF). Professora no Centro Educacional Barra do Choça – CEBC/BA. E-mail: [v78beli.12@gmail.com](mailto:v78beli.12@gmail.com).



grande obstáculo no martírio linguístico, quer na língua escrita ou falada, consecutivamente constitui nos anseios nas áreas de conhecimento? A estrutura textual implantadas nos modelos tradicionais e habilitada pelos conhecedores é a mais perpetrada e, não raro, se confronta muito do ideal, pecando pelo atropelo das normas que concentram a língua padrão.

Entretanto, com a extensão da internet estabeleceu novas eras, um momento de mudança na comunicação, por meio da difusão da Educação a Distância e da informática e, relacionando os povos, permitindo a aquisição e o aprimoramento de cursos e surgindo um novo costume textual. Paralelo a isso, preocupar-se com a exercício desse atual padrão textual em panorama aos padrões tradicionais estruturantes na cultura e na história de um povo. Há porvindouro significativo que vem concordando a esse novo modelo linguístico, num panorama de alteração radical, que vem acarretando melhorias cognitivas no campo da competência e do domínio da criação textual. Existem determinadas contestações por parte dos docentes de Língua Portuguesa, os quais se interrogam se o linguajar típico virtual não estaria infringindo a norma culta padrão de nossa língua e prestes a camuflar o “mundo real” e, ainda, se os frequentadores (crianças, jovens e adolescentes) das “redes sociais” estariam aprendendo a escrever errado, em virtude do feitio de como se escreve na Internet.

A linguagem, em suas distintas formas e variantes, é uma entidade viva, dinâmica e é o algoritmo que tornou útil para o ser humano se comunicar com os semelhantes, difundir informações, trocar ideias e conceitos. A eficácia da escrita ampliou o desenvolvimento da comunicação entre os seres humanos consentindo-lhes remontar os empecilhos do momento na recepção de mensagens, promovendo o intercâmbio de informação, além de auxiliar no intelectual, no cognitivo e no desenvolvimento do ser humano.

Com o acesso dos meios de comunicação em massa na contemporaneidade, não há dúvida nenhuma de que a Internet, tem uma conexão muito forte com o desenvolvimento da globalização, vem facilitando os intercâmbios comunicacional. É a modernização/globalização da informação. Com o intercâmbio, cria-se um "espaço virtual" com funcionamento e ideias próprias, ou seja, escrever ficou até mais prático, e a comunicação volver mais e mais multidimensional e sensorial, fendendo com a rigidez da habilidade da escrita, na mesma ocasião em que a interconexão entre a inteligência viva e a máquina, interligam um elo nos que vão associar em rede e pensar com a rede.

Nesta perspectiva, nos notifica a uma imprescindível reflexão sobre a apreciação de texto e textualidade, considerando, pois, a linguística textual como uma forma de se estruturar a linguagem em pensamento e em comunicação um com o outro, e, analisando a alcance da Internet neste metodologia, e até que ponto, o processo normativo segue a produção comunicativa dos textos escolares com relação e escrita tradicional.



Com a percepção de refletir sobre os computadores e celulares nas interferências ligadas a produção do texto escrito em rede, o presente estudo tem como objetivo: analisar a analogia entre a influência da escrita, via rede social e Internet, considerando aspectos textuais no meio comunicação. Tendo como especificidades: Apresentar o perfil no contexto virtual e tradicional em relação as diferentes linguagens; verificar os diferentes aspectos cognitivos na área do domínio da escrita e da produção textual via rede social; investigar a escrita e suas influências nas redes sociais e nos textos escolares.

A linguagem é considerada um dispositivo de interação social e preceptora de conhecimentos e opiniões. Esse entendimento supera a concepção da linguagem como sistema prévio, estático, centralizado no código. Bakhtin afirma que a verdadeira substância da língua (...) não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (...), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações (1986, p.109). A concepção de linguagem interação: o dialogismo, conceito-chave na teoria de Bakhtin (1986), transcende ao sentido limitado da palavra na comunicação verbal direta e em voz alta entre os interlocutores. Dialogismo são todas as comunicações escrita ou verbal, independente da forma. Do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, pois qualquer enunciado se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre este objeto. Contudo, todo diálogo é fundamentalmente um discurso, isso significa que os sentidos são fruto nas relações dialéticas.

Aparecem, de tal modo, duas funções intensamente ligadas a palavra: a revelação do sujeito e a mediação para o outro. Benveniste (1976) esclarece, com propriedade, essa afinidade: a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Afligir a linguagem como método de influência mútua exige uma nova definição de papéis quando a língua que transpassa esta interação que se faz virtualmente. É preciso ter consciência do que se caracteriza uma linguagem e os elementos que a Informática possui. Uma elocução, ou seja, a linguagem pode ser entendida como um conjunto de métodos para armazenamento e transmissão de mensagens, ideias, finalidades e as mais variadas confissões humanas. Mas, a linguagem é um instrumento que auxilia o ser humano a pensar sobre a sociedade, seus sentimentos e seus semelhantes. Apesar disso, os elementos da Informática servem para transmitir, depositar, armazenar e informações, mas o que distingue a “Informática” da escrita, é a possibilidade de trabalhar diversas formas e formatos de informação sobre o mundo digital.

Contudo, a “escrita” aflige tão-somente as informações escrevíeis em palavras, na “Informática” muito se fala em multimídia, ou seja, informações em formas variadas. Vivemos em uma “era” em que as o mundo das novas tecnologias está submergindo o mundo humano em informações. A cada instante se desenvolvem novas formas de interagir com o outro, novas formas de ver e pensar em tempo real a sociedade em que se está inserido,



modificando assim, a forma de ver e pensar. Contudo, o uso das novas tecnologias pode determinar novas linguagens, novos patamares, assim, podem estar nascendo novas formas de escrever.

### **Internet e comunicação virtuais**

A comunicação entre a humanidade é o que outorga ao homem tornar-se grandes cidadãos. É através das diferentes linguagens que o homem consegue se organizar nos estudos e em sociedade, constituindo leis de convivência e transmitindo conhecimentos e valores era do mundo globalizado. Toma-se, aqui, a comunicação usada pelo homem para que possamos entender a relação com o mundo e estabelecer a nova relação que se delinea. Os anos 90 tem se qualificado pela era da comunicação com a utilização dos computadores e no fortalecimento da Internet, contudo, se chamado "Rede das Redes". O crescimento das novas tecnologias da era da comunicação não é privilégio apenas de países onde os meios de telecomunicação estão em pleno desenvolvimento (MADDIX, 1990).

O uso das novas tecnologias tem atingido grandes avanços advindos dessa sociedade da informação, transformando substancialmente as formas de lazer, de comunicação, de trabalho, inclusive as percepções de tempo e espaço, do que é virtual e real, do que é inovador e tradicional, com repercussões políticas, sociais, econômicas e educacionais (como relação ao letramento). A Internet, em meio a as novas tecnologias, é a mais promissora e interativa até o momento, não existindo em um lugar concreto, advindo em lugares virtuais, no ciberespaço (HETERICK, 1993, p.8). Para Laura Liguori (apud LITWIN, 1997, p.90), a uso da Internet como instrumentos didáticos pode aperfeiçoar a aprendizagem sempre que se medite com juízo crítico pedagógicos:

- a) o aproveitamento que se faz das características do mundo da informática; a capacidade de interação entre o aluno, a informação e a sociedade; a competência do retroalimentar quanto a aprendizagem dos alunos;
- b) a contribuição inovadora na perspectiva para a aprendizagem, isto é, que possibilite a pesquisa e favoreça a participação individual e coletiva dos alunos; a recriação dos conhecimentos e as diversas aprendizagem, apresentando uma visão interdisciplinar e integradora em sua concepção, quão ao mundo do currículo.

### **Aprendizagem colaborativa**

A Internet teve grande influência, e influenciou nos momentos de necessidade de das informações, se recorrendo à rede e orientações por assunto até então desconhecidos, conectar as diferentes linguagens, é conhecer experiências inovadoras na área com os



“experts” em sua especialidade. Ferreiro (2000) aponta que a Internet abre, na escola, a possibilidade para que todos possam escrever e publicar. A autora aponta que, se refletirmos no quantitativo de informações que se circula, nas disposições das diferentes mídias, veremos que todo o privilégio de as usufruir estão determinadas e concentradas nas mãos de poucos. A maioria das informações a que acessamos vem determinadas e filtradas, pelas grandes multinacionais que detêm grande parte ou quase todo o poder em suas mãos. Desse modo, a inferência no momento do acesso das diferentes mídias pela veiculação de informações pode advir em diversas vias, onde há a probabilidade da inferência e interferência da comunicação é plausível de modo assíncrono e síncrono, é conciso de uma reflexão para refletir sobre as novas problemáticas e possibilidades abertas quanto a esta questão. O acesso à Internet, que abre estas novo caminhos e novas possibilidades, ainda que restrito e é neste sentido que os professores das escolas públicas, conectados, têm um papel fundamental. Nas palavras de Ferreiro (2000, p.52):

A necessidade de que os grupos marginalizados possam expressar suas demandas, seus modos de perceber a realidade, suas reclamações, fica cada vez mais patente para que a própria ideia de democracia não venha abaixo. Essas demandas e exigências devem ser expressas, de maneira crescente, no estilo próprio de um texto escrito. A ênfase na produção textual seria uma contribuição específica da escola, não só por uma exigência externa, mas também para garantir a possibilidade de que qualquer um possa dizer quem é e defender seu ponto de vista por escrito nesta sociedade que já não acredita mais no que se expressa de maneira oral e que exige que tudo seja posto sobre o papel para poder ser julgado, valorizado ou definido em um tribunal.

A autora expõe, que a escrita muitas vezes na escola gira-se de um artifício descontextualizado, pois vem perdendo sua função - a comunicação - e os alunos contextualizam suas escritas “sob encomenda”, pois, é sábio de antemão que o “[...] circuito tradicional de produção de um texto é: entrega, correção, arquivamento” (FERREIRO, 2000, p.54). Escrever, nestes sentidos, faz com que o texto perca sua autenticidade, seu vigor e sua finalidade quanto a escrita. Os alunos, vem perdendo a vontade motivacional pela escrita, por falta de uma motivação interna, por parte da escola, que estão perdendo seus alunos para as redes, e conseqüentemente, suas produções contornam-se em textos impessoais e cheios de incorreções ortográficas. Instaura-se a dicotomia do compromisso de escrever (aluno) e revisão (professor) do texto quanto ao resultado pobre da escrita dos textos e a mal articulação quanto ao cumprimento das normas gramaticais, coesão e coerência.

Para Maturana e Varela (1990), a Internet, acende a possibilidade de publicação, de aproveitar a escrita para comunicação de ideias, expor reflexões quanto ao pontos de vista, para leitores além das paredes escolares, assim sendo, quem sabe, reverter esta situação, que a escrita assume outras dimensões e destino, tendo outros sentidos na forma de escrever



e problematizar o que se escreve num texto. Entende-se que a escrita contextualizada com coesão e coerência, é produzida e encaminhada a um público leitor, conforme comunicação escrita, estabelecendo um movimento em relação ao interno - as impressões, sensações, desejos, saberes e expectativas do autor -, e ao externo - os leitores, a coletividade e a comunicação quanto ao seu entendimento (FERREIRO, 2000) Maturana e Varela (1990) acreditam nas possibilidades mediante estes tipos de ação para os alunos na medida, e que garantam ou possibilitam espaços para interatividade e enriquecimento das aulas (formulários, e-mail, chats, bate-papo, etc.), ampliando as diversas possibilidades de intervenção problematizadora para a melhoria da escrita em suas práticas (alunos).

### **Escrita online**

A vivência de disparidade das modalidades quanto a sapiência da norma culta e do uso da língua são assuntos que atentam a todos quando se diz ensino do idioma. Apesar da acedência dos díspares aos diversos níveis do uso da língua, o domínio indispensável da norma culta da escrita é condicional para o aprimoramento moral, intelectual e cultural do indivíduo e no crescimento não só da sociedade, mas também do país. Compete à escola, deste modo, ensinar as normas cultas da escrita, sem depreciar as modalidades consideradas "erradas" da língua. Entretanto, os internautas tentam lubridiar as rígidas regras e normas da língua escrita. Enfim, percebe a despreocupação dos internautas quando redigem mensagens informal não sendo comprometidos com as regras gramaticais, "matando" assim a língua escrita.

Ao trocar mensagens por e-mail (correio eletrônico) o internauta estabelece textos conceituados, com às normas da língua escrita vigente padrão, já que o mesmo, quando escreve um texto por e-mail dispõe de regras e tempo para elucidar seu texto de forma correta. Os bate-papos em "tempo real", no entanto, são mais atraentes, pois os interlocutores não dispõem de planejamento para a escrita no seu discurso prévio. Contudo, as mensagens são rápidas, sem estrutura para não perder tempo. Com isso, os interlocutores/alunos "matam" a língua escrita criando diversos símbolos, sinais e abreviações que contornem a escrita na sua comunicação. Nesse sentido, a variante da língua, é a Internet, criada pelo homem para facilitar a informação e a comunicação dos internautas/alunos. Hoje em dia milhões de brasileiros usa a Internet para se conectar como o mundo e com as enormes redes sociais (whatsapp, facebook, instagran, twitter, etc.) para "bate-papo", assim, aprendendo o "internetês", língua dos internautas criada ao logo desse século.

Em sua variante os internautas se comunica informalmente, escrevendo de formas abreviadas em muitas vezes, desobedecendo às regras de nossa ortografia, em "tempo real", com tudo, os internautas consideram que perda de tempo digitar corretamente nos "bate-papos", pois



precisam ser rápidos e dinâmicos, sem a consulta de dicionários, pois eles acham que tempo custa dinheiro no uso da Internet. Assim, nem todo internauta domina a língua escrita, cabe a escola e as pessoas letradas incentivar os mesmo a se aperfeiçoarem nos estudos quanto ao uso correto da língua escrita, seja ela culta ou normal.

A língua está em constante transformação é um instrumento presente diariamente na vida de cada um de nós. Ela não deteriora, não degenera, ela transforma em novos elementos, que consiste no processo de evolução para a transformação econômica, social e cultural de uma nação.

### **Dificuldades em internet**

São grandes as problemáticas aos enigmas quanto ao acesso do ciberespaço. O grande desafio dos professores será criar estruturas para orientar os alunos a lidar com tais limitações e como equipar de novas técnicas para ajudá-los a rejeitar o "lixo". Os professores precisam estabelecer discernimentos quanto a escolha da informação, no momento de busca, mediante o trabalho com pesquisa para com seus alunos. É tarefa árdua para os grandes professores, porém desafiadora considerando a seleção de informações, onde muitas informações são ilimitadas, inúteis e imprecisas. Segundo Bressane (1998) a capacidade que teremos de dominar a tecnologia, é considerada devido a rapidez e o dinamismo do crescimento da sociedade de informação. Logo, a ascensão é limitada, o que corrobora numa tecnologia da informática elitista e pouco democrática para a maioria da sociedade.

Para Moran (1998), "a Internet tornar o ensino e a aprendizagem um processo aberto, inovadores, contínuos e flexíveis que exigem uma excelente formação comunicacional e teórica, para navegar entre tantas e tão desconstruídas ideias, caminhos, teorias e visões". Porém precisa ser trabalhada nas escolas com consciência e estimular os estudantes a escrever na norma padrão mesmo que demore alguns segundos ou minutos. Só assim não "matamos" a língua portuguesa e diversas outras línguas.

### **Escrita e hipertexto**

Mello Jr. (2000) em seu artigo "Livro Digital" acena a escrita como a mais extraordinária descoberta de métodos dos homens e, com ela, inúmeras notícias antes soterradas nos artifícios da oralidade puderam ser empenhadas por gerações futuras, fundando uma autêntica nova metodologia de colaboração humana, experimentada como ciência por nós. O nosso progresso tecnológico, devemos, portanto, à escrita. Para o autor, escrever é reinventar o mundo valendo-se da combinação infinita das letras, formatar sensações, registrar conhecimentos e criar modalidades de entendimento para o leitor. Ler é sensibilizar, é se atualizar por tudo que foi escrito. Tão quão lemos, nos apropriamos de parte do conteúdo



apreendido, acoplamos outros que peregrinam nos vácuos da memória, interpretando ou reinterpretando todo o material assimilado e, ao concluir este movimento, pode durar o mesmo tempo do próprio ato de leitura, estando diante de um outro recorte, dobrado sobre si, modificado, diante do texto. Se um texto só subsiste verdadeiramente quando lido, e se o ato de leitura alude transformação radical ou não do texto, então todo aglomerado da leitura é hipertextual, conclui Mello Jr (2000).

Durante a leitura, a tecnologia criou condições para que o texto alfabético se conecte uma série de recursos antes utilizados por nossa mente. Enfim, o leitor, estimado por séculos um ativo usuário, influencia categoricamente o texto outorgando a este, no ato da confecção, os diversos recursos. De forma acentuada, atesta Mello Jr (2000), o caráter aparentemente passiva do leitor é suprida por uma atividade leitora que deixa sinais visíveis entorno do texto. Em descrição ao texto tradicional, o Hipertexto proporciona algumas especialidades que o tornam um enredo labiríntico e reticulado de documentos afins e divergentes. Tendo eles:

- 1) Não-Linearidade - modelo fundamental do Hipertexto, método de produção da informação que libera o leitor para acompanhar a sequência de leitura no ritmo que almejar, seções ou capítulos que lhe interessarem, fazer os saltos de parágrafos;
- 2) Fragmentação – é um processo de tecnologia de escrita, o Hipertexto inflige a hierarquia canônica do começo, meio e fim pré-definidos. Além do mais, a coerência no Hipertexto se alcança diferentemente em comparação com o texto tradicional impresso (BOLTER, 1991, p.9).
- 3) Virtualidade - o Hipertexto é expressivamente a estrutura instável. Por ser potencial, virtual, atualizável sem carecer passar pela consolidação efetiva ou formal, revelar-se de forma versátil e, neste sentido, se contradiz diametralmente ao equilíbrio e na concretude do texto impresso.

Parafraseando Lévy (1996, p.21), a virtualidade do Hipertexto traria um traço singular: unidade de lugar sem unidade de tempo. Essa volatilidade do hipertexto derivada da sua natureza virtual torna-o múltiplo e tornado mais basto as produções de sentidos, pois, se a cada leitura acontecer uma modificação na tal "matriz" hipertextual, sempre existirá mais links/elos/nós que permitirão novas maneiras de navegar e induzirão, inevitavelmente, a diversificadas comentários por outros usuários.

### **Considerações finais**

O diagrama gráfico dos escritos (textos) da Internet auxilia no acesso e na rapidez da leitura de forma exclusiva. Na produção textual, para se estabelecer as ideias de maneira lógica e coerente, faz-se necessário respeitar o entendimento as leis quanto as normas cultas da



escrita, do pensamento, da razão com a justa preocupação em tornar aberto para os outros tudo aquilo que se almeja declarar. Devemos organizar a forma de pensar, respeitando o raciocínio peculiar das pessoas que a interagem entre si ou em grupos. Entretanto, a coerência é responsável pela concordância e sentido dos textos, enredando elementos cognitivos e lógicos, dependendo do compartilhar conhecimentos entre alunos, interlocutores/internautas, enfim, um discurso escrito é coerente, quando proporciona um conhecimento compatível com a configuração conceitual de mundo do receptor ou recebedor do texto. Com a interatividade do uso das novas tecnologias de comunicação, as redes se tornam cada vez mais dialógicas, mais segmentadas, propiciando muitas alternativas de criação, programas virtuais e projetos, que auxiliam na coesão e coerência, e na organização de ideias para a formação textual.

Todavia, em uma análise sob todas as formas semiótica, é evidente e inegável que tenha diferenças entre texto impresso e o texto eletrônico. Não duvidamos em assegurar que as leis da teoria transgridem a do texto e suas diferenças. Atualmente, no confuso informacional moderno, é necessário dialogar, qual o verdadeiro lugar que a escrita ocupa nos diversos contextos da nossa sociedade, qual seu papel social e histórico, quais suas especificidades e as regras do seu funcionamento, e qual a magnitude que essa nova comunicação possa atingir no contexto social.

Virilio (1996), teorizando a implosão e o desalento, aniquilamento do espaço-tempo, discute quais serão os estragos instigados pelo início de uma dissuasão informática do fato sensível, depois do fim da guerra fria e do declínio da dissuasão atômica, que se semelha cada vez mais com uma verdadeira "industrialização da simulação". Ele assinala para a ameaça do distanciamento real, ou melhor, de não prosseguirmos "[...] distinguir entre o que vemos real, é portanto verdadeiro, e o que um outro indivíduo pode tomar como real e verdadeiro, [...] colocando-nos no lugar dessa outra pessoa," captando com seus olhos, introduzindo-nos no final de um período de apercepção, de insuficiente sensorial, de cegamento que ele denomina "a indústria do não olhar".

Estamos corrompidos pelo reino da ilusão, da simulação, mas, contudo, não representamos uma configuração de uma sociedade perdida, um corpo com mente perdido, uma "desrealização geral" como aconselha Baudrillard (1991). Convivemos num labirinto cheios de conceitos e constantemente estamos verificando o enredo da natureza humana, pois trabalhamos com apegos e valores flutuantes, tornando-se uma compreensão impossível de assegurar o que é real e o que é irreal das coisas. Não devemos nos influenciar e submeter à imediatez, ao sensível, ao presente e ao "toma lá dá cá" e o aqui e agora. Os resultados das ações sociais são decorrência das inovações tecnológicas, pois a sociedade (o homem), é o eixo do centro desse processo contínuo de conhecimento. Contudo, a escrita via Internet em



tempo real, interfere, influencia não só domínio da estrutura da Língua escrita, porém, desconsidera toda estrutura linguística tradicional e todos os aspectos elementares textuais e estruturais desta modalidade de comunicação, a língua escrita.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1986.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BOLTER, J. D. *Writing Space*. The Computer, Hypertext, and the History of Writing. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates. 1991.

BRESSANE, R. *Internet 2 avança*. Jornal Estado de Minas, Caderno Informática, 24/8/98.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HETERICK, R. C. *Paradigms and paradoxes - Preparing for the Information Revolution*. Higher Education Product Companion, vol. 3, n.1, 1993, p. 8.

LITWIN, E. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MADDIX, F. *Human-computer interaction: theory and practice*. England: Ellis Horwood Limited, 1990.

MATURAMA, H. R e VARELA, F. G. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago del Chile: Editorial Universitaria, 1990.

MELLO JR., J. *O livro digital*. Revista Editor, Ano 2, n. 8, Fev.- mar., 2000.

MORAN, J.M. *Desafios da Internet para o professor*. Disponível em: [http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos\\_pdf/desafios\\_da\\_internet\\_para\\_o\\_professor.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf). Acesso em: 20/12/2019.

MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação social*. São Paulo: Paulinas, 1998.

VIRILIO, P. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade.1996.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What





---

Comunicação oral: Eixo 01- A educação básica brasileira e desafios da atualidade

## **OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOCENTES DE SOROCABA-SP**

Daniele Xavier Ferreira Giordano – UFSCar/Sorocaba\*

Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba \*\*

---

**Resumo:** O presente trabalho é recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba que teve por objetivo analisar os conhecimentos necessários ao trabalho do coordenador pedagógico do ensino médio a partir das perspectivas docentes de Sorocaba-SP. Para efeitos de coletas de dados foi elaborado um questionário semiestruturado e aplicado em trinta docentes de quatro instituições que ofereciam ensino médio, sendo duas centrais públicas e duas privadas. A centralidade da problemática foi orientada pela contribuição de Lima (2011) identificando treze setores específicos do trabalho do coordenador pedagógico. A proposta aos docentes foi a de discriminar tais setores no cotidiano da escola dentro do processo de intervenção desse profissional. Os resultados das devolutivas apontaram que, embora os docentes concordem que os treze setores contemplam o trabalho do coordenador pedagógico, isso não ocorre de forma paralela e constante no seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Ensino Médio. Sorocaba-SP.

### **Introdução**

Partindo do pressuposto que a escola sempre foi um lugar das mais complexas relações humanas e levando em consideração todas as mudanças pelas quais tal instituição já sofreu, podemos afirmar que um dos maiores desafios que a escola da atualidade enfrenta é a busca por uma transformação social que não mais permita o processo educacional sendo resumido ao simples mecanismo para o mercado de trabalho.

A escola é o lugar de onde se deve esperar a formação de indivíduos críticos, reflexivos, autônomos, emancipados e participativos, mas, para atingir tais objetivos, é necessário percorrer um grande e intrincado caminho. O processo educacional, complexo e indispensável, existe a partir das relações entre sujeitos sociais como professores, alunos, pais, diretores, supervisores, orientadores, demais colaboradores e, como foco central do tema apresentado, coordenadores pedagógicos.

---

\*Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). E-mail: [dani.xfg@gmail.com](mailto:dani.xfg@gmail.com). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). E-mail: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com)



O coordenador pedagógico é um profissional cuja presença é imprescindível em todos os segmentos da educação básica e superior dentro das instituições de ensino. É ele que busca articular o trabalho desenvolvido por todos os sujeitos presentes no processo educacional para atender a demanda esperada e necessária. Assim como todos os segmentos possuem suas especificidades, no ensino médio, recorte dado nesse trabalho, não é diferente. Dessa forma, o coordenador pedagógico do ensino médio, além de suas atribuições gerais, possui características mais específicas que serão tratadas mais adiante.

De acordo com Lima (2011) a organização do trabalho do coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento do estudante em sua totalidade, o que requer sistematização e visão de conjunto. Mas, para que seu trabalho consiga ser sistematizado e para que atinja os maiores objetivos esperados ao final do ensino médio, a visão docente é de extrema relevância.

Durante o processo de pesquisa acerca do tema em questão, observou-se a falta de produção de trabalhos acadêmicos específicos no campo de atuação do coordenador pedagógico no ensino médio, fazendo com que houvesse a utilização da literatura de temas mais gerais, ou seja, trabalhos que abordavam a figura do coordenador pedagógico nos mais variados segmentos e outros que abordavam diversos pontos e contexto histórico do ensino médio no Brasil. Para melhor apresentação e compreensão dos resultados e reflexões da presente pesquisa, o trabalho foi organizado em três sessões, conforme detalhadas a seguir.

### **O coordenador pedagógico do ensino médio na literatura especializada**

Por revisão de literatura especializada entende-se a seleção minuciosa de determinadas temáticas de áreas do conhecimento, no nosso caso na área educacional, elege como temática a coordenação pedagógica no Ensino Médio. O processo de ensino e aprendizagem na escola pressupõe interações entre todos os atores sociais envolvidos (alunos, professores, coordenadores, diretores, demais funcionários da escola, pais e toda comunidade) em busca da constante formação do indivíduo. Do conjunto de tais atores destacamos a presença do coordenador pedagógico, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem das tensões e conflitos que transversalizam tais relações.

A partir da literatura especializada, constata-se que a função de supervisionar/orientar o processo de ensino e aprendizagem existe desde muito cedo no Brasil, quando ainda existia a educação jesuíta. Dessa época para a atual, Saviani (2006) destaca que passamos por inúmeras transformações educacionais, mas é a partir da década de 1920 que os modelos tradicionais imperativos são questionados e acontecem novas mudanças para o desenvolvimento educacional. No contexto das novas relações existentes no início do século XX com a industrialização, a escola e os responsáveis pelas atividades meio e fim também





necessitam de novos arranjos e organização, daí o surgimento da figura do supervisor, que já se “diferenciava” do diretor e inspetor de ensino.

Segundo Barros, Lopes e Carvalhêdo (2016), no período da ditadura militar em 1964, o então supervisor educacional ainda fazia parte dos profissionais que trabalhavam na escola e passou a exercer suas funções de acordo com o modelo imposto pelo governo que defendia uma educação em moldes autoritários e mecanicistas, mesmo porque iniciavam-se os acordos entre o Brasil e Estados Unidos por meio do MEC e da USAID. Até a década de 1980 a presença do supervisor educacional cercava-se de um caráter técnico e instrucional não necessariamente voltado para a construção do conhecimento do professor nas escolas brasileiras. Dessa década em diante, a conformação política, econômica e social no mundo e no Brasil exigiam novos arranjos nos modos de produção e força de trabalho, o que corroborou para o movimento de reabertura democrática no Brasil e novo olhar para a escola com a promulgação da nova Constituição Federal, que propunha, dentre outros princípios, a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988, art. 206). Falar de gestão democrática significa que a escola deveria acarretar espaços e tempos em que as vozes, votos e vezes fossem tomadas como pressupostos de toda a deliberação que a escola pudesse entender como significativa.

Em todo esse contexto, o coordenador pedagógico categorizado por tal terminologia, tinha sob a sua responsabilidade grande parte da demanda escolar articulando a dimensão burocrática e a dimensão pedagógica (assistência ao professor), além de dirimir tensões dos discentes. Atualmente, o coordenador pedagógico no Brasil é um profissional que faz parte da gestão escolar, que busca exclusivamente a articulação de todo o trabalho pedagógico. Uma das funções do coordenador pedagógico é trabalhar com a formação continuada dos seus professores. Para Libâneo (2017) o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino. Conforme Boccia e Dabul, para ocupar o cargo de coordenador pedagógico

No Município de São Paulo, o provimento deste *cargo* dá-se por concurso de acesso (Lei n. 14.660 de 26 de dezembro de 2007), tendo por pré-requisito a graduação em Pedagogia. [...] Já no estado de São Paulo, o provimento não é por concurso. Trata-se de *função* de professor coordenador e o candidato passa por prova de credenciamento nas Diretorias de Ensino, sendo exigidos 50% de acertos na prova. O pré-requisito é possuir graduação no ensino superior em qualquer área. Na rede privada, o coordenador pedagógico é indicado pelo diretor ou mantenedor da unidade e se exige formação específica em Pedagogia (BOCCIA e DABUL, 2013, p.16).

Em algumas redes municipais brasileiras, há editais de concurso para o provimento do cargo de coordenador pedagógico, que elenca quais serão as suas atribuições. Vale ressaltar que



nas instituições privadas, o coordenador pedagógico do Ensino Médio não precisa, necessariamente, ter formação específica em Pedagogia, conforme havia destacado Boccia e Dabul (2013). Ser coordenador pedagógico do Ensino Médio possui certas especificidades, pois atua no último segmento da educação básica, que visa à formação do estudante para o ingresso à graduação e/ou para o mercado de trabalho.

Pela extensa, e não menos importante, história do Ensino Médio no Brasil, não há a pretensão aqui de fazer uma trajetória desde a sua existência, mas um recorte a partir da redemocratização do país. Sabemos que ao final da década de 1960 o país começava a desenvolver maior crescimento econômico devido à industrialização que se instaurava. Para tanto, era necessário reestruturar o país para o “milagre econômico”. É então sancionada a Lei 5.692/71, que chega reorganizando o ensino no Brasil, passando a ter como principal objetivo a formação profissionalizante. Acontece que tal lei acarretou novos problemas, uma vez que essa reforma implicava em se ter um planejamento bem definido acerca da implementação de um ensino profissionalizante, quando ainda nem as escolas do ensino regular tinham qualquer estrutura. Não bastava apenas construir escolas de caráter profissionalizante ou adaptar à este as escolas que já existiam, afinal, a mudança também deveria atingir a formação dos professores. O custo se tornou muito alto e as verbas repassadas pelo governo não eram suficientes (CURY, 1998). Nessa conjuntura, surge então uma nova proposta como forma de mudança desse paradigma, a Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, que destaca em seu artigo 1º o ensino como sendo voltado para “preparação para o mercado de trabalho”, buscando, assim, acabar com a obrigatoriedade da profissionalização do ensino.

É evidente que intuítos econômicos e políticos sempre estiveram na base das legislações de ensino. Com o final da Ditadura Militar e a promulgação da nova Constituição Federal, tivemos avanços para o âmbito educacional, principalmente pela educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, art. 205). Nessa época, a população esperava por participação mais ativa na sociedade, principalmente na esfera política e educacional. Para atender a demanda de uma nova organização de trabalho, se fez necessário pensar em uma nova mudança na legislação educacional, visando, ao mesmo tempo, a expansão e democratização da educação básica bem como a articulação de conhecimentos tecnológicos e científicos. É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a chamada LDBEN 9.394/96. Inicialmente, a referida lei trazia o ensino fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Em 2009, a surge a Lei 12.061/2009, que prevê uma universalização do ensino médio gratuito. Já em 2013, uma nova alteração, vinda com a Lei 12.796/2013, compreende uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino



fundamental e ensino médio. Por trás dessas alterações há a grande dificuldade de se firmar esse segmento de ensino, uma vez que as demandas econômicas continuam e que os planos de governos continuam a falhar. Mesquita e Lelis, ao investigarem o processo de universalização do ensino médio, destacam que

A maioria dos estudos sobre o tema identifica três problemas-chaves no desenvolvimento do Ensino Médio (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2009, 2011; KUENZER, 2011). São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras. (MESQUITA e LELIS, 2015, p. 822)

Passados alguns anos, os problemas citados pelas autoras ainda são pertinentes. O Ensino Médio vem enfrentando conflitos políticos, econômicos e sociais desde o seu início. Recentemente, durante mais um período conturbado na política nacional, é sancionada a Lei 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que altera e inclui artigos na LDBEN 9394/96. Não serão discutidos aqui todos os artigos dessa nova legislação, porém há que se destacar três importantes alterações na LDBEN 9394/96: a) ampliação da carga horária; b) composição do novo currículo e, c) profissionais da educação com notório saber.

Enquanto não temos resultados estatísticos diante da mais recente reforma do ensino médio, o que podemos destacar é que tal segmento de ensino vem, aos trancos e barrancos, sobrevivendo – e não se consolidando – às modificações que lhe foram impostas desde a sua existência. É dentro desse contexto que chamamos à atenção para o trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Médio que, além de atuar num segmento com dificuldades em sua base desde o seu surgimento, também enfrenta dificuldades quanto às suas atribuições.

A oscilação das atribuições do trabalho do coordenador pedagógico dá-se pelo fato de ser uma função relativamente nova e pela ausência de implementação de uma formação específica (CLEMENTI, 2001). Para Lima e Santos (2007), são lançados múltiplos olhares sobre a identidade e função do coordenador pedagógico, o que acabam por responsabilizá-lo por tudo o que ocorre no cotidiano escolar, daí a explicação por muitas vezes tal profissional possuir rotulações como a de “bombeiro”, “bom-bril” e “salvador da escola”. Para Libâneo (2017), há diferenças marcantes acerca do trabalho do coordenador pedagógico, porém defende que esse profissional tem como atribuição prioritária prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas. Certamente, o entendimento em relação ao trabalho do coordenador pedagógico varia de acordo com experiências vividas e



concepções acerca da educação. Mas, falar do coordenador pedagógico do Ensino Médio, portanto, é falar sobre um profissional que lida com problema duplo (identidade e atribuições). Há inúmeras atividades pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico que podem ser direcionadas especificamente aos estudantes, à equipe gestora, à comunidade em que a escola está inserida, porém, o recorte que se faz no presente trabalho é voltado às atividades com os docentes. Como exemplos de atividades pedagógicas principais, há quatro dimensões apontadas por Piletti (1998, *apud* Lima e Santos, 2007):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998 *apud* LIMA e SANTOS, 2007).

Percebe-se que as atividades citadas acima são atividades que podem abranger todos os segmentos da educação básica. Uma vez que não foi encontrado na literatura especializada discussões pormenorizadas centradas na figura do coordenador pedagógico no Ensino Médio, sintetizamos algumas atribuições desse profissional, conforme se segue:

#### **Quadro 1 – Atribuições do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio**

Supervisão de entrada e saída de professores e alunos.
Atendimento aos pais e alunos em relação a assuntos de diversas situações, tanto pedagógicas como pessoais.
Convocar reuniões com toda a equipe a fim de criarem estratégias para o melhor desenvolvimento do cotidiano escolar.
Acompanhamento das mais variadas atividades burocráticas (emissão de documentos; elaboração de relatórios para diretores, professores, pais e alunos; registro do cotidiano escolar; seleção de estagiários ; organização de eventos e saídas com os alunos; entre outras.
Substituição de aulas de professores, diante às ausências de última hora.
Organização do espaço escolar ( conferir o funcionamento dos espaços na escola).
Encontros com professores nas reuniões pedagógicas para ajustes da rotina na escola ou problemas pedagógicos mais graves.
Auxílio aos alunos em relação aos vestibulares e à organização de estudos para essa etapa.
Acompanhamento do planejamento de aula de cada docente bem como do material didático.
Elaboração de calendário de aulas, provas e atividades extracurriculares.
Agendamento com psicólogos para melhorar o suporte psicológico destinado aos alunos.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Analisando as atribuições citadas acima bem como sobre o posicionamento dos autores, o papel do coordenador pedagógico, embora sendo múltiplo, tem certamente uma especificidade: auxiliar na consolidação das atividades fim da escola. Nesse contexto, é importante destacar o olhar do docente sobre o coordenador pedagógico: o que pensa sobre o seu trabalho; sobre suas atribuições diárias, a contribuição ou não do trabalho dos

professores com o trabalho da coordenação pedagógica; as ênfases sobre as dimensões trabalhadas e não trabalhadas; os setores contemplados ou não.

### **Coordenação Pedagógica: perspectiva dos docentes**

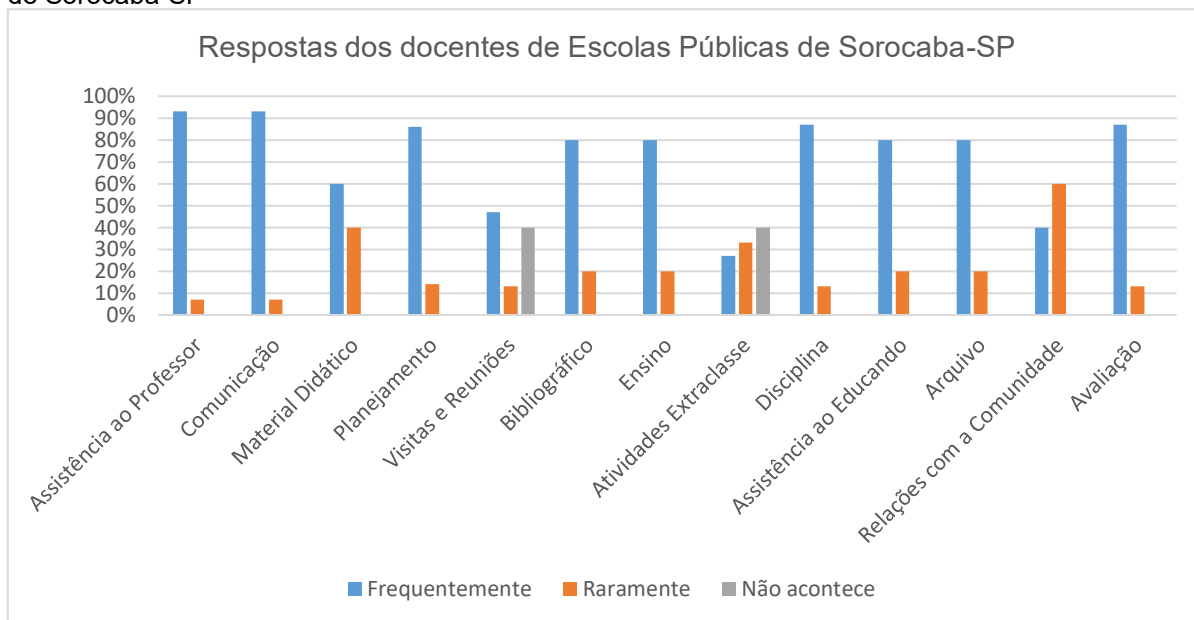
Para a realização dessa pesquisa, a coleta de dados deu-se por meio da aplicação de questionário semiestruturado e contou com um conjunto de 30 (trinta) docentes do ensino médio, dentre o conjunto de duas escolas públicas centrais da cidade de Sorocaba-SP e duas escolas privadas, totalizando quatro unidades como local epistemológico da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa foi identificado um trabalho publicado por Lima (2011) acerca da organização do trabalho do coordenador pedagógico de forma sistematizada. A análise desse trabalho foi fundamental para as etapas futuras da pesquisa, pois serviu como base para a construção do instrumento a ser utilizado. Na segunda etapa foi elaborado um questionário semiestruturado para a coleta de dados pertinentes ao tema selecionado. Em relação aos critérios para a seleção dos respondentes, foram adotados os seguintes: a) aceitar participar da pesquisa; b) ministrar aulas no Ensino Médio no município de Sorocaba-SP; c) reunir, necessariamente, os eixos dos itens a e b. A quantidade de participantes foi definida pela adesão dos mesmos à proposta de pesquisa. Inicialmente o questionário semiestruturado foi entregue à 33 (trinta e três) professores, no entanto, apenas 30 (trinta) respondentes atuantes no Ensino Médio deram a devolutiva, sendo 15 (quinze) de escolas públicas e 15 (quinze) de escolas privadas.

O questionário semiestruturado baseou-se nas considerações de Lima (2011). O autor, com a participação de educadores na área da coordenação pedagógica, desenvolveu o desenho do cotidiano deste profissional e estabeleceu as dinâmicas mais recorrentes da organização do trabalho do coordenador pedagógico, identificando treze possibilidades setoriais da escola no intuito de projetar intervenções tanto nos saberes quanto nos fazeres do profissional em questão. Os treze setores presentes na dimensão pedagógica são os seguintes: 1) Setor de Assistência ao Professor; 2) Setor de Comunicação; 3) Setor de Material Didático; 4) Setor de Planejamento; 5) Setor de Visitas e Reuniões; 6) Setor Bibliográfico; 7) Setor de Ensino; 8) Setor de Atividades Extraclasse; 9) Setor de Disciplina; 10) Setor de Assistência ao Educando; 11) Setor de Arquivo; 12) Setor de Relações com a Comunidade e; 13) Setor de Avaliação.

No questionário aplicado aos docentes, os setores foram brevemente contextualizados e para cada um deles foi realizado a seguinte pergunta: *Em relação a esse setor e tomando por base a sua realidade, o trabalho do coordenador pedagógico acontece frequentemente, raramente ou não acontece?* Após a análise dos questionários, compartilhamos os resultados dos dados a partir dos seguintes gráficos:

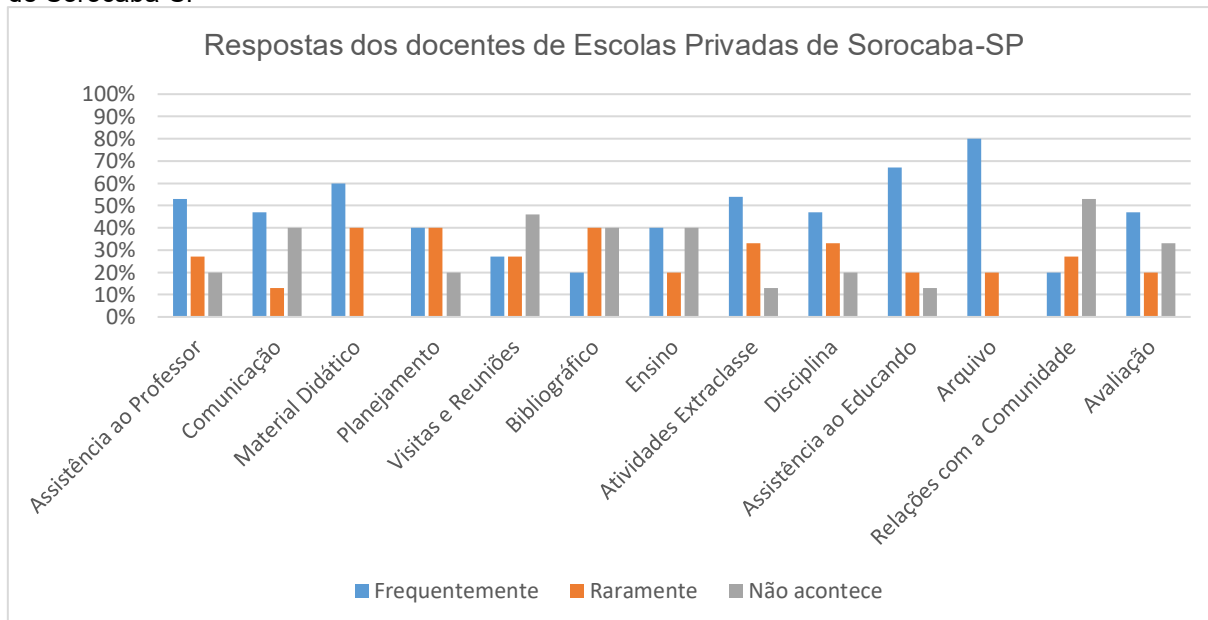


**Gráfico 1 –** Respostas dos questionários aplicados aos docentes do Ensino Médio de Escolas Públicas de Sorocaba-SP



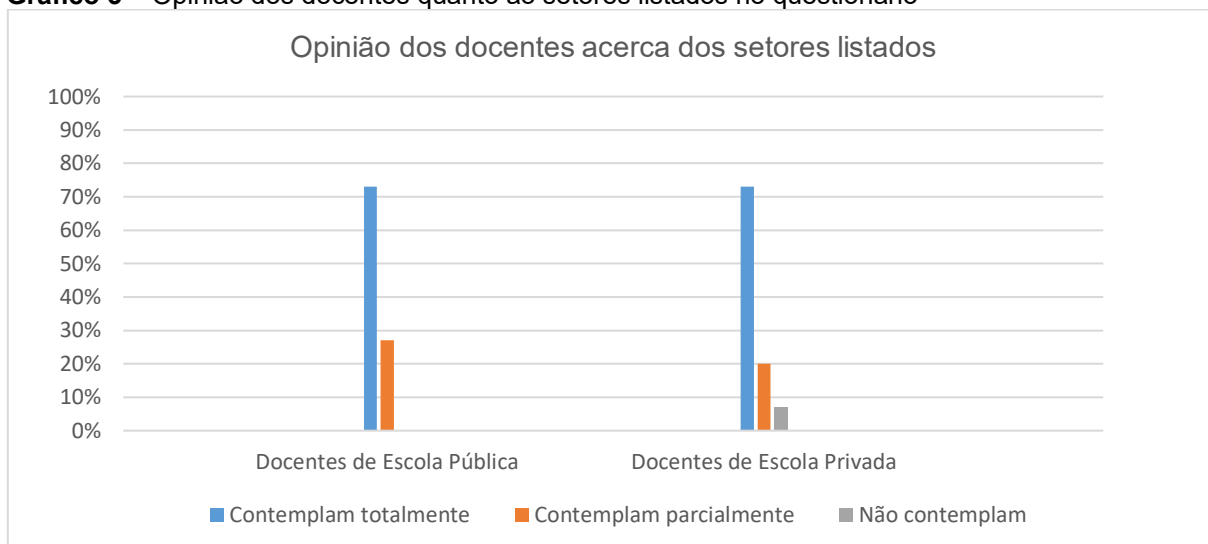
Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 2 –** Respostas dos questionários aplicados aos docentes do Ensino Médio de Escolas Privadas de Sorocaba-SP



Fonte: Dados da pesquisa.

Após responderem sobre a existência e frequência dos setores pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio, conforme os dados acima apresentados, os docentes participantes responderam à seguinte pergunta: *A partir dos setores listados, identificados por Lima (2011), e de sua experiência docente, na sua opinião, tais setores contemplam grande parte do trabalho do coordenador pedagógico?* Como resposta, temos o seguinte resultado:

**Gráfico 3 – Opinião dos docentes quanto ao setores listados no questionário**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A discussão mais detalhada acerca dos resultados obtidos a partir da análise da coleta de dados consta na integralidade do Trabalho de Conclusão de Curso do referido tema, porém chamamos à atenção na próxima sessão para alguns setores que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico diretamente com o corpo docente.

### **O trabalho do coordenador pedagógico no ensino médio a partir da perspectiva docente: problematização e encaminhamentos**

Ao compararmos os dados coletados pelos docentes de escolas públicas com os de escolas privadas, de um modo geral, os treze setores acontecem de maneira frequente nos espaços das escolas públicas, não existindo, portanto, tal realidade nas escolas privadas. Consta-se que os dois maiores índices setoriais nas escolas públicas são relacionados aos setores de assistência ao professor e comunicação, ambos com 93%. Já nas escolas privadas, o setor de assistência ao professor aparece com 53% e o de comunicação com 47% de frequência.

De acordo com o trabalho de Lima (2011), o setor de assistência ao professor tem como objetivo apoiar o processo de ação interventiva do professor, orientando, sugerindo, problematizando e fornecendo subsídios para o desenvolvimento das atividades-fim, portanto, é um espaço onde todos os recursos materiais e humanos são mobilizados na escola. A formação continuada dos docentes são momentos oportunos nessa direção. Nesse sentido, Libâneo (2017), como visto no início do presente trabalho, também destaca a formação docente como uma das principais atribuições do coordenador pedagógico. O setor de comunicação articula as intenções e propostas entre todos os sujeitos envolvidos no movimento escolar, promovendo entendimento, esclarecendo intenções, argumentando, questionando, informando e direcionando para uma práxis democrática e dialógica (TEIXEIRA e MATSUBARA, 2011).

Vimos também, a partir dos dados coletados, que 73% dos docentes participantes da pesquisa concordam que os setores elencados por Lima (2011) contemplam totalmente o trabalho do coordenador pedagógico, ainda que nem todos os setores existam em seus locais de trabalho. Sabemos que, independentemente da instituição escolar, pública ou privada, há sempre uma rotina diferente, pois é espaço de relações e interações humanas. Sendo assim, a existência de um trabalho organizado e, no caso do estudo de Lima (2011), setorializado, permite melhor desenvolvimento das atividades escolares, bem como do trabalho socializado do coordenador pedagógico com seus pares.

### **Considerações finais**

Consideramos o trabalho do coordenador pedagógico como fator imprescindível para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino e aprendizagem das relações entre todos os atores sociais envolvidos, dentro e fora da escola. Embora não exista muitas produções científicas no campo de atuação do coordenador pedagógico de forma específica no ensino médio, constatamos, a partir da literatura especializada, que a formação docente é uma de suas principais atribuições. Dessa forma, trazemos à luz da discussão a problemática acerca dos conhecimentos necessários ao trabalho do coordenador pedagógico do ensino médio a partir das perspectivas docentes de Sorocaba-SP.

Apresentamos um breve histórico do ensino médio no Brasil para melhor compreendermos esse lugar de atuação eleito para a presente pesquisa. Constatamos que o ensino médio, considerado pela LDBEN como etapa final da educação básica, é um segmento que desde o seu início, sempre apresentou dificuldades quanto à sua finalidade, enfrentando duras consequências políticas, econômicas e sociais. Se de um lado há a responsabilidade da formação integral dos jovens, do outro há a cobrança para a preparação para os vestibulares e para o mercado de trabalho. Diante a esse cenário, o coordenador pedagógico do ensino médio, que já enfrenta deficiências na construção identitária de suas funções, muitas vezes se revela no movimento de tensão entre atingir as finalidades da última etapa da educação básica e atender às demandas da escola.

Observamos que as atribuições provenientes do cargo de coordenador pedagógico acabam sendo iguais em sua maior parte, independente do segmento de atuação. No ensino médio, conforme apontado nessa pesquisa, há as suas especificidades, porém cada coordenador precisa avaliar a proposta pedagógica de seu lugar de atuação.

Antes de discorrermos a respeito da percepção docente acerca do trabalho do coordenador pedagógico, tema central da presente pesquisa, elegemos o trabalho de Lima (2011) como base para a discussão. A Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico (LIMA, 2011) elenca treze setores que auxiliam um melhor aproveitamento e desenvolvimento do trabalho





do coordenador pedagógico na sua rotina diária. Ao responderem o questionário semiestruturado sobre esses setores, os docentes participantes da pesquisa concordaram, em sua grande maioria, que tais setores contemplam totalmente o trabalho do coordenador pedagógico, ainda que nem todos setores existam em seus locais de trabalho.

Por fim, constatamos que a perspectiva docente é de suma importância para o trabalho do coordenador pedagógico, pois permite a reflexão da atuação dele, o que pode acarretar na melhor condução dos trabalhos pedagógicos da escola. Dessa forma, conforme Lima (2007), coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.

## Referências

BARROS, M.D.M. R. N; LOPES, L.C.S.; CARVALHÊDO, J.L.P. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. *Anais do VIII FIPED*, MA: 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA32\\_ID2915\\_09092016155429.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA32_ID2915_09092016155429.pdf). Acesso em 30 abr.2019.

BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em 10 fev.2019.

BRASIL. *Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em 10 fev.2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 fev.2019.

BRASIL. *Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 10 fev.2019.

BRASIL. *Lei 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 10 fev.2019.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 fev.2019.

BOCCIA, M.B.; DABUL, M.R.; LACERDA, S.C. (orgs.). *Gestão Escolar em Destaque (Pedagogia de A a Z; vol.5)*. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.



CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, V S.; ALMEIDA, L. R (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, v. 3, São Paulo: Loyola, 2001.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 27, p.73-84, jul. 1998.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. 2ª tiragem. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, P.G. (org.). *A organização do trabalho do coordenador pedagógico*. Pará de Minas/MG: VirtualBooks, 2011.

LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare*, v.2, n.4, p.77-90, 2007. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 30 ago.2018.

MESQUITA, S.S.A.; LELIS, I.A.O.M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 23 nov.2018.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, O.C.S.; MATSUBARA, S.H.S. *Setor de Comunicação*. In: Lima, Paulo Gomes (org.). *A organização do trabalho do coordenador pedagógico*. Pará de Minas/MG: VirtualBooks, 2011.



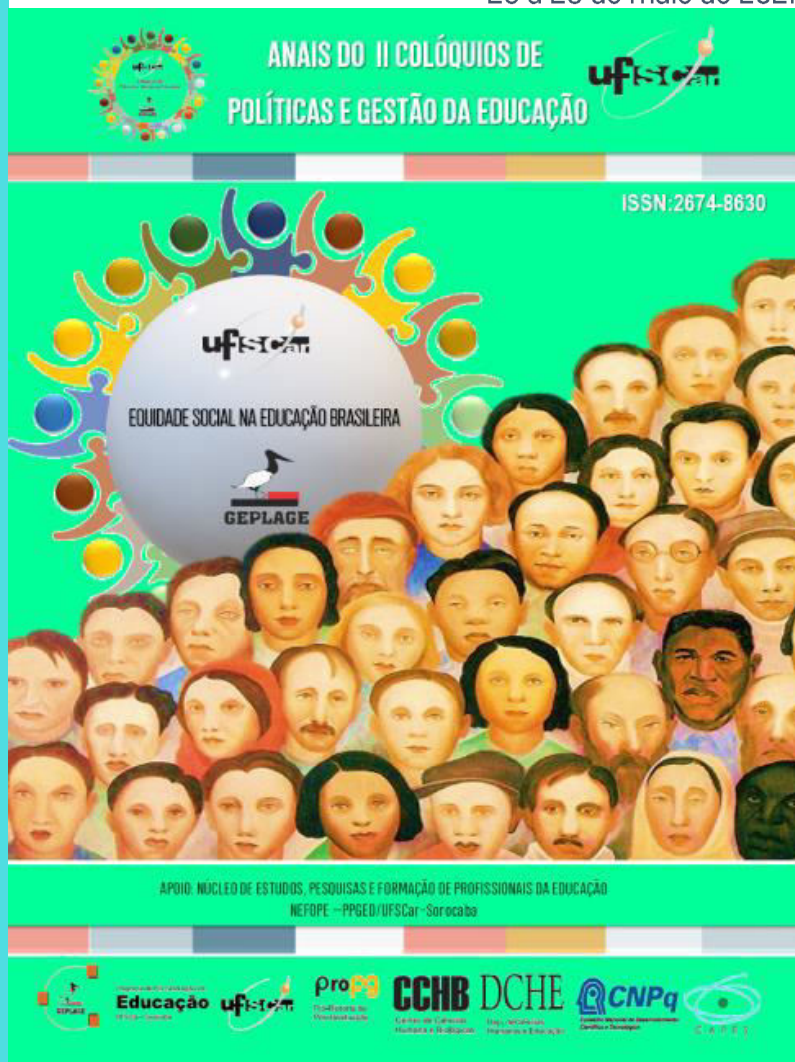
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 2 – Alfabetização e letramento

## **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM CAMINHAR DE PERSPECTIVA E INCENTIVO NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS**

Alexandre Rosa – CMPVZ\*

Antônio Carlos Coqueiro Pereira – IESKS/PY\*\*

Warley Teixeira Gomes – CAIC/BA\*\*\*

Vera Belinato – CAB/BA\*\*\*\*

**Resumo:** O papel da leitura tem função fundamental no desenvolvimento, crescimento e no intelectual do ser humano. Para basicamente tudo ela é necessária, desde uma simples lista de compras, uma lista telefônica até a necessidade de extrair informações científicas e acadêmicas. A leitura, entretanto, não pode ser uma mera decodificação de letras e palavras, e sim, um processo amplo e complexo que suscita do leitor vastos conhecimentos, além da noção linguística que em conjunto e respectivamente devem ser trabalhados com o objetivo de desenvolver a aptidão leitora dos indivíduos. Contudo, quando é entendida a oralidade pelo professor? Assim, a intenção deste artigo é meditar enunciações no que se refere a seu entrosamento sobre a importância do letramento na formação do leitor, com um acordo de que linguagem são intercâmbios social, e, conseqüentemente, distintas percepções de linguagem, sobretudo, a língua na sua versão oral e escrita.

**Palavras-chave:** Letramento. Linguagem. Síntese e intercâmbio social.

### **Introdução**

Mesmo hoje nenhuma pessoa sabe esclarecer direito em que consistiu à causa fundamental para o predomínio da escrita. Deste modo, é difícil precisar qual foi à causa primordial para a criação da escrita, que, provavelmente, não foi à mesma os povos da época, nem, com veracidade, foi simplesmente uma, mas a confluência de várias. O que se pode dizer com

\*Professor do Colégio Municipal Padre Vergílio Zoppi de Barra da Estiva – BA. Licenciatura em Letras português/inglês e Artes Visuais, Pós-graduado em psicopedagogia (Faculdade de Salvador) e Gestão Escolar (UFBA) Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [xadjvc@yahoo.com.br](mailto:xadjvc@yahoo.com.br).

\*\*Professor de escola pública da Prefeitura Municipal de Barra da Estiva – BA. Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [antoniocarloscoqueiro@gmail.com](mailto:antoniocarloscoqueiro@gmail.com).

\*\*\*Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Diretor no do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire - CAIC (BA). E-mail: [warleyteo@hotmail.com](mailto:warleyteo@hotmail.com).

\*\*\*\*Mestranda em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002). Especialista em Magistério Superior, em Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar, e em Gestão Escolar e Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (GEPGEIF). Professora no Centro Educacional Barra do Choça – CEBC/BA. E-mail: [v78beli.12@gmail.com](mailto:v78beli.12@gmail.com).



total convicção é que a invenção da escrita significou um amplo progresso para o crescimento do homem, pois ela representa as ideias que podem continuar a ser historiadas por muitos anos da nossa história. Diante disso, a possessão da linguagem escrita sinaliza o início da história humana, pois seu uso desenvolveu o diálogo e a comunicação dos homens, consentindo-lhes remontar as barreiras do tempo no atendimento de mensagens, promoveu o intercâmbio de comunicação, bem como, ter auxiliado no desenvolvimento social e intelectual do ser humano.

Este abranger, porém, o caráter intelectual e social da escrita perante a humanidade. Sua enunciação deve ser envolvida como um diálogo intelectual e social, sendo uma unidade base da língua; ventila-se de um debate/discurso interior e exterior. Ela é de caráter igualitário, deste modo, ideológica. Desse modo, o foco central desse artigo está direcionado ao estudo da inferência da oralidade: reflexão oral e escrito, especificamente, no processo inferencial, tendo em vista o seguinte objetivo geral:

- Discutir a importância da oralidade no processo inferencial dos professores/alunos leitores e escritores e seus diversos conhecimentos na transformação do seu universo sociocultural, numa visão oral e escrita.

Tendo o intuito de mostrar as inferências na reflexão da linguagem, e sendo capaz de construir e ampliar seus conhecimentos, esse artigo apresenta três objetivos específicos, a saber:

- Refletir sobre a perspectiva do saber ler e suas implicações sobre a seriedade da leitura como ferramenta de informação neste mundo contemporâneo.
- Proporcionar os direitos de aprendizagem, levando em consideração a oralidade como um eixo necessário para o desenvolvimento linguístico.
- Estabelecer a concepção e a afinidade que tem entre a fala e a escrita para uma leitura prazerosa e uma boa produção textual.

### **A linguagem como ferramenta de intercâmbio social**

É notório que os afazeres docentes se convencionam sob uma afinidade tripartida: o conhecimento, o professor e o aluno. Ao educador, em específico, há várias probabilidades de exercer uma relação quanto seu papel social diante o ensino. No processo de ensino da língua oral e escrita, qualquer que seja o nível de ensino, as atividades docentes carecem estão catalogadas no ensino da multiplicidade da linguagem, sob uma linha de eixos condutores: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. Diante dessas afirmações, e, visando à articulação entre os elementos, quando se ensina a língua materna: a oralidade. A oralidade, ao curso dos outros meios linguísticos, mesmo que seja tema



periódico e que precisamente percebe-se que qualquer professor tem conhecimento de sua importância social e no processo ensino aprendizagem.

A linguagem é compreendida como ferramenta de intercâmbio social e cultivadora de conhecimento. Essa percepção supera a compreensão da linguagem como preceito pré-estabelecido, estático, centrado no código. Bakhtin afirma que a verdadeira substância da língua (...) não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (...) mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações (1986, p.109).

O que nos preocupa é justamente a limitação dos canais por onde circulam as informações na escola. Se elas estiveram limitadas ao livro didático, acreditamos que a leitura e a escrita poderão assumir um caráter utilitário, restrito a interpretações superficiais, sem que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre o lido e o escrito, e o vivenciado em suas práticas sociais cotidianas.

A oralidade aparece nos discursos dos professores no sentido que remetem à conversa professor-aluno, ora como demanda de espaços para descrever histórias, ora como certo método no processo de ensino aprendizagem, seja na participação deles, professores, alunos, ou na participação dos pais ao instruírem seus filhos em casa. Priorizei o enfoque sobre o que é a oralidade no ponto de vista dos professores por perceber ser este um caminho formidável para a compreensão do papel que a linguagem, na forma oral e escrita, ocupa no processo de desenvolvimento da interação social.

Paulo Freire (1992) afirma que o leitor alcança a compreensão de um determinado texto utilizando a sua criatividade e que, para tanto, faz uso da sua percepção de mundo, ou seja, adequar a partir do que ele conhece do mundo correlacionado ao que é apresentado no texto. Dessa forma, pode-se admitir que a sua compreensão ultrapasse em importância a simples leitura das palavras, já que a compreensão leva o leitor a uma experiência, mínima que seja, de um momento crítico. E, sendo assim, ela é uma ação inteligente que proporciona ao sujeito uma adoção de postura crítica frente ao universo das relações socioculturais estabelecidas.

Vivemos inseridos num contexto em que somos estimulados à leitura a todo instante. Incorporamos práticas de leitura diversificadas que nos exigem competência e habilidades a cada contato com os diversos gêneros do discurso que circulam no cotidiano. Mas, no contexto escolar as coisas não parecem ser tão naturais assim, visto os inúmeros problemas aliados às dificuldades de compreensão dos textos escritos.

De qualquer modo, a veracidade presente e transparente é que o “jeito” que a escola motiva, é o que precisa ser ensinado, ou a maneira como se lecionou, seja o ainda utilizado por muitos professores. É o que vai conseguir atingir o fim esperado: o aprendizado do aluno. E, por isso,



não ser um fato concreto, em muitas ocasiões, cresce nos próprios professores um anseio de aflição ou frustração em analogia a si mesmo, ou em relação ao seu ensino. O problema do ensino da oralidade e da escrita na escola ocorre na própria conceitualização do que é a oralidade e a escrita, na forma com que é avaliada pelos professores, no papel que ocupa na Proposta Pedagógica da Escola e, naturalmente, nas práticas pedagógicas que são adotadas para ensiná-la.

### **Oralidade e escrita**

Conforme Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita possuem características próprias; assim, a escrita não consegue reproduzir fenômenos orais tais como os gestos, as prosódias, os movimentos corporais e faciais, por outro lado, a fala não consegue representar elementos significativos da escrita. Em meio às “mudanças paradigmáticas” ocorridas no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990 (RANGEL, 2001, p.10), os gêneros textuais orais e escritos passam a ter maior visibilidade como ferramentas mediadoras do processo de ensino/aprendizagem para todos os eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade).

Segundo afirmam SCHNEUWLY e DOLZ (2004), o ensino da linguagem oral e o seu uso ocupam um lugar limitado nas escolas em consequência das poucas indicações metodológicas e didáticas e de lacunas apresentadas na formação dos professores. Dar visibilidade à oralidade não implica ignorar o papel que tem a escola de formar sujeitos competentes no uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2001; SOARES, 1999), porém converge para pormos em relevo o lugar e o papel da oralidade nas diferentes práticas de ensino, sejam elas nas propostas dos livros didáticos ou nas ações de ensino dos professores.

Pretendemos ressaltar, com isso, que carece permanecer claro aos alunos que a língua é viva, heterogênea, multifacetada, variável e que, portanto, há variedades linguísticas e que todas merecem ser respeitadas. Todavia, mesmo sendo papel da escola apresentar e discutir essas multiplicidades da língua, por ser ela transformadora cidadã, a cobrança que regula sua atuação, de forma mais contundente, relaciona-se ao ensino de gêneros que fazem parte da esfera pública, e concordamos com isso, pois os alunos e professores serão cobrados quanto a esse saber nas mais diversas situações formais pelas quais, provavelmente, irão passar. É necessário ao professor ter bom senso para saber como proceder quando for preciso entrar nesse âmbito do ensino de línguas. No que referir-se ao ensino de língua oral, os PCN relatam que:

Ensinar a linguagem oral deve significar para a escola possibilitar usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais



consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que a palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL/MEC, 1997, p.67).

É importante tentar dilatar nos alunos a capacidade de saber ouvir o outro atentamente, pois, ao saber escutar, o aluno aprenderá a respeitar e a ter atenção para com o colega e com o professor. Este critério é um elemento fundamental para o bom desenvolvimento da produção textual oral.

Tudo isso, entretanto, necessita ser trabalhado e habilitado pelos professores, a fim de que os alunos tornem-se leitores ativos, capazes de ambicionar e selecionar conhecimentos e informações básicas de um texto e possam, assim, tecer simultaneamente os caminhos para a sua compreensão sobre os conhecimentos prévios, previsões, antecipações, e inferências em sua oralidade.

Mas afinal, o que significa ensinar a oralidade? Ensinar a oralidade é ensinar os gêneros textuais orais, o que implica observar toda a sua condição de produção e realização (CAVALCANTE e MELO, 2006). Esse ensaio deve ocorrer através dos gêneros textuais orais específicos, conforme sinalizam os documentos oficiais (BRASIL, 1997; BRASIL, 2009). Os gêneros textuais, por sua concretude e historicidade, auxiliam os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se para o aluno como um ponto de referência em sua atividade escolar (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2005, 2008).

O ensino da modalidade oral da língua na escola significa, conforme pudemos conferir na citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), propiciar aos alunos o desenvolver de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais. Ao assimilar métodos nesse viés, é presumível tornar o aluno desenvolvido também nos diversos eventos de comunicações em que ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida. Trabalhar a oralidade por meio de gêneros é uma sugestão das informações oficiais que gerem a educação em nosso país e que deveria vigorar desde 1998.

A influência mútua propiciada pela linguagem oral é, em muitos fatos, essencial ao ser humano. Entretanto, para que alguma pessoa possa obter o pleno domínio dessa modalidade da língua, se faz pertinente incidir por um processo de aprendizagem. Arriscamo-nos a descrever que seria conexo ensiná-la na escola, deste modo, assim como são ensinadas na modalidade de escrita e da leitura. Essa questão, infelizmente, ainda hoje, em pleno século XXI, semelha não assinalar tantos progressos empíricos no que diz respeito às práticas em sala de aula, uma vez que o trabalho com gêneros orais padeceu uma diminuição desde o século XIX, quando se ensinava oratória, e isso significa refletir sobre o fato de muitos professores não saberem como proceder com esse ensino, pois até mesmo os livros didáticos, que trazem gêneros orais em seus textos, muitas ocasiões não proporcionam um método para





abordá-los. Com essa profunda reflexão retorna a problemática que nos impulsionou até esse momento, a qual gravita em torno do seguinte questionamento: de que maneira as inferências na oralidade podem ser sistematizadas a partir dos gêneros em debate? Quando é entendida a oralidade pelo professor? Como a situa na afinidade do ensino?

Os gêneros textuais são “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY, 2004) heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e atividades socioculturais. A capacidade adaptativa e a ausência de rigidez fazem com que os gêneros textuais sejam um construto histórico que não se centra nem na substância nem na forma do discurso, mas na ação social.

Perante os embates sobre a fala e a escrita, os indicativos gerais que orientam a área de Linguagens sugerem que uma das finalidades da reflexão a propósito da língua é debater as afinidades entre a fala e escrita. A sugestão idealiza a analogia entre as modalidades de caráter da língua dentro das inter-relações, das sobreposições, das gradações e mesclas, ultrapassando o mito da preeminência social e cognitiva da escrita sobre a oralidade.

Isso quer dizer que a interpretação sobre determinado texto e contexto, fundamenta-se no domínio discursivo da leitura e da escrita. Sendo assim, as inferências da oralidade permitem novas reflexões e debates, estimula ao posicionamento e proporciona maior livre-arbítrio para fazê-lo, diante da análise-reflexão perante um texto ou tema debatido, não se deparando diante do contexto em que está inserido. Pois, como dispõe Medeiros (2000), o ensaio é problematizador e nele devem se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade em debate.

### **Leitura da palavra e do mundo**

Interpretar o mundo é interagir como cidadão da própria narrativa de vida social e cultural, ou seja, da própria história. É ter consciência dos métodos que intervêm na sua vivência como ser social e político. O indivíduo só é capaz de fazer uma leitura e escrever, bem como, captar o que se oferece através do dinamismo fruto de um mundo, para nele intervir e atuar, pressentindo-se, então, motivado para a oralidade e escrita. Nesse aspecto, a leitura dos vocábulos escrita só se alcança quando interage com o espaço em que o aluno se sente sujeito, portanto, quando existe uma estreita semelhança com o trabalho e o contexto em que almeja e participa.

Lajolo comenta sobre Paulo Freire dizendo: para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam



sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003. p.5).

No mundo do conhecimento, caracterizado pela circulação na sociedade de um amplo e diversificado volume opúsculo de conhecimentos e informações, a idoneidade de ler, escrever e de interpretar textos em múltiplas linguagens é indispensável aos professores e alunos, pois sem ela torna-se mais complicado ter ascensão aos subsídios de informações e, sobretudo, estabelecer afinidades entre o mundo interior e exterior de sua vivência.

O desenvolvimento de informações tecnológico exige um leitor competente. Esse leitor é prestigiado por Lajolo como: “O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo” (LAJOLO, 1999, p. 105).

Entretanto, ler é muito além do que uma ferramenta escolar de decodificar sons. É uma viagem para o princípio na cultura oral e escrita. Não se pleiteia uma cidadania íntegra sem o emprego da leitura e da escrita. Saber ler e compreender o que está lendo na escola é se sentir inserido em uma sociedade letrada e contextualizada. A leitura não é simplesmente a assimilação do ato de ler e escrever. Abrange o domínio adjacente de aprendizados culturais que demandam uma abrangência de mundo distinto daqueles que não têm ingresso à mesma. Ela apresenta um papel tanto expressivo na sociedade que podemos dizer que cria novas identidades, novas formas de inserção social entre o professor e o aluno em seu mundo social.

Diante de tudo isso, este artigo visa à importância da aceção de que um texto não está apenas naquilo que nele está escrito, e sim transparecer as características do gênero em discurso, a fim de colaborar nas especificidades e estratégias em qualquer tipo de texto com o qual se deparar.

### **Considerações finais**

Aprender a ler e escrever não são uma das finalidades importantes da história escolar. É uma vivência ímpar. Ao dominar a leitura e a escrita nos dá a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, dilatar a visão de princípios da realidade de si mesmo e do outro e participa ativamente da vida social. Entretanto, até os dias atuais, a leitura é uma problemática para muitos homens e mulheres. Cabe à escola e aos professores, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a oralidade e a escrita, melhorar as



estratégias, principalmente de compreensão e oferecer muitos e variados textos em relação ao convívio social.

O problema do ensino da leitura e da escrita ocorre, em vários aspectos como a ausência de um trabalho interdisciplinar dos professores para com seus alunos, a dificuldade de conceitualização do que é ler e escrever e sua importância para a vida dos alunos e toda comunidade escolar. O desenvolvimento desse artigo é visto como um processo cultural na acepção que se confina a partir de influências mútua. Assim, não existe texto sem a presença do leitor. É o leitor que produz vida e dá voz ao texto e ao contexto de mundo. E é no arranjo das vozes que os interlocutores dos textos vão se formando.

Importante compreender que todo escrito dialoga com a cultura e com a leitura de mundo de um texto. Compreender isto é ler percebendo o contexto sócio-histórico-cultural de se mesmo.

Conseqüentemente, podemos avaliar, primeiramente, a acuidade da importância do papel do professor como leitor o qual serve de modelo para seus alunos e a função de mediador que tem no processo de instrução da aprendizagem. O aluno precisa de apoio, informação, incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor. Assim, o aluno vai refletir, progressivamente sobre a importância da leitura e da escrita em seu domínio no contexto social e escolar.

Importante nortear que a coerência, o prosseguimento e o progresso da interferência no trabalho com a leitura são primordiais, pois os métodos decorrentes dessas tarefas necessitam de um processo longitudinal, pois, conseqüentemente advêm durante toda a vida escolar e delongassem por toda a vida, agregando à pessoa cada vez mais leituras no sentido pleno da palavra. Desse modo, acredita-se que tenha sido instigada uma visão diferenciada sobre as inferências na oralidade: uma reflexão oral e escrita e seus aspectos de interação na construção de sentido e conhecimento através da boa leitura e da escrita.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.



- FREIRE, P. *Da leitura do mundo à leitura da palavra*. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, nov. 1982.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- LAJOLO, M. (Org.). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez 2001.
- MEDEIROS, J.B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2000.
- RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2004.
- SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.





Comunicação oral: Eixo 2 – Alfabetização e Letramento

## **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014-2024: UM DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS**

Pablo Afonso Silva – UFMS/Três Lagoas\*  
Rozemeiry Moreira – UFMS/Três Lagoas\*\*

**Resumo:** Este trabalho analisa o texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2014) e sua materialização no contexto educacional, tendo em vista o prazo de 10 anos para o cumprimento das metas propostas. Dentre as vinte metas existentes, realizou-se uma pesquisa qualitativa de base documental, na qual foi examinada a meta nove e suas estratégias para alfabetização da população com 15 anos ou mais. Os resultados apontam que, a erradicação do analfabetismo e a universalização da alfabetização, ambas, possivelmente não serão alcançadas devido à desigualdade social e a incidência de evasão escolar dessa população.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação. Alfabetização. Erradicação do analfabetismo.

### **Introdução**

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) possibilitou analisar as condições de materialização das estratégias da meta nove até a presente data. Nesse sentido, o presente trabalho analisou a alfabetização de jovens de 15 anos ou mais, a partir das respectivas estratégias para serem concretizadas durante a vigência de 10 anos no Brasil.

A análise da meta em questão buscou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE/2001) sobre a definição censitária de alfabetização como a de saber ler e escrever e a de acesso dessa população à escolarização. E comparou com os dados em Relatório do PNE/2001 os quais, apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas desse grupo populacional não concluíram a primeira fase do ensino fundamental.

Com isso, a inquietação da análise é patente ao ter acesso da respectiva Meta no PNE 2011 e identificar que “[...] até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Isso é, de jovens de 15 anos ou mais que saibam fazer a assinatura do próprio nome e capazes de “ler e escrever

\*Graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Três Lagoas), integrante do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP-UFMS/CPTL) – Mato Grosso do Sul. E-mail: [pabloafonsosilva@hotmail.com](mailto:pabloafonsosilva@hotmail.com).

\*\*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Três Lagoas). Grupo de Estudos e Pesquisas Processo(s) de gestão e formação docente/CNPq – (UFMS/CPTL). E-mail: [rozemeiry.moreira@hotmail.com](mailto:rozemeiry.moreira@hotmail.com).



um bilhete simples” e àquele “que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu (...)”. (IBGE/2001, p.24).

Mudar esse cenário é urgente, mas é pertinente pensar, inicialmente, sobre o termo incisivo do significado de “erradicação” e em que localização territorial carece de mais ações concentração de mais escolas, mais professores, uma educação mais significativa à realidade dessa população.

### **Plano Nacional de Educação 2014-2024**

O Plano Nacional de Educação (PNE), é uma política de Educação elaborada em forma de um Plano de Estratégia Política para Sistemas de Educação e respectivas escolas em atenção ao que foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, visando sobretudo a concretização do Art.205 determinada pela Constituição Federal de 1988:

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

Prosseguindo, pondera-se o objetivo constitucional de educação como ‘pleno desenvolvimento’ e quais as determinações para serem alcançadas pela Meta 9:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2015, p.67)

A interpretação da Meta 9 envolve distribuição de recursos que interfere na tradução das políticas vista pelas relações estabelecidas para elevar a taxa da população jovem. Inclusive as definições adotadas pelo Instituto Brasileiras de Geografia e Estatística (IBGE), que se consideram alfabetizadas a pessoa que declara saber ler e escrever e, analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de quatro anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever. Ressalta daí, a importância de monitoramento das vinte metas<sup>1</sup> previstas no PNE/2014 publicados em relatório a cada dois anos.

<sup>1</sup>Os temas tratados de acordo com cada meta no PNE: educação infantil (1), ensino fundamental (2), ensino médio (3), educação especial (4), alfabetização das crianças (5), tempo integral (6), qualidade da educação, básica / Ideb (7), escolaridade média da população de 18 a 29 anos (8), alfabetização da população com 15 anos ou mais / erradicação do analfabetismo absoluto (9), educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (10), educação profissional técnica de nível médio (11), acesso à educação superior (12), qualidade da educação superior / titulação do corpo docente (13), acesso à pós-graduação stricto sensu /ampliação do número de titulados (14), formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam) (15), formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área



Até o momento existem dois relatórios publicados<sup>2</sup> e os demais previstos para 2020, 2022 e 2024, quando teremos o relatório final, podendo, então, analisar se as metas propostas foram alcançadas e, em caso contrário, como alcançá-las em um novo PNE.

O relatório de 2018 apresenta dois indicadores para o monitoramento da Meta 9 prevista no PNE/2014, sendo:

- a) Indicador 9A: taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade;
- b) Indicador 9B: taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade.

O monitoramento desses indicadores compreende o período de 2012 a 2017 e apresenta os desafios que se colocam à consecução da Meta 9, por desagregação das grandes regiões, unidades da Federação, localização, sexo, cor/raça e renda. (BRASIL, 2018).

Focalizado o olhar para ao Indicador 9B referente a taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, esta consiste em uma redução em 50% até 2024, conforme apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual de 2012. (BRASIL, 2018, p. 167).

Nessa pontuação, o analfabetismo é de natureza social, resultante dos processos de marginalização social tão marcante na realidade brasileira conforme se distribui o analfabetismo nas regiões do país.

Essa identificação pode ser interpretada sob dois aspectos: por um lado, as políticas de universalização do ensino fundamental têm logrado sucesso ao fornecer a uma parcela da população um instrumental de competências curriculares à alfabetização; por outro lado, a delimitação em faixas etárias mais elevadas mostra que, durante a história da educação brasileira, faltaram elementos para assegurar a educação básica obrigatória a uma significativa parcela da população. Essa desigualdade é facilmente observada, discursada e justificada em muitos programas de alfabetização sem com isso amenizar o analfabetismo.

---

de atuação (16), equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (17), planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso (18), gestão democrática da educação (19) e investimento público em educação pública (20).

<sup>2</sup>Sendo: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016 e Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018.





## O monitoramento dos indicadores 9A e 9B

O monitoramento dos indicadores 9A e 9B da Meta 9 possibilita a revisão, modificação e, requer a melhoria das decisões mediante a um novo planejamento, sobretudo da e para a realidade conforme a tabela abaixo do Indicador 9A:

**Tabela 1:** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil – 2012-2017

Indicador 9A	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	91,4%	91,7%	92,1%	92,3%	92,8%	93,0%

**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

\*Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente

É perceptível, na tabela 1, que a meta do indicador 9A alcançou 92,1% em 2014, ano que inicia a década do PNE em vigência. Mais tarde, em 2017, observou-se a elevação de sete décimos percentuais de jovens alfabetizados, o que representa uma melhoria tênue da população de jovens de 15 anos considerados analfabetos. Em relação à tabela 2 em que demonstra a taxa de alfabetização da população de jovens de 15 anos observamos:

**Tabela 2:** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil e grande região – 2012-2017

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Norte	90,4%	90,6%	91,1%	90,9%	91,5%	92,0%
Nordeste	82,9%	83,4%	83,9%	84,3%	85,2%	85,5%
Sudeste	95,2%	95,5%	95,7%	95,9%	96,2%	96,5%
Sul	95,2%	95,6%	96,0%	96,1%	96,4%	96,5%
Centro-Oeste	93,1%	93,6%	93,9%	94,1%	94,3%	94,8%
Brasil	91,4%	91,7%	92,1%	92,3%	92,8%	93,0%

**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

\*Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente

Quando se analisa a Tabela 2 do indicador 9A, pode-se perceber que algumas regiões do Brasil possuem sua taxa de alfabetização maior que a média nacional, destacando-se o Sudeste, Sul e o Centro-Oeste. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste têm baixo desempenho na alfabetização comparado às demais regiões. Já o Indicador 9B mostra que:

**Tabela 1:** Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade - por Brasil – 2012-2016

Indicador 9B	2012	2013	2014	2015	2016
	18,3%	18,1%	17,6%	17,1%	16,6%

**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2012-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016).

\*Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente



A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade percebe-se que ocorreu uma diminuição significativa, porém foi lenta igual o crescimento da taxa de alfabetizados, em que a taxa de analfabetismo funcional seguiu alta. Se compararmos desde 2012, a qual a taxa era de 18,3%, ocorreu uma queda de 1,7% até o ano de 2016 de acordo com os relatórios (Brasil, 2018). Contudo, permanece perceptível que a meta do indicador 9B está longe de chegar ao cumprimento da meta, a taxa de 9,2%.

Em relação à Tabela 2 do indicador 9B indica algumas regiões com menor taxa de analfabetismo funcional:

**Tabela 2:** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil e grande região – 2012-2016

Região	2012	2013	2014	2015	2016
Norte	21,9%	21,7%	20,4%	20,1%	20,2%
Nordeste	28,5%	27,8%	27,2%	26,7%	25,9%
Sudeste	13,2%	13,2%	12,7%	12,4%	11,5%
Sul	13,7%	14,1%	13,8%	13,4%	12,8%
Centro-Oeste	16,5%	16,4%	16,1%	14,7%	15,9%
Brasil	18,3%	18,1%	17,6%	17,1%	16,6%

**Fonte:** Elaborado pela Direcd/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2012-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016).  
\*Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente

Identificamos na Tabela 1 (9B), que as regiões Centro-Oeste, o Sul e principalmente o Sudeste apresentaram a menor taxa de analfabetismo funcional. E, em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste têm as maiores taxas de analfabetismo funcional. Partindo-se para uma análise geográfica tais taxas podem até ser justificadas, mas são contraditórios, vistos que os mesmos programas e pactos também chegam ou deveriam chegar nessas regiões.

De modo que, torna-se oportuno questionar: - o que leva a região Norte, e principalmente o Nordeste, a terem um baixo desempenho no crescimento da taxa de alfabetização comparado às demais regiões? Seriam questões apenas geográficas? Por falta de investimento das esferas governamentais, que deixam a desejar na fomentação e no cumprimento de políticas educacionais?

Com isso, é observável que as regiões que têm altas taxas de alfabetizados são as responsáveis pelas menores taxas de analfabetismo funcional, podendo afirmar que é consequentemente proporcional que o aumento das taxas de alfabetização gere redução nas taxas de analfabetismo funcional.

Fato este, que motiva a continuidade em questionar: - o que leva as mesmas regiões a ter uma menor taxa de analfabetismo? A resposta nos parece clara, impondo, sobretudo, maiores investigações sobre a efetividade de formação de professores sob os aspectos tempo e espaço que estendem além dos muros da escola, a fim de compreender a alfabetização como



processo que não começa nem acaba no espaço escolar, concebendo-a como sistema de representação da linguagem (FERREIRO, 1985), por meio do ingresso na cultura escrita.

Como ser coerente em apontar a incidência do analfabetismo quando se trata do Nordeste, que é de 8,5% a mais do que a média nacional e 14,4% comparado ao Sudeste? Quais discursos de âmbito pedagógico poderá justificar o que, possivelmente seja o mais agravante no processo de escolarização da educação básica em que os estudantes já tiveram ou deveriam ter tido contato com inúmeras fontes de leitura e interações afins.

Diante disso, mostra-se relevante sinalizar novos rumos da prática de alfabetização e concomitantemente suscitar o interesse de jovens e adultos sobre a importância do ato de ler, escrever e operar os números. Possivelmente amenizar as desigualdades econômicas, sociais e culturais diante das disparidades locais e regionais. Fatores estes da multiplicidade de discriminações de etnia, raça, gênero, orientação sexual, necessidades educativas especiais, idade, credo e demais manifestações excludentes e ofensivas da dignidade do ser humano.

### **Considerações finais**

Do exposto, reitera-se a importância da alfabetização para o avanço da sociedade, inclusive validada pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao incluir o índice de analfabetismo com um dos aspectos a serem considerados para a obtenção do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Apesar dessa relevância evidenciada, no Brasil, a alfabetização mantém-se com um dos problemas ainda ser resolvido.

No entanto, verifica-se a ausência da avaliação mais coerente do PNE para mediante os resultados fazer o que já deveria ter sido feito em termos de Educação e sua estrutura organizacional, dentre estes, o aprimoramento da estrutura física das escolas e melhorias das condições de trabalho dos professores e de um currículo que promova o conhecimento e não apenas a performatividade do conhecimento. Pois, a melhoria da educação não apresenta “aventurar-se” na criação de novos e tantos programas, sem sequer realizar uma pretensa avaliação para identificar sua efetividade, bem como o diagnóstico da Alfabetização no Brasil.

Reafirmamos, portanto, que o analfabetismo não está descartado na população de jovens de 15 anos e, certamente não será eliminado sem a reflexão e mobilização da sociedade para uma conquista pela igualdade social e pela educação de qualidade sem o caráter de assistencialismo, de crenças, gêneros e raças.



E, sobretudo, que essa população encontre o significado de sua permanência na escola. Assim, a finalidade de um PNE se justifica como constante desafio para a alfabetização da população de 15 anos.

## Referências

- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. – Brasília, DF: Inep, 2016. 590 p.: il.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 7-17, 1985.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): micro-dados 2004-2015*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/microdados.shtm>. Acesso em: 21 jun. 2019.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What





Comunicação oral: Eixo 2 – Alfabetização e letramento

## O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lucineide Alves Batista Lobo – UnB\*

Ana Kátia da Costa Silva– UnB\*\*

Camilli de Castro Barros – UnB\*\*\*

Solange Alves de Oliveira-Mendes – UnB\*\*\*\*

**Resumo:** Este artigo versa sobre o papel da coordenação pedagógica, voltado para o Bloco Inicial de Alfabetização, especificamente no âmbito da apropriação da leitura e da escrita. Objetiva explicitar e analisar a sistematização da coordenação pedagógica no Distrito Federal, os impasses e desafios que têm reverberado na implementação burocrática de suas atribuições. Está constituído por três seções que discorrem a respeito da coordenação pedagógica e da alfabetização/letramento enquanto cumprimento de políticas públicas no âmbito educacional. Ancoramos o estudo no Plano Distrital de Educação – PDE, mais precisamente na Meta 2, que se incumbiu do acesso e permanência do estudante da rede pública de ensino no Distrito Federal a partir dos 6 anos, também na LDBEN/1996, com aporte legitimador desta política, dentre outros referenciais que tratam do exercício do papel da coordenação na escola, percebemos que o coordenador pedagógico tem buscado esta sincronização, contudo, sente dificuldade no cumprimento de suas atribuições.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Alfabetização. Letramento. Coordenador.

### Introdução

A coordenação pedagógica se constitui num cenário de grandes tensões nas unidades escolares em função da complexidade e abrangência de suas atribuições no contexto institucional e os diversos arranjos assumidos no chão da escola. O objetivo deste trabalho é investigar a política pública que respalda a atuação do coordenador pedagógico conexa às atividades realizadas pelos professores alfabetizadores no Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Depreendemos, então, que o acompanhamento do processo de alfabetização/letramento pede decisões que atravessam o parecer da coletividade, sendo, portanto, um instrumento de profundas reflexões e análises. Segundo o Art. 32. da LDBEN (BRASIL, 1996), que versa sobre a garantia da escola gratuita, a alfabetização observa as finalidades expressas atendendo como premissa “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

\* Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail [lucineidelobo@gmail.com](mailto:lucineidelobo@gmail.com).

\*\*Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail: [anakatt@gmail.com](mailto:anakatt@gmail.com).

\*\*\*Mestranda em educação pela Universidade de Brasília – E-mail: [camillicastro2012@gmail.com](mailto:camillicastro2012@gmail.com).

\*\*\*\*Doutorado em Educação na UFPE. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: [solangealvesdeoliveira@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveira@gmail.com).

<sup>1</sup> Profissionais atuantes no Distrito Federal, no 2º Ciclo, 1º Bloco (Bloco Inicial de Alfabetização –BIA – que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).



básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”, entretanto, para que o mesmo possa se efetivar faz-se necessário o encadeamento de ações coletivas, onde a coordenação pedagógica, denominada aqui como CP, possa coadunar ações e desdobramentos pertinentes às suas atribuições.

De acordo com o PDE – Plano Distrital de Educação, a Meta 2 apresenta a “garantia de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes a partir dos 6 anos” (p. 16), sendo assim, são necessárias estratégias promotoras para que tais objetivos sejam viabilizados e concretizados, tendo a CP um papel primordial no encadeamento e organização dos meios pelo qual se incrementará o processo. Dentre tantos fatores que podemos elencar, pontuamos a CP como dispositivo articulador, sendo importante evidenciar o sujeito que vai direcionar este cargo por meio do planejamento, articulação e implementação de ações. De acordo com Vasconcelos (2019, p. 132), “o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam crescimento do grupo”.

Buscar as condições que favoreçam as especificidades relacionadas à aquisição da escrita e da leitura por parte dos estudantes, perpassa pela atuação da CP, pois o mesmo é também um agente promotor de mudanças no âmbito escolar, e compete a este profissional auxiliar os professores e colaborar com um trabalho compartilhado coletivamente, de forma que evite a ruptura por meio da fragmentação do trabalho docente. Tecendo considerações pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, o Distrito Federal implantou a nova organização escolar em ciclos iniciando no ano de 2005, após a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Referendamos que esta legislação precedeu à Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que dispôs em seu artigo 5º a respeito da reorganização do tempo e do espaço escolar, oportunizando condições mais favoráveis à aquisição da alfabetização. Diante do exposto, para que esta política dos ciclos possa lograr efeitos positivos, Mainardes (2007, p. 20) aponta que, “em primeiro lugar, ela requer uma formação de professores mais sofisticada”, voltada para as especificidades requeridas, sendo o espaço da coordenação pedagógica potencialmente um espaço de organização coletiva. “A coordenação pedagógica é também o espaço de formação continuada dos professores, o que implica a necessidade de sua significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 54).

Estas ações foram importantes para a compreensão de opiniões, posicionamentos e convicções diversificadas referentes às concepções que as escolas conservavam na trajetória de trabalho, observando agora sob outro viés esta articulação buscaremos refletir sobre o



papel do coordenador pedagógico, especificamente no BIA, tomando por base os documentos explicitados e fazendo as considerações pertinentes.

### Um pequeno recorte histórico da coordenação pedagógica no Brasil

Fazendo uma breve imersão no histórico da coordenação pedagógica, encontramos uma alusão ao que se constituiu no século XVI, por meio da ação dos jesuítas com o propósito de catequização indígena, velado em meio às intenções de subjugação dos povos originários do espaço geográfico ocupado. No documento intitulado *Ratio Studiorum*, - que se designava como uma seleção de considerações pedagógicas utilizadas para orientar os jesuítas no tocante às suas atribuições, fica mais compreensível a gênese do entendimento disciplinar que o cargo ainda nos dias de hoje traz consigo. De acordo com Vasconcelos (2019, p. 126), “muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica tem sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao controle”. O agente a quem era atribuído o título de **prefeito de estudo** tinha regras que deveriam ser colocadas em prática de acordo com a formalidade explicitada no documento. Determinados na constituição político-administrativa da colônia portuguesa, percebemos nos primórdios da **supervisão pedagógica**, que mais tarde vai se reverberar também na **coordenação pedagógica**, constituiu-se enquanto instrumento de manutenção do controle do Estado sobre a educação construída com fins reguladores.

Baseada na educação doutrinal e controladora, esse modelo vigorou por dois séculos. Com a expulsão dos Jesuítas, no ano de 1759, entrou em vigor uma forma de organização do processo educativo brasileiro, promovida pelo Marquês de Pombal. Este período pombalino fica notado pelo silenciamento de uma proposta favorável à supervisão pedagógica, pois é marcado pela centralização, política, econômica e educativa. Foi criado o **diretor de estudos**, que segundo Saviani (2019, p. 83), veio “com as atribuições de supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado”. Também estava no bojo de suas atribuições a aplicação advertências e correções nos professores, vigiando-os na observância de suas obrigações docentes.

Durante o período colonial, numa nova fase, o Brasil experimentou um prospecto traçado pela vinda da família real, preocupados com a instalação de instituições de ensino superior, garantindo às elites o predomínio do controle da sociedade. Pois, implantando-o, garantiria a formação dos dominantes da sociedade. A Independência do Brasil, em 1822, conduziu a uma nova configuração do processo educativo baseado na ordem e na disciplina como condição basilar, instituindo legalmente o ensino público apoiado no **Método do Ensino Mútuo**, que consistia em destinar um professor para grupos de alunos. Saviani (2002) compreende o professor como um supervisor, dotado de autoridade e distante da autonomia





que lhe subsidiaria na realização das atividades que lhe competiam, acompanhava o processo realizado pelos monitores, ou seja, os dirigia e os orientava.

É importante salientar que este modelo não logrou êxito no decurso histórico. De acordo com Saviani (2002), relatórios do ministro do Império apontaram o fracasso do sistema implantado e no ano de 1836, podemos encontrar sinalizações da necessidade de configuração de um cargo de **Inspetor de Estudos**, a fim de descentralizar as diversas funções acumuladas ao ministro do Império. Para Martinez (1997), embora houvesse a necessidade de formação de mão de obra que fosse minimamente capaz de substituir o modo de produção escravista que estava em vias de ruptura, o ensino ficou limitado, excludente e nitidamente fomentador de desigualdades, balizado em formar homens livres e sadios. Os escravos estavam descartados da possibilidade de inserção, sendo desvencilhados veemente do processo de aquisição do conhecimento.

No período republicano, prosseguiu a concepção referente à necessidade de fomentar a composição de um quadro de profissionais da educação, evocando um novo modelo que vislumbra discutir o acesso da população ao sistema educacional, que, no período do Império, se ocupava somente com a formação da elite, mantendo a referência pautada no controle, fiscalização, inspeção e vigilância. Na década de 1920, houve um crescente apelo ao desenvolvimento educacional no país em função do processo de industrialização vivenciado no período. No que concerne ao curso de Pedagogia, o parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, configurava a visão tecnicista e fragmentada da formação.

Na década de 1930, percebemos o favorecimento à ordem capitalista peculiarmente sinalizada com o processo de industrialização, marcada historicamente pela dimensão nacionalista desenvolvimentista. Foi uma consequência reguladora das políticas sociais no Brasil, condicionada pela centralização das atividades no período republicano que trouxe à tona a necessidade de repensar o sistema educativo implementado. Este período foi propício para que vários estados acelerassem a proposta de reformas no âmbito educacional, instaurando expressões inovadoras no campo da educação, processo que culminou com a implementação da função do supervisor. Colaborando com a construção histórica apresentada, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamenta o Estatuto das Universidades Brasileiras com a especificidade de formação para docentes atuarem no ensino secundário e instituírem os chamados **pedagogos generalistas**.

Outro fato expressivo na constituição educacional brasileira foi a promulgação da Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1961, com uma providência inicial de constituir o Conselho Federal de Educação, tendo como fomentador do processo Anísio Teixeira, que instituiu a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual



era previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. Mais precisamente nesse momento, tinha-se assinalado algo que indicava formalmente a supervisão pedagógica, em seu artigo 52, já que a LDB/61 expunha: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.”(BRASIL, 1961).

Com a instauração do regime militar no ano de 1964, concomitante aos interesses econômicos, surge outra emergência com as questões relacionadas às legislações que necessitavam de ajustes para se adequarem às necessidades da segurança nacional. Sendo assim, no âmbito educacional era necessário que se promovesse ajustes que viessem de acordo com a ordem vigente, conforme assinala Saviani (2019). Houve uma ruptura política, entretanto, no aspecto econômico não foi visualizada uma mudança. Foi necessário, para se manter a ordem econômica na realidade, instituir reformas no que tange às legislações. Neste período, Lima (2002) verifica que ocorre uma alteração na perspectiva da supervisão pedagógica no que concerne à função exercida, visto que assumiu a função de controlar a qualidade do ensino, além de exigir do supervisor a formação em nível superior.

Em 1971 ocorre a reforma do ensino e emerge a concepção pedagógica tecnicista visando vincular a educação ao campo desenvolvimentista nacional. Sobre esse assunto, Soares (1991), relatou que a concepção observada estava concebida como “investimento”, e a palavra de ordem era “eficiência e eficácia”. Este modelo sofre críticas e, segundo Urban (1985, p. 5), “prepara predominantemente, desde então, **generalistas**, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação”. A despeito desse tema, Saviani (2019, p. 382) realça que, “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão”.

Na década de 1980, é importante abordar os aspectos que conduziram o espaço educacional no Brasil, percebemos uma particularidade relacionada à resistência ao protótipo estabelecido pela ditadura militar, teorias que se contrapunham ao modelo rígido e centralizador instaurado neste período (SAVIANI, 2019). Partindo deste princípio, várias ações marcaram o período. Como exemplo, podemos citar a (ANDE – Associação Nacional de Educação, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que reúne estes profissionais da educação; fomentaram, também, a formação de associações e a constituição de sindicatos, cooptando professores de diversificadas habilitações pedagógicas, conforme explicita Saviani (2019). Vários debates são fomentados no sentido de promover produções científicas, ampliando a divulgação por meio da propagação das edições de revistas e livros direcionados à educação.



Este é um período marcado pelo questionamento do papel da supervisão escolar como instrumento de fiscalização e monitoramento do corpo docente, não mudando o seu caráter controlador. Buscou-se, neste momento, um redimensionamento da função de forma que atenda aos preceitos de um espaço multidimensional e plural no sentido de fomentar ações qualitativas na formação do cidadão em um mundo globalizado e democrático. No caso específico do coordenador pedagógico no Brasil, afluiu, na década de 1990, com a consolidação de uma política neoliberal implantada e acompanhada de reformas. No campo político, a CP assume, nos anos 1990, um conceito baseado no reconhecimento de suas funções, atuação direcionada às questões balizadas em concepções políticas e sociais que envolvem os estudantes e toda a comunidade escolar.

Na coordenação pedagógica, muito se conquistou neste período, contudo, para que o acesso à educação esteja pautado em movimento democrático e não exclusivista, temos um longo caminho a percorrer, o que ainda se percebe nos mecanismos excludentes que permeiam os espaços escolares, e que, na lógica da educação, não se permitem perdedores. Sobre esse assunto, Alarcão (2005, p. 32), expôs que “[...] a escola hoje é uma escola de contradições: escola para todos, mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites”. No entanto, observamos que ainda temos que avançar nessa questão, de modo que não alcançamos os fins adequados com as reformas, se ainda reverbera no contexto educacional vigente o modelo excludente e elitista.

### **Coordenação pedagógica e alfabetização no Distrito Federal**

No Distrito Federal, o espaço e tempo dedicado à coordenação pedagógica como se configura nos dias atuais teve seus primórdios no ano de 1995, quando houve uma formação específica para coordenadores pedagógicos, intitulada: **Vira Brasília Educação**, visando à formação para atuação junto aos docentes. Nesta época, esse profissional não usufruía de condições favoráveis para o desempenho de suas funções, visto que atuava em duas turmas (uma no período matutino e outra no vespertino). Não era liberado da regência de classe, sendo a figura do coordenador não legitimada institucionalmente. No mesmo ano, o então governador do Distrito Federal, Cristóvão Buarque, sancionou a Lei nº 957 de 22 de novembro de 1995 a qual dispõe sobre as eleições para direções e conselhos escolares nas escolas da rede pública do Distrito Federal, sendo um avanço significativo no contexto escolar, embora não trazendo nada especificamente relacionado à coordenação escolar, instituiu a autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira do projeto educativo da escola.

Em 1996, iniciou a implantação da **Escola Candanga** – projeto cuja adesão foi por opção e que, em sua fase inicial, atendeu somente às turmas da alfabetização (1ª e 2ª séries). O projeto promovia a enturmação por idade, a implantação da jornada ampliada. No ano



corrente, 1996, foi concedido ao coordenador um período de 20 horas atuando em regência de classe e 20 horas atuando na coordenação pedagógica. No ano subsequente, 1997, houve a ampliação do atendimento com a implantação da segunda fase da Escola Candanga, englobando as turmas das 3ª, 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, atualmente terceiro, quarto e quinto anos. Sucedeu, também, a eleição para direção e conselho escolar neste ano vigente. Outra singularidade foi a liberação dos profissionais docentes para atuarem 40 horas na coordenação pedagógica. Em 1998, muitas escolas já operavam com a jornada ampliada, ou seja, a jornada de trabalho do professor dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) é de 15 horas semanais ou três horas diárias de coordenação pedagógica, além das 25 horas semanais ou 5 horas diárias de regência de classe.

A coordenação pedagógica no Distrito Federal foi a consequência de um longo processo de enfrentamento que culminou com a conquista da jornada ampliada, se caracterizando pela disposição de 15 horas semanais que, de acordo com documento da rede de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26), “[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes entre outras”. Mediante a exposição apresentada, Domingues (2014, p. 26) reforça que “o discurso da escola como locus de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas”.

Percebemos, na coordenação pedagógica do Distrito Federal, uma trajetória formatada e constituída para se tornar palco de grandes transformações no ambiente escolar. Um espaço dialógico e fomentador de práticas emancipadoras, embora ainda se apresentem desafios para que essa realidade se estabeleça. Conforme vimos pontuando, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Semelhantemente ao que ocorre no cenário nacional, percebemos quadros desafiadores no processo de alfabetização no Distrito Federal, sendo necessário debates constantes referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar. Quando tratamos da aprendizagem escrita e compreensão leitora, imediatamente recorreremos aos usos sociais que os mesmos desencadearão em um encaminhamento dialógico e racional da cultura escrita internalizada pelas diferentes sociedades.

A coordenação pedagógica possui um papel relevante no desenvolvimento e sistematização da aprendizagem como um articulador neste cenário, de modo a ser chamado a participar ativamente da dinâmica interativa entre docentes, currículo, formação, planejamento e avaliação dos procedimentos metodológicos que envolvam a esfera educativa no que tange à alfabetização dos estudantes. Depreendemos que, nesse processo, existe essa tríade



essencial da intercomunicação entre docentes que instrumentalizam os discentes com os conhecimentos necessários à sua emancipação social. Neste íterim, discentes se constituem partícipes de difusões culturais e intelectuais. A coordenação pedagógica viabiliza e disponibiliza, por meio de recursos dialógicos, planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 26) reitera que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Viabilizada a política da organização escolar em Ciclos de Aprendizagens, em meados dos anos 1990, foi promovida a ampliação do período de permanência na escola e uma nova organização do espaço-tempo (DISTRITO FEDERAL, 2014). A jornada ampliada oferece ao docente um período de quinze horas para o planejamento e desenvolvimento de ações e reflexões pertinentes, intencionais e estruturadas com o intuito da promoção da aprendizagem. Compreende, ainda, a Coordenação Pedagógica Individual, que é exercida fora do ambiente escolar, ampliando a possibilidade de formação, articulação e avaliação educativa em outros espaços extra escolares. Sendo assim, é preciso considerar a coordenação pedagógica como espaço desencadeador de tomada de decisões que se desdobram em aprendizagem e aquisição de conhecimentos, podendo se constituir em um espaço pedagógico, político e técnico. O espaço escolar é dotado de um fortalecimento intelectual capaz de fomentar uma nova cultura, sendo assim, a alfabetização possibilita a conscientização de um povo, contrariando uma política hegemônica dominante. Sobre essa articulação entre a reorganização escolar por ciclos e o campo da alfabetização, Soares (2017) realça que:

[...] a implantação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal explicados, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos(p.37).

Tais experiências denotam a importância de aproximação do coordenador na implementação do acompanhamento das ações pedagógicas na escola. De modo que essa atuação possa ocorrer incrementando a Proposta Pedagógica com um plano de ação congruente com os objetivos a serem alcançados no que tange à alfabetização e letramento, proporcionando a troca de experiência, a formação continuada, acompanhando o processo avaliativo e elaborando, coletivamente, os projetos interventivos. A coordenação pedagógica é um espaço político, pois presume uma forma de dominação estatal quando não apropriado por sujeitos emancipados e é um espaço de lutas e busca pelo reconhecimento de sua ação. Domingues (2014) indica que:



A organização da escola revela as opções ideológicas assumidas pelo coletivo escolar e comunica a cultura da escola. Assim, questões como trabalho coletivo, articulação da escola com a sua realidade local, organização didático-pedagógica, horário de funcionamento e tempo dedicado aos projetos de formação dos professores são estruturadas a partir de uma luta política por condições ideais de trabalho pedagógico(p. 83).

Docentes alfabetizadores e coordenadores necessitam estar conscientes de seu papel na sociedade, compreender as atribuições a estes conferidas na escola, a fim de assegurarem, junto ao coletivo do cotidiano escolar, o êxito dos estudantes. Sabendo que a coordenação pedagógica é um espaço político e o coordenador um articulador, podemos considerar a complexidade que se configura na escola, afinal, a efetividade do processo de alfabetização/letramento demanda soma de esforços em todas as esferas, levando em consideração os desafios da trajetória profissional, afinal, a escola é um terreno minado, no sentido das várias carências, sejam elas estruturais, sociais, familiares e de formação. Em razão disto, muito provavelmente, percebemos, no decorrer dos anos, o esvaziamento dos candidatos às vagas da coordenação pedagógica nas unidades escolares. Várias escolas não conseguem argumentos convincentes para atrair a atenção de docentes que queiram assumir as atribuições de coordenador e na alfabetização este quadro se agrava ainda mais sob o argumento de não terem conhecimento técnico suficiente para assumir tal função. Os coordenadores, frequentemente, atendem também à demanda burocrática expedida pelas instâncias superiores, muitas vezes com determinações e encaminhamentos que em alguns momentos se transformam em um palco de conflitos gerados pelas relações interpessoais, trazendo consequências muitas vezes desgastantes. Prova de tal afirmação está explicitada na Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018:

§2º Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios - MPDFT, caso falte professor regente na UE/UEE/ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores, quando estes forem integrantes da CMPDF, e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes.

Percebe-se interpretações conflituosas quanto às funções do coordenador pedagógico, quando nos documentos legais se estabelecem determinadas ações que o colocam como elo entre docentes e o projeto pedagógico da escola, mas por outro lado, frequentemente, a escola está balizada em uma redução do quadro de recursos humanos, que acabam por criar circunstâncias outras que levam este profissional a cumprir funções diversas daquelas formalmente estabelecidas. Ainda assim, alguns autores enxergam no papel desse profissional oportunidades e possibilidades de mudanças e transformações na qualidade do trabalho pedagógico a partir da sua função:



O coordenador pode ser um dos agentes de mudanças das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2010, p. 20)

Apesar desses desencontros com o que está prescrito nos documentos oficiais com a realidade concreta da escola, a coordenação pedagógica influencia e auxilia, a depender de uma conjunção de fatores, na compreensão das especificidades curriculares, promovendo críticas às próprias constituições curriculares, à didática utilizada, às adequações necessárias, fomentando a complementação contínua do conhecimento, promovendo a Organização do Trabalho Pedagógico de forma coletiva.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, percebemos a coordenação pedagógica como um espaço dialético de aprendizagem, porém, ainda demonstra carecer de instrumentos que possam esclarecer sua importância para que, só assim, se configure, de fato, em uma via de acesso de troca de experiência e construção de aprendizagens coletivas. É preciso, ainda, que os atores envolvidos no processo educacional a vejam como um espaço privilegiado de constituição e de promoção de formação contínua dos docentes, visando a participação de todos na construção de uma organização para transformação social, buscando os meios de inviabilizar um processo de alienação pela divisão e lutas internas.

Com relação ao processo de alfabetização, avistamos uma amplitude de atuação concreta na promoção da integração do trabalho pedagógico, mesmo percebendo um apelo burocrático no processo de aquisição da alfabetização/letramento em relação à coordenação, ansiamos, no entanto, um espaço que promova a democratização dos meios de acesso, dialético e humanizado, permeado pela tomada de consciência e da reflexão da práxis. Que seja uma oportunidade de problematizar as práticas sociais com a aquisição da leitura, escrita e suas diferentes aplicações, gerando momentos de desenvolvimento, de reflexão e transformação, por meio de atitudes críticas, da formação e, considerando a produção do conhecimento como elemento genuíno de fortalecimento e mudança social.

O decurso proporcionado pelo estudo apresentado demonstra que a intervenção do Estado considera a lógica de mercado nas concepções políticas, apresentando um controle promovido pelas reformas nas redes de ensino, a nível nacional ou local, ou dificuldades inerentes à complexidade do cotidiano escolar com seus desafios e contradições. Entretanto, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de reflexão e ação, onde é possível ressignificar a partir do trabalho consciente, coletivo e integrador do coordenador e dos docentes às práticas e concepções não apenas da alfabetização mas as práticas educativas



em geral, estabelecendo lógicas mais inclusivas para o ensino, a aprendizagem e a organização do trabalho docente.

## Referências

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo*. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 14 nov. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. 2 ed. Brasília: 2012.
- DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, H. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MAIRNARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINEZ, A. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.
- ORSOLON, L. A. M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 1ª, São Paulo: Loyola, 2010.
- SAVIANI, D. A supervisão escolar em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- SOARES, M. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.
- URBAN, L. Supervisão Educacional: Sim ou Não? *Revista da Educação AEC* (57). Brasília: AEC, 1985.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2019.









---

Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

**PROGRAMA ESCOLA TOTAL:  
UMA CONTRADIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO  
MUNICÍPIO DE SANTOS (SP)**

Fernando Silva de Jesus – Rede Municipal de Educação de Santos/SP\*

---

**Resumo:** O texto a seguir é parte de uma das discussões realizadas na dissertação de mestrado intitulada, Trabalho docente e valorização profissional: a carreira na perspectiva dos profissionais do magistério da rede municipal de Santos (SP), apresentada em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade Federal de São Paulo. O objetivo desse texto é apresentar o Programa Escola Total da Prefeitura Municipal de Santos criado no ano de 2006 dentro do contexto da implementação de políticas públicas de Educação Integral. O Programa Escola Total adota o regime de voluntariado para os profissionais que atuam no programa, o que nos faz pensar na hipótese da precarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola Total. Prefeitura Municipal de Santos.

### **Introdução**

A proposta de analisar o Programa Escola Total partiu das inquietações e incômodos vivenciados por esse pesquisador e também docente da rede municipal santista. Entre essas inquietações, o texto a seguir concentra-se na forma de contratação dos profissionais que atuam no referido programa que nos faz pensar na desvalorização da carreira docente.

Escola Total é o nome dado ao programa criado no município pela Lei nº 2.394, de 26 de maio em 2006 (SANTOS, 2006), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas unidades de ensino, além de abrir as escolas para a comunidade aos finais de semana. Dentro do Programa Escola Total, os alunos realizam atividades educativas e de enriquecimento curricular, nas áreas de arte, esporte e cultura sob orientação de voluntários, já que o Programa adota os princípios da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que trata do serviço voluntário. Dessa forma, educadores e coordenadores de núcleo do Programa Escola Total não possuem vínculo empregatício com a prefeitura, recebendo apenas um valor monetário para ressarcimento de despesas no valor de R\$ 712,40 e R\$997,36 respectivamente, de acordo com decreto nº 6.908 de 30 de março de 2012 (SANTOS, 2012a)<sup>1</sup>.

---

\*Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp - Guarulhos). Docente da Rede Municipal de Educação de Santos. E-mail: [proffernandodejesus@gmail.com](mailto:proffernandodejesus@gmail.com).

<sup>1</sup>Valores vigentes em janeiro de 2018.



## A rede municipal de ensino de Santos e o quadro do magistério

Localizado no estado de São Paulo, na região metropolitana da Baixada Santista, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Gestão, através do serviço de informação ao cidadão, em agosto de 2019, o município de Santos contava com 83 unidades de ensino atendendo 28.680 alunos e cerca de 3.173 docentes entre professores adjuntos e professores de educação básica, com as escolas funcionando em dois ou três períodos, no caso das escolas que oferecem a EJA no período noturno. O quadro do magistério santista encontra-se organizado da seguinte forma:

- Professores Adjuntos de Educação Básica I e II - (PAD)
- Professores de Educação Básica I e II - (PEB)
- Especialistas de educação I – Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional
- Especialistas de educação II – Diretor de Unidade de Ensino
- Especialistas de educação III – Supervisor de Ensino

É importante destacar que o quadro do magistério santista é composto exclusivamente por docentes contratados via concurso público de provas e títulos, como dispõe o atual estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos (SANTOS, 2012b).

De acordo com o estatuto, os docentes ingressam no cargo de professor adjunto de educação básica I e II, onde devem permanecer por um período mínimo de 03 anos. Após esse período, os docentes aguardam a realização de um concurso de promoção para o cargo de professor de educação básica I e II. Após serem promovidos para professor de educação básica, esses profissionais devem exercer suas funções também por um período mínimo de 03 anos para que possam realizar concurso um concurso de promoção para os cargos de especialista de educação I. Os cargos de especialista de educação II e III seguem o mesmo critério, onde o profissional obrigatoriamente deve ocupar o cargo de especialista I para que possa ser promovido para especialista II, já o candidato ao cargo de supervisor de ensino, precisa ser titular do cargo de especialista II, há pelos menos 03 anos. A seguir temos uma tabela onde constam o salário base dos profissionais que compõe a carreira do magistério santista.

**Tabela 1** - Vencimentos dos profissionais da carreira do magistério santista

Jornada de trabalho	Valores (em Reais)	Cesta-básica (em Reais)	Auxílio alimentação (em Reais) <sup>2</sup>
200 h/aula	3.669,03	294,00	456,94
105h/aula	1926,24	263,40	228,47

Fonte: Secretaria de Gestão/Santos, 2019.

<sup>2</sup> O valor desse auxílio é proporcional a carga horária de cada profissional. Dessa forma, professores com jornada mensal de 105 h/aula recebem metade do valor pago aos profissionais com carga de 200h/aula.



## O Programa Escola Total

Para as atividades de ampliação de jornada, em 2017, o Programa Escola Total contava com 16 núcleos espalhados pela cidade, por meio de parcerias e convênios com clubes, agremiações, universidades e outros espaços da cidade. Dessa forma, no ano de 2017, o município já ofertava a educação integral para 35% dos alunos do ensino fundamental da rede de ensino, ultrapassando portanto, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação que prevê a oferta da modalidade para no mínimo 50% das escolas, de forma a atender pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, conforme dados apresentados por Calçada (2017), que pesquisou a educação de tempo integral no município de Santos. Como as atividades desses núcleos são desenvolvidas fora das unidades escolares, os alunos são transportados em veículos fornecidos pela própria prefeitura. Além dos 16 núcleos, a rede municipal conta com 4 escolas, nas quais as atividades do ensino regular e do programa são ofertadas dentro da mesma unidade que, por essa característica, são denominadas de escolas híbridas. (SANTOS, 2017a) Ainda assim, as atividades do Programa Escola Total nessas 4 unidades de ensino continuam sendo executadas por voluntários. Além da ampliação de jornada, o Programa Escola Total engloba o Projeto Nossa Escola, que prevê a abertura das unidades educacionais aos finais de semana, que no ano de 2017 funcionava em 5 escolas, e o “Pra ver a banda Tocar”, que trabalha com as bandas escolares.

As exceções do serviço de voluntariado, dentro da proposta de ampliação de jornada na rede santista, ocorriam em sete escolas de tempo integral que tornaram-se independentes do Programa Escola Total. Nessas unidades, as atividades de ampliação de jornada são realizadas em parceria com entidades subvencionadas pela prefeitura. Nessas unidades, o voluntariado foi substituído por contratos via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Já o ensino regular é oferecido normalmente pelos profissionais que fazem parte da rede municipal de ensino (CALÇADA, 2017, p.56).

O diferencial, tanto no caso das escolas híbridas quanto nas sete escolas de tempo integral, quando comparadas aos núcleos, é a utilização da estrutura física das unidades municipais de ensino pelos voluntários, no primeiro caso, e pelas entidades subvencionadas no segundo. Já a gestão dessas unidades municipais de educação permanece sob a responsabilidade das profissionais das equipes técnicas da Secretaria de educação do município de Santos.

Para atuar como educador voluntário dentro dos projetos “Jornada Ampliada”, “Pra ver a Banda Tocar” e “Nossa Escola”, os interessados participam de um processo seletivo que consiste na apresentação de documentos comprobatórios da habilitação para a função, avaliação com questões sobre Educação Integral e conhecimentos sobre a área em que o interessado pretende atuar e por último, o candidato participa de uma entrevista. As diretrizes



para atuação no Programa Escola Total no ano de 2018 constam na Portaria nº 100/2017 publicadas no Diário Oficial do município no dia 31 de outubro de 2017 (SANTOS, 2017a). O quadro abaixo mostra as funções por projeto, campos de atuação e requisitos para a função. Já os valores do auxílio monetário seguem o disposto no Decreto nº 6.098 de 30 de março de 2012 (SANTOS, 2012a).

**Quadro 1- Funções e auxílio monetário dos voluntários do Programa Escola Total**

<b>PROGRAMA ESCOLA TOTAL</b>			
	<b>Função</b>	<b>Requisito</b>	<b>Remuneração</b>
<b>Programa “ Jornada Ampliada”</b>	Coordenador de Núcleo	Curso superior	R\$ 997,36 (novecentos e noventa e sete reais e trinta e seis centavos)
	Educador de Arte para as oficinas de: Artes Visuais; Arte e Papel; dança; Marcenaria; Música; Rádio e Teatro	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Esporte e Movimento para as oficinas de Lutas (capoeira, judô, taekwondo ou karatê) e Práticas Corporais de Aventura (surf e skate)	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Esporte e Movimento para as oficinas de Atletismo e Jogos e Brincadeiras	Curso Superior em Educação Física	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Orientação Pedagógica para as oficinas de Contação de História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Orientação Pedagógica para as oficinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar e proficiência no uso e ensino de LIBRAS	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Orientação Pedagógica para as oficinas de Estudo e Pesquisa e Laboratório Pedagógico	Ensino Superior ou Magistério	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador Auxiliar	Ensino Médio	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	<b>Projeto “ Prá ver a banda tocar”</b>	Educador de Arte para oficina de Banda, Flauta Doce e Musicalização	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar
<b>Projeto “ Nossa Escola”</b>	Coordenador Específico	Ensino Superior	R\$ 797,89 (setecentos e noventa e sete reais e oitenta e nove centavos)
	Educador de Culinária	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)
	Educador de Beleza - Cabeleireiro	Ensino Médio e curso específico na área em que pretende atuar	R\$ 712,40 (setecentos e doze reais e quarenta centavos)

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Decreto nº 6.098 de 30 de março de 2012 e na Portaria SEDUC nº 100/2017.

**Notas:**

(\*) - Os valores referentes ao Programa “Jornada Ampliada” referem-se à atuação no período de segunda a sexta-feira conforme Decreto 6.098/2012.

(\*\*) - Os cursos superiores são em áreas da Educação, entre eles: Pedagogia, Letras e Matemática.



Chama atenção no quadro acima que grande parte dos envolvidos nesse programa possui como requisito o Ensino Médio, situação que certamente evidencia a precarização na educação, não apenas pelo requisito de escolaridade mas, principalmente, por condicionar à situação de “voluntário” diversos profissionais que em troca de uma ajuda de custo, em sua grande maioria, chegam a ter que dedicar 5 dias da semana para desenvolver atividades que sequer são reconhecidas como trabalho, dada a condição de serviço voluntário que, na prática, pode ser entendida como subemprego. Essa constatação traz à tona questões como a flexibilização e a precarização das relações de trabalho no campo da educação como apontado por Oliveira (2004). O apelo ao voluntariado, além de apresentar-se com uma fórmula para expandir os sistemas de ensino em países populosos e com grandes níveis de desigualdade social, apresenta-se como uma forma de baixar custos ou redefinir os gastos. A autora afirma ainda que

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

É dentro desse contexto que identificamos um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Ainda sobre o processo de mudança nas condições de trabalho dos docentes, Fernández Enguita (1991) afirma que “[...] como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 470).

É importante destacar que além do quadro de voluntários, no caso das escolas híbridas, que são as unidades que oferecem o ensino regular e as atividades da jornada ampliada no mesmo espaço, embora os educadores estejam em uma situação mais favorável quando comparado aos voluntários, já que são contratados por meio da CLT, vale ressaltar que esses atuam dentro das unidades de ensino da rede municipal. Portanto, ocupam o mesmo espaço dos profissionais que fazem parte do quadro de funcionários do magistério santista, mas não gozam dos mesmos direitos e benefícios, reforçando a condição de precarização da atividade docente.

Como o Programa Escola Total adota os princípios do voluntariado, os profissionais da secretaria de educação realizam a formação em serviço desses educadores voluntários e promovem a articulação do programa ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião do levantamento de dados dessa pesquisa, no ano de 2018, o programa atendia aproximadamente 3.200 alunos, contando com cerca de 322 voluntários



abrangendo coordenadores e educadores que recebem formação dos técnicos da Secretaria de Educação do município.<sup>3</sup>

## Considerações finais

Com a implantação do Programa Escola Total, já no ano de 2017, o município ultrapassou a Meta 6 do PNE ao proporcionar a educação integral para 35% dos alunos do ensino fundamental da rede santista, o que sem dúvida não pode deixar de ser considerado um grande avanço em termos de políticas públicas para a oferta de ensino em tempo integral.

Embora o cumprimento da Meta 6 seja um fator bastante positivo, como apontado acima, não podemos deixar de destacar a situação de precariedade na forma de contratação dos profissionais que atuam nesse programa que adota os princípios do serviço voluntário, o que nos faz pensar também no processo de desvalorização da função docente, já que são educadores que precisam cumprir uma extensa jornada semanal de trabalho, dificultando esses profissionais de exercerem outras atividades remuneradas. Portanto, na prática, o serviço “voluntário”, torna-se uma fonte de renda, sendo que esses profissionais não possuem nenhum direito trabalhista. Além disso, a exigência mínima do Ensino Médio para a maior parte das atividades como pode ser observado no quadro 1 é outro fator que reforça não só a situação de desvalorização da atividade docente, como e precarização das relações trabalhistas de maneira geral.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. . Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF, 18 de fev. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm). Acessado em: 26 jan. 2018.

CALÇADA-KOHATSU, M.C. *A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes*. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, SP, 2017.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

JESUS, Fernando de. *Trabalho docente e valorização profissional: a carreira na perspectiva dos profissionais do magistério da rede municipal de Santos (SP)*. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc. Campinas*, SP. v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SANTOS (Município). *Lei Ordinária nº 2.394, de 26 de maio de 2006*. Institui o Programa Escola Total no Município de Santos, e dá outras providências. Santos, SP, 26 mai. 2006.

<sup>3</sup> Fonte: Seduc Santos, fevereiro de 2018.



Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2006/239/2394/lei-ordinaria-n-2394-2006-institui-o-programa-escola-total-no-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acessado em: 25 jan. 2005.

SANTOS (Município). *Decreto nº 6.098, de 30 março de 2012*. Altera e acresce dispositivos ao decreto nº 4.901, de 04 de setembro de 2007, que arbitra os valores do auxílio monetário de que trata a Lei nº 2394, de 26 de maio de 2006, que institui o Programa Escola Total no Município de Santos, e dá outras providências. *Diário Oficial de Santos*. Santos, SP, 2012<sup>a</sup>. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2012-03-31>. Acessado em: 26 jan. 2018.

SANTOS (Município). *Lei Complementar nº752, de 30 de março de 2012*. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. *Diário Oficial de Santos*, Santos, SP, 30 mar. 2012b. Atos oficiais do Poder Executivo. Disponível em: <https://www.egov1.santos.sp.gov.br/do/0912/2012/do31032012.pdf>. Acessado em: 25 nov. 2012.

SANTOS (Município). *Portaria nº 44/2017 - SEDUC, de 30 maio de 2017*. Dispões sobre as normas de funcionamento das unidades municipais de educação – UMEs de ensino fundamental de tempo integral e híbridas. *Diário Oficial de Santos*, Santos, SP, 31 mai. 2017a. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2017-05-31/6>. Acessado em: 18 jul. 2017.

SANTOS (Município). *Portaria nº 100/2017 - SEDUC, de 27 outubro de 2017*. Dispões sobre as diretrizes para atuação no Programa Escola Total, no ano de 2018. *Diário Oficial de Santos*, Santos, SP, 31 out. 2017b. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2017-10-30>. Acessado em: 18 jul. 2017.



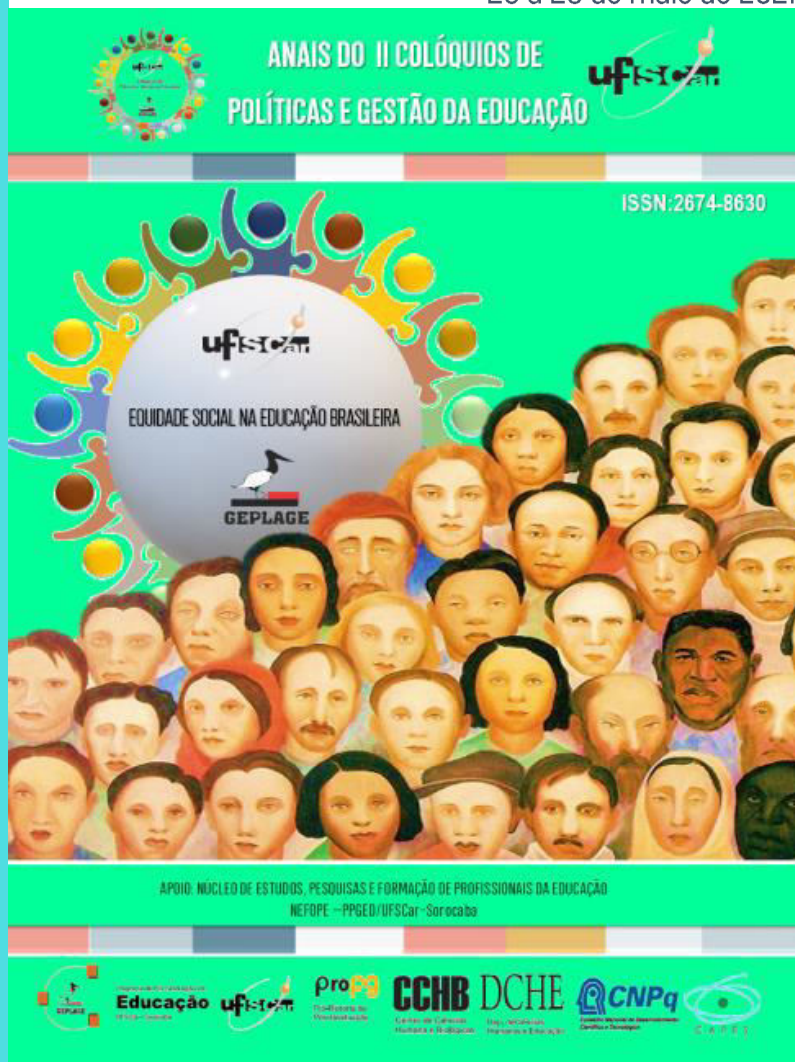
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO ROQUE/SP: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL**

Viviane da Silva Silveira – UFSCar/Sorocaba\*  
Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*

**Resumo:** Os conselhos municipais são órgãos colegiados responsáveis por acompanhar as ações educacionais do município. O objetivo é realizar uma breve caracterização do município de São Roque, quanto a referências históricas, políticas, econômicas e educacionais; assim como apresentar dados estatísticos concernentes a educação no município, atos e marcos legais do Conselho Municipal de São Roque/SP. Trata-se de um recorte de um estudo maior a respeito dos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais. Espera-se com este artigo contribuir para o desdobramento dos aspectos alusivos à educação no município de São Roque/SP e seu Conselho Municipal de Educação.

**Palavras-chave:** Educação. São Roque/SP. Conselho Municipal de Educação.

### **Introdução**

O município de São Roque integra a Sub-região 2 da Região Metropolitana de Sorocaba, localizando-se no interior do Estado paulista, a aproximadamente 66 km de distância da capital, São Paulo e próximo as rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares (EMPLASA, 2019). São Roque está entre os municípios paulistas considerados estâncias turísticas pelo Estado de São Paulo, por cumprirem pré-requisitos definidos por lei Estadual. O município foi elevado ao título de Estância Turística a partir do ano de 1990 (SÃO ROQUE, 2015a).

O último censo de 2010 apontava para um dado populacional de 78.821 habitantes, a população estimada para o ano de 2019 é de 91.016 habitantes, em uma área de 306,908 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017), com uma densidade demográfica para o ano de 2018 de 293,06 hab/km<sup>2</sup> (EMPLASA, 2019). A administração política atual é composta pelo prefeito Claudio José de Góes do partido PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira e pelo vice-prefeito José Weber Freire Macedo do partido PC do B - Partido Comunista do Brasil (SÃO ROQUE, 2015a).

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - campus Sorocaba/SP, Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Salto de Pirapora. E-mail: [vivi.dani.vi@hotmail.com](mailto:vivi.dani.vi@hotmail.com)

\*\*Docente do PPGED-UFSCar-Sorocaba. Orientador da pesquisa. E-mail: [paulolima@ufscar.br](mailto:paulolima@ufscar.br)



O município de São Roque ainda não possui um sistema de ensino próprio criado e embasado em lei municipal, portanto, conforme o Plano Municipal de Educação do município de São Roque é jurisdicionado a Diretoria de Ensino da Região de São Roque (SÃO ROQUE, 2015b). Com objetivo de contextualizar a importância do município de São Roque/SP na região metropolitana de Sorocaba será elucidado de forma sucinta a história do município, suas atividades econômicas e desenvolvimento histórico da educação. Intenciona-se, portanto, dar continuidade aos estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba. Que faz parte de um recorte de um estudo maior, vinculado ao GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação.

### **São Roque: Contexto e importância na Região Metropolitana de Sorocaba**

O município de São Roque foi elevado ao título de Estância Turística pelo Estado de São Paulo a partir do ano de 1990 (SÃO ROQUE, 2015a). Sendo assim, faz parte dos municípios considerados estância turística por cumprirem pré-requisitos definidos por lei. A Lei complementar nº 1.261, de 29 de abril de 2015 estabelece condições e requisitos para a classificação de estâncias e de municípios de interesse turístico e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2015). O artigo da lei supracitada estabelece:

A classificação de Municípios Turísticos, assim considerados as Estâncias e os Municípios de Interesse Turístico, far-se-á por lei estadual, observadas as condições e atendidos os requisitos mínimos estabelecidos nesta lei complementar (SÃO PAULO, 2015).

Na Lei nº 7.862, de 01 de junho de 1992 nos §§ 1.º e 2.º do artigo 146, da Constituição do Estado de São Paulo, da mesma forma, determina que para a classificação de municípios como estâncias ou de interesse turístico é primordial o cumprimento das exigências definidas em lei:

**Artigo 146** – A classificação de Municípios Turísticos, assim considerados as Estâncias e os Municípios de Interesse Turístico, far-se-á por lei estadual e dependerá da observância de condições e requisitos mínimos estabelecidos em lei complementar e da manifestação do órgão técnico competente.

**§1º** – O Poder Executivo deverá encaminhar à Assembleia Legislativa, a cada três anos, projeto de Lei Revisional dos Municípios Turísticos, a ser disciplinado na lei complementar prevista no ‘caput’ deste artigo.

**§2º** – O Estado manterá, na forma que a lei estabelecer, um Fundo de Melhoria dos Municípios Turísticos, com o objetivo de desenvolver programas de melhoria e preservação ambiental, urbanização, serviços e equipamentos turísticos (SÃO PAULO, 1992).

Portanto, em virtude do seu patrimônio histórico e cultural e graças a 40% de seu território possuir mata atlântica, São Roque é considerada estância turística desde o ano de 1990. Aliás



a cidade de São Roque faz parte do perímetro da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da cidade de São Paulo estabelecida em 1994. Compõem a reserva municípios localizados na proximidade da mancha urbana central da Região Metropolitana da Grande São Paulo, cuja existência de cobertura vegetal seja de forma expressiva (SÃO ROQUE, 2015a). Os dados do município conforme apresentado no Quadro 1 abaixo, podem ser analisados comparando-os aos demais municípios da sub-região 2 metropolitana de Sorocaba.

**Quadro 1:** Comparativo entre os municípios da RMS

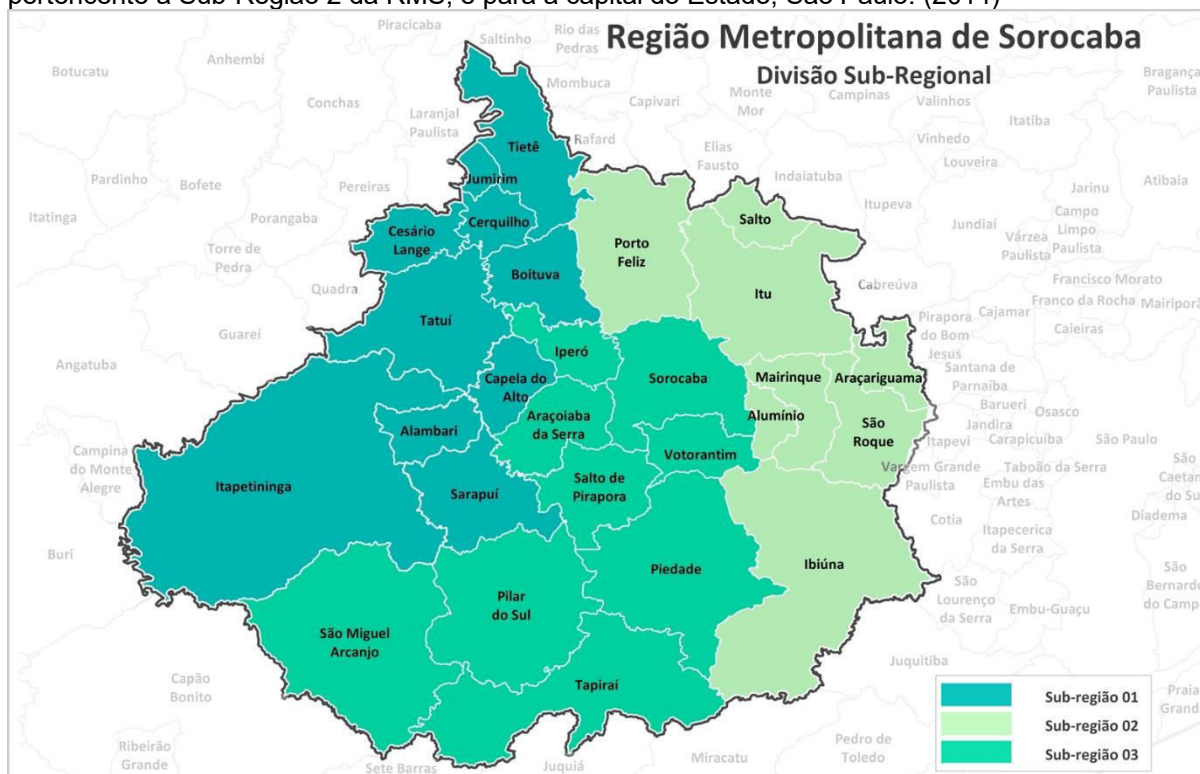
Município	Área (km <sup>2</sup> )	População 2018	Densidade Demográfica 2018 hab/km <sup>2</sup>	TGCA 2010/2018 (%)	PIB 2016 Mil reais	Distância até São Paulo
Alumínio	83,66	18.484	220,94	1,17	1.808.351	79
Araçariguama	145,20	21.854	150,51	3,13	2.121.496	53
Ibiúna	1.058,08	78.262	73,97	1,19	1.597.888	69
Itu	640,72	172.268	268,87	1,40	7.641.849	101
Mairinque	210,15	46.852	222,95	1,01	1.802.771	71
Porto Feliz	556,69	52.785	94,82	0,96	1.639.061	118
Salto	133,06	117.561	883,54	1,36	6.204.761	101
São Roque	306,91	89.943	293,06	1,66	2.530.729	66
<b>Total Sub-Região 2</b>	<b>3.134,47</b>	<b>598.009</b>	<b>190,78</b>	<b>1,38</b>	<b>25.346.910</b>	

Fonte: EMPLASA (2019)

Por exemplo, é possível notar que em extensão territorial São Roque é a quarta maior em área (km<sup>2</sup>) com 306,91 km<sup>2</sup>; em número de habitantes ocupa o terceiro lugar com uma população de 89.943; no que se refere a densidade demográfica é a segunda maior com 293,06 hab/km<sup>2</sup>; com relação a Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) retrata a segunda posição no tocante aos oito municípios da sub-região 2. Além de tudo, de acordo com o quadro apresentado, o Produto Interno Bruto (PIB) do município de São Roque é o terceiro maior com um PIB de R\$ 2.530.729, sendo que Itu corresponde ao maior PIB com R\$ 7.641.849 e Salto em segundo lugar com um PIB de R\$ 6.204.761. O município de São Roque fica a 66 km de distância da capital (EMPLASA, 2019).

São Roque faz limite com os municípios de Mairinque, Itu, Araçariguama, Itapevi, Vargem Grande Paulista, Cotia e Ibiúna. O município de São Roque é um dos oito municípios que compõem a sub-região 2 metropolitana de Sorocaba, entre eles estão: Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Itu, Mairinque, Porto Feliz e Salto.

**Mapa 1:** Região Metropolitana de Sorocaba, com destaque para o município de São Roque, pertencente a Sub-Região 2 da RMS, e para a capital do Estado, São Paulo. (2014)



Fonte: EMPLASA (2019)

## História do município

Conforme as informações obtidas pelo IBGE (2017) e São Roque (2015a) a cidade de São Roque foi fundada em 16 de agosto de 1657, pelo nobre capitão paulista Pedro Vaz de Barros, conhecido como Vaz Guaçu, o grande. Que devido a sua religiosidade batizou suas terras com o nome do santo de sua devoção. Após instalar-se veio a cultivar trigo e uvas, utilizando-se de mão de obra indígena. Mais tarde imigrantes italianos e portugueses com seus vinhedos fizeram de São Roque a famosa “terra do vinho”, como é conhecida até a atualidade. No ano de 1832, São Roque foi nomeada como vila e a posteriori pela Lei Provincial n.º 26, de 22 de abril de 1864 foi reconhecida como cidade.

### *Atividade econômica predominante*

São Roque é uma cidade de economia diversificada com atividades no segmento industrial, comercial e na área de serviços (SÃO ROQUE, 2015a). Segundo o Plano Municipal de Educação do município de São Roque, instituído pela Lei Ordinária nº 4.442/2015 (SÃO ROQUE, 2015b), no diz respeito a atividade econômica predominante, segue abaixo os informes em evidência no município:

- Na área industrial a partir do ano de 2003 destaca-se a indústria de produtos alimentícios, bebidas e álcool etílico; a indústria química de produtos farmacêuticos, veterinários, perfumaria; a indústria metalúrgica; e a indústria têxtil do vestuário e de artefatos de tecidos e a indústria da borracha, fumo, couros, peles e similares.
- O setor de estabelecimento de serviços embora presente em grande número serve meramente as exigências fundamentais da população local, a maioria dos profissionais autônomos trabalha na esfera da construção civil ou em serviços de reparo e consertos, alojamento, alimentação, reparo e manutenção.
- No que concerne ao segmento comercial está a produção e comercialização de vinho, bem como fortemente a de alcachofra. As empresas de vinícolas que restam possuem instalações para receber os turistas. A matéria prima do vinho que é produzido e comercializado tem origem nos centros produtores do sul do país.
- O turismo e o lazer conjuntamente constituem a economia da cidade, visto que determinam fonte de renda.

No município, conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) alcançado é de 0,768 (de uma escala de 0 a 10), que posiciona São Roque na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). O quesito Longevidade foi o que mais favoreceu para o índice alcançado, com a faixa de 0,863, em seguida Renda com 0,765, e Educação com um índice de 0,687. Observa-se que o município progrediu em seu desempenho comparado aos estudos anteriores realizados. Visto que, em 1991 obteve um índice de 0,530, considerado baixo e em 2000, houve um crescimento para um índice de 0,690.

### **História da Educação do município**

No ano de 1832 foi criada a primeira escola primária para meninos e em 1845 a primeira classe para meninas. Em 1893 foi formado o Grupo Escolar "Dr. Bernardino de Campos", o primeiro educandário paulista. Posteriormente em 1997 a prefeitura de São Roque assume as escolas de 1ª à 4ª séries centrais, escolas rurais e uma escola de 5ª à 8ª série. Sucessivamente em 1998 incumbe-se de todas as escolas de ensino fundamental (SÃO ROQUE, 2015b). Contudo, é importante esclarecer que o município de São Roque não possui norma regulamentadora própria de sistema, dispondo exclusivamente até o momento presente de um conselho municipal de educação, do cargo de supervisor de ensino e desde o ano de 1998 com a vigência do Decreto nº 5166 de 29 de janeiro de 1998, que estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do município e dá providências correlatadas.



Todavia, Bordignon (2009) aponta a relevância da criação do Sistema Municipal de Educação para melhorar a qualidade social da educação e conferir autonomia para o município elaborar suas próprias normas e diretrizes educacionais em consonância com a lei federal. O autor acrescenta que “Com seu Sistema, o município pode tornar concreto seu projeto próprio de educação, subordinado somente às normas nacionais” (BORDIGNON, 2009, pg. 39). Bordignon orienta que a criação do Sistema seja por lei municipal, neste caso, que a Secretaria de Educação, conjuntamente com o Conselho, componha anteprojeto de lei, que deverá ser enviado à Câmara Municipal pelo Executivo (BORDIGNON, 2009).

### Dados estatísticos da educação do município

Conforme aponta o IBGE (BRASIL, 2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos no município é de 97,06%. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2018) o município apresentava um número total de 16.677 alunos matriculados, sendo 2.164 alunos matriculados no ensino Pré-Escolar, 11.284 no Ensino Fundamental e 3.229 no Ensino Médio. De acordo com a tabela abaixo distribuídas por esferas públicas e privadas:

**Tabela 1:** Matrículas nas esferas pública e privada

Etapa da educação básica	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Ensino Infantil	3.505	0	0	693
Ensino Fundamental	8.429	0	0	2.855
Ensino Médio	0	2.167	302	760

**Fonte:** BRASIL (IBGE, 2018)

Conforme Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, “O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação)” (QEDU, 2017). A meta do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) referente ao município de São Roque para anos iniciais do ensino fundamental da rede pública para o ano de 2017 esteve em 6,0, entretanto, o Ideb alcançado para o ano foi de 5,9 (INEP, 2018).

Embora observe-se o aumento do índice comparado aos anos anteriores, não obteve o alcance da meta. No tocante ao Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública para 2017 sendo a meta de 5,3, o índice alcançado foi de 4,8. Nota-se que a meta igualmente não foi atingida, no entanto, com um distanciamento maior para os anos finais do ensino fundamental (INEP, 2018).

**Tabela 2:** Comparativo do IDEB

IDEB	META 2013	IDEB 2013	META 2015	IDEB 2015	META 2017	IDEB 2017
Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública)	5,5	5,6	5,8	5,7	6,0	5,9
Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)	4,7	4,0	5,1	4,5	5,3	4,8

**Fonte:** INEP (2018)

Atualmente para este ano de 2019, as unidades escolares públicas municipais de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, que estão sob a responsabilidade do município perfazem um total de 50 (cinquenta) instituições escolares. Dentre as quais 14 (quatorze) são Creche/CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil); 15 (quinze) são EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil); 07 (sete) são EMEIF (Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental); 09 (nove) são EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental/Anos iniciais e finais); 3 (três) EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental/Anos iniciais); 02 (dois) EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental/Anos finais). Está a cargo do Departamento de Educação e Cultura São Roque, a supervisão de 07 (sete) instituições de educação infantil particulares, 01 (uma) comunitária e 01 (uma) filantrópica (Departamento de Educação e Cultura São Roque, 2019).

O responsável pelo Departamento de Educação e Cultura São Roque é o Sr. Leodir Francisco Ribeiro, o departamento está localizado no Centro Cultural Brasital - CECT BRASITAL (SÃO ROQUE, 2015a). Encontram-se diretamente sob a incumbência da Diretoria de Ensino – Região de São Roque, 4 (escolas) públicas estaduais que atendem a etapa do ensino médio da educação básica (Diretoria de Ensino – Região de São Roque, 2019).

As escolas particulares, comunitária e filantrópica, correspondem a um montante de 15 (quinze) escolas, das quais 5 (cinco) de ensino infantil, fundamental e médio; 02 (duas) de ensino infantil e fundamental; 01 (uma) de ensino fundamental e médio; 01 (uma) de ensino infantil, fundamental e médio integrado profissionalizante; 02 (duas) de ensino médio; 01 (uma) de ensino médio e profissionalizante; 02 (duas) de ensino profissionalizante, 01 (uma) de educação especial (Diretoria de Ensino – Região de São Roque, 2019).

### **Atos e marcos legais a importância do Conselho Municipal de Educação de São Roque/SP**

Os conselhos como órgãos colegiados mediadores entre o Estado e a sociedade têm como função influenciar nas políticas educacionais, segundo Cury (2000, p. 47) conselhos são “[...] órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem





sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino.” O Conselho Municipal de Educação de São Roque (CME-SR) foi criado pela Lei ordinária municipal nº 2.401/97 de 8 de setembro de 1997, com funções normativas, consultivas e deliberativas. O artigo 1º e 2º determinam a criação e as funções deste conselho:

Art. 1º Fica criado, nos termos do art. 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei Estadual nº 9.143, de 9 de março de 1995 e dos arts. 126, 127 e 128 da Lei Orgânica do Município de São Roque, o Conselho Municipal de Educação de São Roque, vinculado tecnicamente ao Diretor do Departamento de Educação e Cultura.

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação de São Roque terá funções normativas, consultivas e deliberativas em relação ao sistema municipal de ensino. (SÃO ROQUE, 1997).

O artigo 4º da lei supracitada estabelece que o conselho será constituído por 15 (quinze) membros, “[...] nomeados pelo Prefeito de São Roque, entre educadores e pessoas de notório saber e experiência no campo da educação da comunidade” (SÃO ROQUE, 1997). O mandato dos conselheiros será de 3 anos, 2 anos e 1 ano, podendo ser reconduzido, conforme aponta o artigo 5º da Lei ordinária nº 2.401/97:

Art. 5º O mandato dos conselheiros será de 3 (três) anos, 2 (dois) anos e 1 (um) ano, admitida a recondução.

§ 1º Anualmente, cessará o mandato de um terço dos Conselheiros.

§ 2º Na primeira composição do Conselho, o ato de nomeação indicará o terço dos Conselheiros que terão mandato de 1 (um) ano, de 2 (dois) anos e de 3 (três) anos.

§ 3º No ato de nomeação serão incluídos suplentes que substituirão os titulares nos casos de impedimento.

§ 4º O mandato de qualquer Conselheiro será extinto em caso de renúncia expressa ou tácita, configurando-se esta última pela ausência injustificada por mais de 90 (noventa) dias consecutivos ou pela falta a mais da metade das sessões plenárias realizadas no decurso do ano.

§ 5º Em caso de vacância, o Prefeito nomeará novo Conselheiro para completar o mandato.

§ 6º Em caso de licença superior a 30 (trinta) dias, a vaga será ocupada por um dos suplentes convocados no sistema de rodízio.

§ 7º O exercício do mandato de conselheiro, considerado de interesse relevante para o Município, não será remunerado, sendo todavia assegurada a indenização de despesas decorrentes em representação fora da sede do Município.

§ 8º A nomeação dos suplentes prevista no §3º será feita para o prazo de 2 (dois) anos. (SÃO ROQUE, 1997).

A Lei ordinária 2.401/97 que cria o Conselho Municipal de São Roque, conjuntamente designa quais as atribuições concernem ao CME-SR em seu artigo 3º:

I - fixar diretrizes para organização do sistema municipal de ensino ou para o conjunto das escolas municipais;

II - colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação;

- III - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV - exercer atribuições próprias do poder público municipal, conferidas em lei em matéria educacional;
- V - exercer, por delegação, competências próprias do poder público estadual em matéria educacional;
- VI - assistir e orientar os poderes públicos na condução dos assuntos educacionais do Município;
- VII - aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VIII - propor normas para aplicação de recursos públicos, em educação, no Município;
- IX - propor medidas ao Poder Público Municipal no que tange à efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil, ao ensino fundamental e complementar;
- X - propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando como: material didático-escolar, merenda escolar, transporte escolar e outros que se fizerem necessários;
- XI - pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento de estabelecimento de ensino de todos os níveis situados no Município;
- XII - opinar sobre assuntos educacionais quando solicitado pelo poder público;
- XIII - sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e valorização do ensino na rede municipal;
- XIV - fixar normas para concessão de subvenção e auxílios eventuais do Município a entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos mantenedoras de ensino no Município;
- XV - fixar critérios para concessão e fixação de valores de bolsas de estudos concedidas pelo Município para alunos do ensino privado, em qualquer nível, nos termos das leis próprias;
- XVI - elaborar e alterar o seu regimento, encaminhando-o para aprovação nos termos do art. 11. (SÃO ROQUE, 1997).

Monlevade (2004, p. 40) defende que o conselho municipal de educação “[...] deve ser a caixa de ressonância de todas as demandas, de todos os problemas, de todas as reflexões que se produzem no município quanto à educação de seus cidadãos [...]”. O autor destaca, além disso, a incumbência dos conselhos no tocante ao Plano Municipal de Educação, “[...] havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação do P.M.E.” (MONLEVADE, 2004, p. 40).

Portanto, dentre as atribuições que compete a este conselho gestor está a execução e acompanhamento ao Plano Municipal de Educação de São Roque, criado pela Lei ordinária nº 4.442/15 que aprova o Plano Municipal de Educação São Roque para o decênio de 2015 a 2025. O Conselho Municipal de Educação de São Roque faz parte das instancias responsáveis pelo cumprimento e monitoramento constante das metas que integram o plano em questão, é o que estabelece o artigo 5º da Lei ordinária nº 4.442/15 (SÃO ROQUE, 2015b).

O Conselho como órgão fiscalizador tem a função de acompanhar as políticas educacionais e sua implementação, para a melhoria da educação no município. Portanto, o Conselho



Municipal de Educação é um órgão que tem um importante papel no acompanhamento e busca de uma educação de qualidade. Conforme Cury (2006, p.65):

[...] é sobretudo na consciência de guardião de direitos que o Conselho se articulará com as Secretarias de Educação, com os Conselhos Tutelares, com o Ministério Público e com outras instâncias de defesa dos direitos, além de seus homólogos municipais e estaduais e com o Conselho Nacional de Educação para efetivação de suas finalidades.

O Conselho Municipal de Educação de São Roque para o ano de 2019, esteve sendo presidido pela presidente Carla Gisele da Silva Bruno e pela vice-presidente Amábile Cobello Pannellini, nomeadas por meio do decreto nº 8.597, de 18 de maio de 2017 (SÃO ROQUE, 2017).

### Considerações finais

Nesta primeira parte da pesquisa delineou-se a constituição e o desenvolvimento do município de São Roque, tendo em vista tratar-se do contexto e importância da cidade na Sub-região 2 da Região Metropolitana de Sorocaba; uma breve história do município e sua atividade econômica predominante; tal como a história da educação, sua estrutura atual e dados estatísticos referentes a educação do município e apresentar os atos e marcos legais do Conselho Municipal de São Roque/SP.

Sobretudo, é importante ressaltar que a educação do município de São Roque por não dispor de um Sistema Municipal de Educação, fundamentado e criado por lei municipal, tende a ser prejudicada, inclusive o próprio CME-SR têm suas competências limitadas e o município fica sem autonomia para definir normas para as suas instituições de educação básica.

Espera-se com este estudo e com os que seguem contribuir com a compreensão da fundamental importância da atuação do Conselho Municipal de Educação no avanço da educação no município de São Roque, do mesmo modo, na participação nas decisões das demandas da educação local e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

### Referências

- BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf). Acesso em: 06 jun. 2019.
- BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. IDHM, 2010. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/2146](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/2146). Acesso em: 02 dez. 2019.
- BRASIL. IBGE. *Panorama*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-roque/panorama>. Acesso em: 20 out. 2019.



- BRASIL. IBGE. *Histórico de São Roque*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-roque/historico>. Acesso em 19 out. 2019.
- BRASIL. INEP. *IDEB - Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BRASIL. *QEdU*, 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2332-sao-roque/ideb?dependence=5&grade=1&edition=2017>. Acesso em: 28 out. 2019.
- CURY. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. Â. de S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo. Cortez, 2000.
- CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*. v. 22 – n. 1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18721/10944> Acessado em: 22 jun. 2019.
- ENTREVISTA, 2019. *Coleta de dados das escolas municipais*. Departamento de Educação e Cultura São Roque no ano de 2019.
- ENTREVISTA, 2019. *Coleta de dados das escolas estaduais*. Diretoria de Ensino – Região de São Roque no ano de 2019.
- MONLEVADE, J. A. A importância do conselho municipal de educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do plano municipal de educação. In.: CURY, C. R. J (Org.). *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 32-43, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro\\_cons/caderno\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/caderno_referencia.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.
- SÃO PAULO. EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. 2019. Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acesso em: 19 out. 2019.
- SÃO PAULO. *Lei nº 7.862, de 01 de junho de 1992*. Constituição do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1992/lei-7862-01.06.1992.html>. Acesso em: 19 out. 2019.
- SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.261, de 29 de abril de 2015*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1261-29.04.2015.html>. Acesso em: 19 out. 2019.
- SÃO ROQUE. *Lei Ordinária nº 2.401/1997 de 8 de setembro de 1997*. Cria o Conselho Municipal de Educação de São Roque e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/SaoRoque-SP/LeisOrdinarias/2401-1997?>. Acesso em: 06 set. 2019.
- SÃO ROQUE. Portal da Prefeitura da Estância Turística de São Roque. *História da cidade*, 2015a. Disponível em: <https://www.saoroque.sp.gov.br/portal/cidade/20/Hist%C3%B3ria>. Acesso em: 06 set. 2019.
- SÃO ROQUE. *Lei ordinária nº 4.442/ 2015, de 13 de julho de 2015b*. Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025. Disponível em: <http://www.camarsaoroque.sp.gov.br/leis/leis/2015/4442.pdf>. Acesso em: 06 set.2019.

SÃO ROQUE. *Decreto nº 5166 de 29 de janeiro de 1998*. Estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do município e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/SaoRoque-SP/DecretosMunicipais/5166-1998>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SÃO ROQUE. *Decreto nº 8.597, de 18 de maio de 2017*. Dispõe sobre a nomeação de indicados a Presidente e vice-Presidente na Lista Tríplice do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/SaoRoque-SP/DecretosMunicipais/8597-2017>. Acesso em: 19 out. 2019.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação Oral: Eixo 3 – Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **A GESTÃO NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**

Lucas de Vasconcelos Soares – UFOPA/Santarém-PA\*  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA/Santarém-PA\*\*

**Resumo:** O trabalho apresenta discussões sobre a Gestão Educacional no âmbito da escola pública brasileira, partindo de análises teóricas acerca dos desafios enfrentados para a implementação de um modelo democrático e seus reflexos na atuação do gestor. Teve como objetivo identificar os principais desafios sobrepostos ao cargo de gestor educacional frente às exigências constitucionais no país. Foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Dos resultados obtidos verificamos que são muitos os desafios sobrepostos à atuação do gestor educacional e, conseqüentemente, a incorporação de um modelo democrático, entre eles estão: a falta de autonomia; a ausência da comunidade educacional; a existência de uma “gestão dos resultados”; os conflitos internos e de ordem pessoal; e a aplicabilidade das políticas e legislações educacionais. Estes sinalizam a ineficiência das políticas públicas educacionais em um cenário de crise.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional. Políticas Públicas Educacionais. Escola Pública Brasileira.

### **Introdução**

A sociedade brasileira continua em transição em meio às inúmeras transformações dos tempos contemporâneos, seja em âmbito social como, também, político e econômico, acompanhando os ditames neoliberais mundiais que acabam por refletir em vários setores, inclusive no educacional. A escola pública, portanto, condicionada as influências externas acaba passando por alterações e, até mesmo, regressões em prol de atender as novas exigências impostas sobre ela. Apesar do caráter público, ainda sim, sob a mira de diferentes esferas de poder, a escola tende a ser usada como instrumento de manobra e controle social. Mediante tais mudanças no setor educacional, salvaguardar o caráter público da escola passa a ser de grande relevância em prol de se fazer valer os princípios concebidos para uma educação humanizada, democrática, referenciada e, antes de tudo, acessível aos que dela dependem, incluindo as camadas marginalizadas da sociedade que, por muito tempo, permanecem na obscuridade de um prolongado “abandono social”, por estarem em um espaço excludente e permeado por intensas disputas de poder.

\*Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFOPA. E-mail: [lu.cas.soares@bol.com.br](mailto:lu.cas.soares@bol.com.br)

\*\*Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA. Professora do Programa de Pós-graduação em educação da Amazônia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq - Nível 2. E-mail: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)



Como forma de garantir o melhor funcionamento da educação no país, inúmeros mecanismos passam a vigorar nas instituições educacionais, consolidando as novas mudanças consequência dessa transformação social em massa, entre elas o surgimento da Gestão Educacional, termo este que pode ser entendido como um meio de promoção de relações democráticas e coletivas no “chão da escola”. Ou ainda, um entendimento de que a gestão:

Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante à qualidade e à efetividade da Educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando o currículo na realidade local [...] e envolva os diferentes agentes em uma vertente que apresente uma corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (SOARES, 2019, p. 187-188).

De acordo com as definições do autor, entende-se que na gestão democrática, ou a partir dela, corrobora um sentido de engrandecimento dos diversos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com as instituições educacionais, pautando-se no estabelecimento de ideais participativos, democráticos, solidários e diversificados, justamente por entender que não se trata apenas em conferir as decisões em uma única pessoa, nesse caso, o gestor, mas sim em ampliar e/ou instaurar processos que visam o aprimoramento da educação, o fortalecimento de vínculos sociais e a solidificação de forças marginalizadas que, muitas vezes, são distanciadas de seus direitos por conta da divisão social de classes existentes.

Nesse cenário, é de grande relevância analisar o papel desempenhado pelos gestores educacionais no país na condução de uma educação alinhada com a legislação educacional brasileira, em concomitância com o princípio democrático do ensino público e a condição de acessibilidade à educação por todos os que dela necessitam. Em outras palavras, é necessário romper com o paradigma descontextualizado que, por muito tempo, se deu em figurar o gestor como um “chefe”. Este deve ser visto como um dos responsáveis por desencadear o sentimento de participação e coletividade em sua atuação profissional, internalizando, antes de tudo, a ideia de que “Gestão democrática tem a ver com autonomia e participação” (GADOTTI, 2013, p. 11). Portanto, não pode ocorrer de forma isolada.

Sob essa premissa, o trabalho apresenta discussões sobre a Gestão Educacional no âmbito da escola pública brasileira, partindo de análises teóricas acerca dos desafios enfrentados para a implementação de um modelo democrático e seus reflexos na atuação do gestor. Teve como objetivo identificar os principais desafios sobrepostos ao cargo de gestor educacional frente às exigências constitucionais no país. Realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, o estudo contemplou as seguintes técnicas de coleta de dados: 1) Levantamento bibliográfico, por meio de estudos sobre o tema proposto; e 2) Análise documental, em legislações oficiais referentes ao campo educacional no Brasil.





Do embasamento teórico utilizado, o estudo apropria-se, inicialmente, das discussões de Carvalhêdo (2020), Gadotti (2013), Silva e Santos (2016) e Soares (2019), seguido pela contribuição de outros pesquisadores sobre o tema proposto, bem como de documentos de base legal como: a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 9.394/96 e a Lei Nº 13.005/2014.

### **Dos desafios na gestão da escola pública: entre conflitos, limitações e perspectivas na atuação do gestor educacional**

De acordo com a Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, compreendida como a legislação suprema no país, o maior compromisso dos formuladores e condutores da educação, incluindo os gestores educacionais da escola pública como executores das definições legais, está em garantir um ensino de caráter acessível e democrático, cuja promoção deve contemplar os seguintes princípios constitucionais definidos em lei:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Fixados os princípios norteadores do ensino, conforme o trecho acima, fica explícito que o compromisso maior está em promover, entre outras, o acesso a uma educação de qualidade, a garantia da permanência dos indivíduos na escola, o formato da gratuidade da educação e a implementação de um modelo democrático na gestão, fator este que demanda profissionais comprometidos com tais finalidades e que possam, apesar dos empecilhos, consolidar uma atuação compatível com a proposta governamental.

Mediante o compromisso e, ao mesmo tempo, um desafio posto à atuação de gestores educacionais de instituições públicas, o estudo reuniu cinco problemáticas que ilustram os principais desafios, de naturezas diversas, existentes na gestão, sendo: a falta de autonomia; a ausência da comunidade educacional; a existência de uma “gestão dos resultados”; os conflitos internos e de ordem pessoal; e a aplicabilidade das políticas e legislações educacionais. A seguir, adentra-se em cada uma e suas respectivas discussões.

No que tange a **falta de autonomia**, apesar de encontrar-se definida como uma das estratégias (19.7) do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 13.005/2014) que visa “[...] favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014), ainda sim esta se consolida como um desafio, especificamente, por que denota um caráter regulador na atuação do gestor, tornando o ambiente precário quando se trata do processo de tomada de decisão, da ampliação das relações de poder, do estabelecimento de parcerias, entre outras ações rotineiras da escola. Contrário a essa realidade, Silva e Santos defendem que:



A autonomia da gestão escolar possibilita que os diferentes sujeitos que compõem a escola possam relativamente trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida. Neste contexto, vivenciar a autonomia entre gestores [...] favorece uma organização [...] administrativa e financeira na qual contribua com os ideais propostos no planejamento escolar idealizado por todos os membros da unidade educativa (2016, p. 41).

Corroborando a problemática em destaque, os estudos de Silva e Santos (2016), realizado em uma escola da rede pública na região nordeste do país, aponta que a autonomia da gestão permanece sucumbida aos interesses de órgãos superiores, do qual emanam prescrições que devem ser cumpridas por estes profissionais responsáveis pela instituição escolar, uma prática que acaba destituindo toda e qualquer proximidade com relações autônomas e democráticas. Soma-se a isso, a existência de relações de poder unificadas, conferindo participação no processo de tomada de decisão a uma ou duas pessoas ligadas diretamente ao gestor, como a coordenação pedagógica, por exemplo. Confirma-se, portanto, que a autonomia constitui uma prática limitada no exercício da gestão educacional.

Quando se fala em ausência de autonomia na gestão educacional é necessário lembrar que, em muitas realidades brasileiras de caráter público, a ocupação ao cargo de Gestor se dá, meramente, por processos políticos, na conhecida nomeação/indicação política, fator este que, em muitos casos, condiciona este sujeito às intencionalidades dos detentores do poder, dos que lhe colocaram na função. Garantir o interesse de seu(s) “padrinho(s)” é uma questão de necessidade e “sobrevivência”, cerceando assim os interesses do coletivo, das minorias, do bem-comum. Diante disso, é urgente um resgate a compreensão apresentada por Carvalhêdo quanto ao papel do diretor escolar, destacando que:

No âmbito da gestão escolar pública, o diretor assume o papel de coordenador das atividades gerais da escola em várias áreas e, nesse cenário, avoca um conjunto de responsabilidades a serem partilhadas tanto com os sistemas de ensino ou com a sociedade, como com os diferentes segmentos da instituição [...] (2020, p. 3).

É nesse contexto que se compreende, portanto, “a complexidade e a abrangência da ação gestora” (CARVALHÊDO, 2020, p. 3), necessitando ser compatível com os anseios da comunidade local e alinhados com as definições legais, salvaguardando os direitos conquistados sobre a educação brasileira. Outra questão observada, mediante a prática da indicação política, é a ausência de formação específica para atuação no cargo de gestor educacional, o que, apesar de representar irregularidade, ainda condiciona a escola em uma atuação deficitária e distante do princípio democrático do ensino. Dos requisitos ao cargo de gestor, a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) define:



**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...] (BRASIL, 1996).

O texto da Lei determina a formação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação como requisito básico para o cargo de Gestor Educacional, o que não ocorre na maioria das instituições, como no estudo realizado por Soares e Ferreira (2019) em escolas da rede pública de um município situado na região amazônica do país, mostrando que num total de 87 profissionais entrevistados, 27 atuam na Gestão, porém, destes somente sete (7) possuem formação específica para o cargo, seja com Graduação em Licenciatura em Pedagogia, como, também, com Especialização *Lato Sensu* em Gestão Escolar. Ressalta-se ainda que, dos 27 gestores identificados, todos estão no cargo por indicação política.

É válido lembrar ainda que muitos gestores, principalmente, aqueles indicados por articulações políticas, estão vulneráveis ao problema de rotatividade no exercício da função, o conhecido “jogo de cadeiras” entre as instituições em curtos períodos de tempo. Perante essa realidade, a definição de competências necessárias para a incorporação no cargo de Gestor, bem como a garantia do princípio democrático na escola pública, pode ser vislumbrada no atual PNE, estratégia 19.8, que visa 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” (BRASIL, 2014).

Assim, para que possamos (re)instituir o caráter democrático-participativo na escola, salvaguardando os princípios legais atribuídos ao ensino público, faz-se necessário quebrar as correntes ideológicas estatais que perpassam a educação no país, tratando essa como uma mercadoria e um meio de alienação. É fundamental reascender um compromisso coletivo em prol da transformação social da escola, garantindo qualidade, gratuidade, permanência e acessibilidade aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente. É a necessidade de uma ação administrativa pautada na perspectiva da coletividade, exigindo “a participação de toda a comunidade escolar nas decisões [...], o que resultará na democratização das relações [...]” (HORA, 2012, p. 45) e, conseqüentemente, na garantia de uma autonomia real conferida aos gestores educacionais.

Referente à **ausência da comunidade educacional**, este se consolida como outro desafio que, durante anos, vem se perpetuando na escola pública brasileira, enfraquecendo o caráter democrático nas relações internas e externas. Mudar isso é fundamental na garantia de uma educação mais abrangente, contemplando todos os que integram a comunidade escolar no processo de decisões, no planejamento coletivo, na consulta pública, dentre outras ações, aflorando um entendimento de que:



A cultura da participação não se resume em festas, projetos, plantão pedagógico, mas sim nos espaços em que se decidem o futuro da unidade escolar. [...] Necessita, portanto, de uma cultura de valorização da participação [...] nos diferentes âmbitos da gestão, especialmente, no planejamento escolar (SILVA; SANTOS, 2016, p. 52).

É preciso implantar nas escolas, mediante o caráter público, uma cultura da participação, com diagnósticos, acompanhamentos e avaliações constantes sobre o envolvimento dos diversos atores educacionais nos assuntos reais da escola, conferindo autonomia, confiabilidade e corresponsabilidade entre estes. Dirigir a escola não é apenas competência do gestor, mas sim de todos os que anseiam por uma educação melhor aos seus familiares, amigos e demais membros da sociedade, um compromisso de todos. Sobre a assertividade da participação coletiva efetiva, Colares e Bryan destacam que:

Trabalhar em uma perspectiva democrática torna-se desafiador, considerando a especificidade do sistema educacional e das pessoas envolvidas nesse processo, e essencial para a melhoria da qualidade da educação e a democratização do ensino público. Nessa perspectiva a boa relação entre o gestor e a comunidade escolar é imprescindível. É importante possibilitar que o ambiente escolar seja propício e aberto para que a comunidade sintam-se estimulada a participar (2014, p. 185).

O artigo 12 da LDB determina que uma das competências atribuídas aos estabelecimentos de ensino no país está em “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996), um meio de promover o aumento e a efetividade dos processos participativos entre as instituições e a comunidade educacional. Intencionalidade esta, também, em destaque no atual PNE, em sua estratégia 19.6, que, entre outras ações, visa:

**19.6)** estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

A postura assumida pela escola e por seus dirigentes no decorrer dos anos influencia de forma negativa sobre a comunidade educacional, criando receio e/ou distanciamento. No caso do contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos, por exemplo, de acordo com as discussões apresentadas por Marques e Nunes (2012) pouco tempo tem se delegado para elogiar e/ou consultar os mesmos sobre o trabalho desenvolvido na escola, havendo um maior investimento nas horas de reclamações sobre comportamento e posturas dos filhos em sala de aula. Sobre esse problema, os autores recomendam uma mudança na forma como estes momentos vêm sendo conduzidos no dia a dia da escola, principalmente, pelos gestores educacionais, pois, ressalta-se que:



Pensar na parceria família/escola requer [...], inicialmente, uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, não têm proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessar pela vida escolar de seus filhos (MARQUES; NUNES, 2012, p.95).

As reflexões apresentadas pelos autores servem de alerta a postura assumida por gestores na promoção e condução dos diversos momentos vivenciados com a comunidade educacional, especificamente, no amadurecimento das seguintes reflexões: qual tem sido a contribuição destes atores educacionais nos processos desempenhados? E de que forma é possível promover um maior envolvimento destes na gestão da escola? Tais questionamentos são validados, também, na problemática descrita por Gadotti:

Não basta criar mecanismos de participação [...] é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação. A sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma Associação de Moradores de uma comunidade empobrecida pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação [...]. Não se deve convocar para a participação [...] em locais e horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação [...] deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional [...] (2013, p. 10).

Reversivelmente, a escola precisa de uma proposta de atuação profissional, quer seja pelos gestores em seu plano de ação como, também, pela reformulação das políticas públicas do setor, na qual se promova não só a participação dos indivíduos em reuniões e/ou consultas públicas, por exemplo, mas que sirva de fortalecimento ao vínculo social entre estes e a instituição educativa, projetando-os na condição de idealizadores, fiscalizadores e avaliadores dos trabalhos e processos desenvolvidos. É necessário, portanto, modificar a cultura da escola, voltando esta para a participação efetiva real da comunidade educacional.

Apesar do caráter público, a **existência de uma “gestão dos resultados”** aparece como um limitante na atuação profissional de gestores brasileiros, constituindo-se um empecilho frente à concretização da gestão democrática na escola pública, por que impõe condições de controle e regulação sobre os resultados apresentados pela escola em avaliações em larga escala, cuja prática é permeada por um caráter ideológico e influenciador sobre as atividades, decisões e práticas desempenhadas. A “gestão dos resultados”, nesse caso, sustenta a ideia de “[...] uma política suplantada no chão da escola referente aos índices educacionais obtidos em avaliações externas. De antemão, os índices tornam-se instrumentos políticos-ideológicos [...]” (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 1467).



Nesse cenário de distorção da função social da escola, recuperar o entendimento dos termos Planejamento e Avaliação, bem como sua implementação na prática dos gestores educacionais, constitui um exercício obrigatório a todo profissional comprometido com a transformação de sua realidade, dado que, enquanto um planeja/orienta/arquiteta ações (planejamento), o outro avalia/analisa/demonstra resultados (avaliação), sendo, portanto, meios que podem melhorar o funcionamento da estrutura organizacional da escola, abolindo problemas e superando desafios, desde que, se forem aplicados corretamente. No entanto, conforme analisam Soares e Oliveira (2019), estes tem se concretizado como meios ideológicos e reguladores da educação, especificamente, na escola pública brasileira.

Tal condição, a garantia de bons resultados em avaliações educacionais, coloca o gestor em “uma corda bamba”, pois, pelo formato descontextualizado assumido pela avaliação nos últimos anos, este acaba sendo o responsável maior das médias obtidas pela escola, devendo, antes de tudo, atender as exigências sobrepostas pelas instâncias governamentais. Esta preocupação aparece como uma das metas (Meta 7) do PNE vigente, visando: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Para o ano de 2021, a exemplo, o PNE definiu as seguintes metas a serem alcançadas: 1) 6,0 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) 5,5 para os Anos Finais do Ensino Fundamental; e 3) 5,2 para o Ensino Médio (BRASIL, 2014).

É visível que a preocupação em torno de bons resultados não se dá apenas em prol da garantia de um melhor desempenho do alunado. Pelo contrário, diversos interesses se agrupam em torno do processo, podendo, entre outras ações, utilizar os resultados obtidos para a “construção de imagens e referências sociais sobre as instituições, impregnando a ideia da excelência e/ou fracasso, já que os índices tendem a ser utilizados para estimular a competição” (SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 1466) entre as escolas. Sobre essa incoerência na prática dos gestores educacionais, Soares e Oliveira destacam que:

[...] a atenção disposta aos índices educacionais está na contramão da construção de uma escola humanizada, já que se privilegia e confere status às instituições com médias satisfatórias e rebaixam-se as demais com notas inferiores, [...] com o apoio do massivo setor midiático (2019, p. 1467).

Essa questão tende a agravar-se quando se trata de gestores confinados ao cargo por indicação política, sem um mínimo resquício de democracia, pois, a cobrança, pelos órgãos superiores, torna-se recorrente. Como se vê, a prática do gestor educacional frente à avaliação tem sido rodeada de mazelas e desafios, restando apenas duas alternativas: superar a realidade atual em prol do restabelecimento do caráter democrático e a efetiva qualidade do ensino público e/ou “dançar conforme a música”, ou seja, acomodar-se.



Outro desafio identificado diz respeito aos **conflitos internos e de ordem pessoal**, cuja problemática tende a tornar-se um meio de resistência no espaço escolar, pois, além de promover um “estranhamento” entre os sujeitos educacionais, ainda o distanciam de uma proposta participativa no processo de tomada de decisão, prevalecendo interesses particulares contrários que tendem a dificultar a atuação dos gestores perante as finalidades de interesses coletivos, conforme exposto no enunciado de Lück ao afirmar que:

Como um processo dinâmico, uma cultura é caracterizada também pela flutuação de humores, interesses e tensões [...], os quais podem se dissipar e deixar boas aprendizagens sociais, quando bem resolvidos, ou se solidificar e constituir culturas negativas e reativas, quando se radicalizam e deixam de ser usados como circunstância para o desenvolvimento. A propósito, muitos diretores escolares indicam haver em suas escolas a frequente expressão de comportamentos orientados por sentimentos de inveja, ciúmes, desconfiança e fofoca, características de uma cultura negativa e destituída do caráter profissional e educativo [...] (2011, p. 113).

Mais uma vez, na escola pública brasileira, a prática da indicação política como forma de provimento ao cargo de gestor educacional tende a ser uma das causas de muitos conflitos, justamente por que a comunidade escolar não pode opinar na seleção de seus dirigentes e, assim, por estarem contra essa escolha, tornam-se oposição, podendo atrapalhar a condução dos trabalhos desenvolvidos. Logo, respeitar o direito democrático seria o ponto de partida para muitos problemas existentes na gestão educacional.

Do mesmo modo, muitas vezes o gestor em exercício é alguém da própria instituição, que já atuava na escola antes da indicação ao cargo e que, portanto, já possui históricos pessoais de conflitos com outros profissionais. Consequentemente, tal condição tende a acompanhá-lo em sua nova rotina, desde que mantenha “[...] o olhar atento no aspecto [...] integrador dessas energias [...] para dar-lhe unidade a partir do cultivo de valores comuns a todos [...], valores estes de natureza socioeducacional que superam os interesses individuais e particulares” (LÜCK, 2011, p. 127).

Portanto, a atuação do gestor é permeada por três tipos de participação dos diversos atores educacionais: na primeira estão aqueles que se mantêm a favor, porém, visando vantagens com esse apoio; em segundo encontram-se aqueles que são contra, lançando críticas negativas e, muitas vezes, buscando meios para retirá-lo do cargo; e em terceiro estão aqueles que ajudam sem esperar nada em troca, por entenderem a função da escola como coletivo, pelo anseio do desenvolvimento da instituição, entre outras finalidades. Estes últimos são os ideais a serem valorizados pelo profissional gestor.

Em meio a esses embates de ordem pessoal, recomenda-se aos pesquisadores da área uma análise no livro de ocorrências de qualquer escola pública, entendendo este como um instrumento comprobatório dos conflitos existentes, cujo procedimento mostra a atuação de



gestores educacionais sobre as inúmeras situações e divergências no exercício de sua função. Esta recomendação é necessária para compreender na prática o grande desafio que constitui o cargo de gestor, bem como o cumprimento das definições legais em meio a uma realidade conflituosa e deficitária. Ressaltamos ainda que, apesar de um discurso presente no campo educacional, a ideia de democracia real na escola ainda é algo distante da realidade de muitos profissionais, dado que as pessoas não estão acostumadas com esta, confundindo-a com o sentimento de liberdade, por exemplo. O que deveria ser democrático e/ou participativo passa a ser “inconveniente”, ou seja, uma participação do jeito que lhe convém. Soma-se a isso, a incoerente divisão existente nas relações de poder adotadas na Gestão, geralmente, delegando “autonomia” a poucas pessoas na escola como entre gestores e coordenadores pedagógicos, a exemplo, fechando as decisões somente nestes, fator este que, também, pode ser associado como uma das causas da existência de conflitos. Pela exclusão de alguns indivíduos das decisões referente à escola, criam-se inúmeros outros problemas no ambiente escolar, pois, entende-se que:

[...] toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar (LÜCK *et al.* 2001, p. 17).

Por fim, um dos maiores desafios, observando os anteriores, está em garantir a **aplicabilidade das políticas e legislações educacionais** na escola pública brasileira, justamente pelas incoerências entre o que está escrito nas normatizações educacionais e a prática de nossas instituições, um cenário permeado por contradições e conflitos. Por haver incoerências a prática tende a ser deficitária, pois, a partir do momento em que o “direito” passa a servir interesses particulares, em que se criam relações conflituosas no ambiente educativo, bem como não dispõe de autonomia e nem da participação dos sujeitos educacionais, a atuação dos gestores educacionais começa a distanciar-se das propostas previstas para a educação, não conseguindo uma atuação articulada em prol do bem-comum, muito menos, do princípio democrático do ensino, pois, como melhor define Carvalhêdo (2020, p. 11), “[...] o fortalecimento da gestão democrática viabiliza o desenvolvimento da capacidade de mobilização do gestor escolar, da qual depende a implantação da política pública para o alcance da qualidade de ensino [...]”.

Nesse cenário, o compromisso em garantir a exequibilidade da proposta pedagógica da escola, o plano de ação gestora, bem como demais políticas educacionais passa a ser secundarizado, pois, delega-se maior atenção nas exigências dos órgãos superiores, na resolução de problemas técnicos, entre outros, esquecendo, em muitos casos, a realidade





local e os anseios coletivos em prol de uma educação melhor. O caráter social e o papel do gestor acabam, portanto, sucumbido a interesses particulares de forças de poder externas. Pelo estudo realizado, podemos inferir que a aplicabilidade de um modelo democrático efetivo no “chão da escola” torna-se um sonho distante de ser concretizado, pois, pelos problemas mencionados neste texto, percebe-se que a democracia é uma prática ausente e as pessoas não estão preparadas para esta. O conhecimento teórico, antes de tudo, seria o ponto chave para qualquer possibilidade na realidade desses atores educacionais.

### Considerações finais

Romper com a visão arraigada de que a democracia é real na escola pública se faz necessária como medida de sinalizar os problemas existentes e expor a urgência em reverter esse quadro político, conflitante e, muitas vezes, até caótico, necessitando de novas intervenções sociais na figura do gestor, de forma que este, a partir de uma realidade em crise, possa constituir-se de instrumentos capazes de promover a integração entre a comunidade educacional e o seu trabalho, de forma autônoma, colaborativa e democrática.

Defendemos, então, que a principal medida está em destituir a prática da indicação ao cargo de gestor, pois, a partir do momento em que este é visto na possibilidade de ser escolhido pela comunidade, como na prática da eleição direta, por exemplo, cativa-se um sentimento de valorização aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, demonstrando uma condição democrática que poderá ser cultivada na realidade educacional da escola pública brasileira e instaurada de forma fixa em seus processos desempenhados. Este seria o “pontapé” inicial: criar processos democráticos com condições participativas.

### Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso: 15 fev.2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 15 fev.2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 15 fev.2020.

CARVALHÊDO, J.L.P. Gestão da Escola Básica Pública e BNCC: quais as implicações? *In: Revista Exitus*, vol. 10. Santarém, PA: UFOPA, 2020, p. 01-12. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1123>. Acesso: 20 fev.2020.



COLARES, M.L.I.S. ; BRYAN, N.A.P. Formação Continuada e Gestão Democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. In: *ETD – Educação temática digital*, vol. 16, nº 1. Campinas, SP: UNICAMP, 2014, p. 174-191. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/> Acesso: 26 fev.2020.

GADOTTI, M. *Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

HORA, D.L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜCK, H. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, B.R.F.; NUNES, M.M. Escola e família: o sucesso na educação do aluno. In: COLARES, M.L.I.S.; XIMENES-ROCHA, S.H.; COLARES, A.A.(Org.). *Gestão educacional: práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas*. Belém/PA: GTR, 2012, p. 93-102.

SILVA, G.; SANTOS, I.M. A autonomia na Gestão Escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. In: *Revista de administração educacional*, vol. 1, nº 1. Recife, 2016, p. 40-54. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2515>. Acesso: 21 fev.2020.

SOARES, J. Em defesa da Gestão Democrática. In: PADILHA, P.R.; ABREU, J.; ANTUNES, A.B. (Org.). *EaD Freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos no curso A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019, p. 184-190.

SOARES, L.V.; FERREIRA, M.A.V. Desafios da prática docente no município de Óbidos/Pará: um estudo sobre a formação de professores na Educação Básica. In: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). *Educação Brasil 1*. Chapecó, SC: Livrológica, 2019.

SOARES, L.V.; OLIVEIRA, L.A. A avaliação educacional na realidade escolar do município de Óbidos/PA: reflexões e direcionamentos a partir de uma politização dos resultados. In: *Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, PR: PUC/PR, 2019, p. 1465-1467. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=2019&autor=&area=> Acesso: 21 fev.2020.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral – eixo 3: Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PA**

Zenaide Leão Batista – SEMED/Cametá- PA\*

**Resumo:** Este trabalho é resultante de uma pesquisa de dissertação, cujo objetivo foi analisar as implicações do Plano de Ações Articuladas - PAR na gestão escolar da rede de ensino do município de Cametá-PA, no tocante à democratização por meio de Conselhos Escolares - CE's. O trabalho orientou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e teve como técnicas a revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada. A implantação do PAR no município de Cametá revelou um processo de gestão gerencial, pois o município foi induzido a aderir à política em troca de assessoria técnica e financeira do MEC. Não houve mudanças substantivas na gestão das escolas no sentido de provocar melhoria do funcionamento do CE principalmente nas questões administrativa-pedagógicas. A atuação dos conselhos esteve mais centrada no aspecto financeiro, dentro da lógica de gerenciamento de recursos.

**Palavras-chave:** Descentralização. Autonomia. Participação.

### **Introdução**

Embora a temática da Gestão Democrática da escola pública já tenha sido bastante discutida por pesquisadores que almejam uma escola pública e de qualidade social para todos, o contexto em que desenvolvemos este trabalho se apresenta de forma singular o que justificou a necessidade do estudo em vista do objeto no qual se situa a pesquisa – o Plano de Ações Articuladas – PAR.

A democratização da esfera pública é marcada por avanços e recuos nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Junto às lutas travadas no movimento de redemocratização do país no final dos anos de 1970, estavam associadas as lutas por democratização da educação pública. As conquistas ganharam corpo na Constituição Federal de 1988, a qual referenda os preceitos para a democratização da escola, dentre eles destacam-se, no inciso VI, o qual postula a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 1). Contudo, a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública, retrocedendo as conquistas. Nesse contexto de padronização do modelo de gestão das políticas educacionais sob a lógica da gestão gerencial, é criado o Plano de Ações Articuladas. Este enquanto ferramenta de execução do

\*Mestre em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA e professora de educação básica pela SEMED/Cametá-PA.  
E-mail: [zenaideufpa@hotmail.com](mailto:zenaideufpa@hotmail.com)



PDE se apresenta como um importante instrumento de planejamento e traz no seu discurso oficial a pretensão de provocar mudanças significativas na gestão educacional no sentido de fomentar a democratização das relações no âmbito do sistema e das escolas públicas através do desenvolvimento de ações geradas a partir do diagnóstico da realidade dos municípios. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder: quais as implicações do PAR na gestão escolar da rede de ensino no município de Cametá-PA, no tocante à democratização por meio de conselhos escolares?

A pesquisa teve como campo empírico a SEMED e duas escolas municipais do município de Cametá. Os informantes da pesquisa foram sujeitos ligados ao objeto, sendo eles técnicos e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Cametá e membros do Conselho Escolar de duas escolas, em um universo de 14 (quatorze) informantes. O primeiro tópico, situa o contexto da Reforma do Estado e da educação e suas implicações na gestão do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. O segundo, analisa a forma como o Município de Cametá aderiu ao PAR e os avanços em termos de existência e funcionamento dos conselhos escolares nos municípios a partir da implementação do PAR.

### **Reforma da educação e a gestão da educação no PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**

A Gestão Democrática prevista na CF de 1988, foi fruto de luta de movimentos sociais, educadores e intelectuais no final dos anos de 1970 e início dos anos 80. Nesse período, intensificaram-se as lutas de diversos setores da sociedade civil organizada como reação ao autoritarismo e centralização da administração pública brasileira quando os sujeitos buscavam inserir-se nos processos participativos na gestão da educação e da escola pública. Deste modo, a abertura política, garantiu a democracia à gestão pública através de eleição para representante político e canais de participação popular na administração pública, e campo educacional, garantiu a gestão democrática da educação, tendo como base os princípios básicos de descentralização, participação e autonomia, na defesa de que a comunidade escolar decida questões pertinentes a recursos financeiros e aspectos didático-pedagógicos, afim de defender os interesses da comunidade escolar e local e promover uma ascensão social dos sujeitos atendidos.

Contudo, a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública. Coerente com os parâmetros da iniciativa privada, Castro (2008) explicita que a gestão gerencial se caracteriza [...] pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, (CASTRO, 2008, p.389). Estas características se articulam



para dar flexibilidade à gestão, como forma de torná-la mais eficiente. Contudo, tornar a administração mais flexível, desenvolver a autonomia dos servidores tem uma intencionalidade de minimizar os gastos com os serviços públicos e transferir esses compromissos para a sociedade. Esse modelo de Gestão, direciona o modelo de gestão da educação, pois este não se desvincula do atual modelo de gestão pública. Portanto, se o atual modelo de gestão pública se inspira no setor privado, o modelo de gestão da educação segue essa orientação.

Deste modo, os princípios da democratização da gestão educacional foram reorientados no âmbito da gestão das políticas educacionais, tornando a descentralização mera retirada das ações do centro e delegando às periferias do sistema, cuja concepção assemelha-se muito mais a desconcentração ou transferência de responsabilidades para a sociedade civil. Do mesmo modo, a participação e a autonomia são fortemente incorporadas no discurso oficial, mas são balizadas por normas, caracterizando uma participação decretada e uma autonomia regulada.

Nesse contexto de padronização do modelo de gestão das políticas educacionais sob a lógica da gestão gerencial, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado oficialmente no dia 24 de abril de 2007 e, com o discurso de promover o Regime de Colaboração entre os entes federados e melhorar a qualidade de ensino, dentro dos parâmetros estabelecidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Concomitante ao PDE, foi criado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE). Este é um plano de descentralização através do qual, estados e municípios assinaram o termo de adesão “voluntária” ao PDE/Plano de Metas em troca de recebimento de apoio técnico e financeiro do Ministério de Educação – MEC. (CAMINI, 2009).

Para cumprir as 28 metas do Plano de Metas, estados e Municípios realizaram o diagnóstico da situação da educação, elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR. Esse é um planejamento que cada município e estado deve fazer para um período de quatro anos. O plano compõe-se de ações e subações a serem realizadas de acordo com o diagnóstico de 4 dimensões da educação do município. A dimensão gestão educacional se subdivide em quatro grandes áreas que inclui a gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, área composta por 7 (sete) indicadores dentre os quais analisaremos apenas um deles - Existência e funcionamento de Conselho Escolar.

As 28 metas estabelecidas no Plano de Metas têm por objetivo maior atender as exigências da política condicionada pela classe empresarial do país e, são balizadoras da proposta. Assim, os municípios e estados, embora não tenha participado das decisões acerca do Plano



em si, foram chamados para aderir ao Plano, responsabilizando-se pelas metas pré-estabelecidas, cuja verificação do cumprimento ancora-se na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (CAMINI, 2009).

A lógica que fundamenta a proposta do “Compromisso Todos Pela Educação”, segundo Saviani (2007) fundamentam-se em uma espécie de “pedagogia de resultados”. Esta consiste em ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas empresas. Nota-se que os reais interesses dessa política é assegurar as prerrogativas da classe empresarial a partir do “consenso” de engajamento de todos na tarefa que se justifica em melhoria das ações, das formas de organização e procedimentos e, conseqüentemente dos resultados. (SAVIANI, 2007).

Vale ressaltar que, as metas do PDE/Plano de Metas são avaliadas a partir do resultado do IDEB. Para Saviani (2009), inclusive, a identidade própria do PDE está dada pelo IDEB. Segundo o autor o IDEB diferencia-se pela pretensão que o instrumento possui de resolver o problema da qualidade de ensino nas escolas de educação básica.

O IDEB se baseia em avaliações padronizadas. Casassus (2007) entende que as avaliações padronizadas se concentram em aspectos que são mais fáceis de serem medidos (como a memorização de informações), deixam de lado aspectos mais difíceis de mensurar como, aprender a pensar, questionar, criticar. Dita, portanto, “padrões de qualidade” a serem oferecidos para os alunos. Esta qualidade, não condiz com uma educação voltada para uma formação humana – formação de cidadãos críticos e reflexivos para viver na sociedade.

Desta forma, podemos compreender que a Reforma do Estado e da Educação intensificada nos anos de 1990, propõe a redefinição do Papel do Estado, a partir da opção pelo modelo de gestão gerencial para a esfera pública. Pode-se inferir que as reformas implicaram na formulação do PDE, do Plano de Metas e do PAR, estas implicações podem ser observadas na forma como o PDE foi formulado, no modelo de gestão subjacente nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o qual norteia as ações do PAR.

### **Implicações do Plano de Ações Articuladas – PAR, na gestão escolar da rede municipal de ensino de Cametá/PA: o conselho escolar como indicador de democratização**

O Município de Cametá pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião de Cametá. Os pontos com os quais o município se limita são: Norte - Municípios de Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri, ao Sul - Município de Mocajuba, ao Leste - Município de Igarapé-Miri, a Oeste - Município de Oeiras do Pará. Na primeira versão do PAR do município de Cametá (versão 2008 a 2011) o indicador não obteve pontuação, isto é, a primeira versão do PAR não



faz referência em relação aos conselhos escolares. A partir dos relatos, percebeu-se que isso aconteceu porque os sujeitos envolvidos no momento de diagnóstico do PAR não tiveram tempo suficiente para realizar um levantamento de todas as informações.

Já na segunda versão do PAR do município de Cametá (2012-2014) o indicador recebeu a pontuação 3 indicando: “quando existem em 50% ou mais das escolas da rede, conselhos escolares implantados, com participação atuante de todos os segmentos, eleitos democraticamente; a Secretaria Municipal de Educação sugere e orienta a implantação dos conselhos escolares. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar conselhos. As escolas da rede, em parte, mobilizam-se para implantar conselhos escolares”. Gerando a seguinte ação “Orientar a criação de conselhos escolares nas escolas que ainda não os implantaram e garantir condições de funcionamento e atuação dos conselhos escolares existentes na rede municipal de ensino” e quatro subações. O formato que assumiu o PAR pela adesão feita pelo município de Cametá não corresponde às orientações oficiais. Segundo os sujeitos que estavam na secretaria no momento em que a política é apresentada o PAR foi incorporado às políticas voltadas para a educação no município com quase nenhuma discussão. O município aderiu à política, impulsionado por alguns fatores conforme descritos na fala do entrevistado da Secretaria de educação do município,

O município fez a adesão, seguindo as orientações na época do educa Amazônia, porque já estava se perdendo o prazo para a assinatura do convênio, além disso, o Estado já havia elaborado o seu PAR e o PAR de Cametá, segundo a equipe que chegou para dar assistência na elaboração era de que o PAR de Cametá era condição do PAR estadual e precisava ser elaborado urgentemente. A técnica dizia que não tínhamos tempo mas que ela tinha que cumprir a meta de sair de Cametá com o esboço do PAR de Cametá. Portanto, a equipe teve que fazer uma avaliação de todo o processo da secretaria municipal de educação de uma forma muito aquém das condições vivenciadas no cotidiano da escola, por conta de não perder o prazo, para a assinatura do convênio que iriam possibilitar ações concretas de financiamento para a secretaria de educação. (INF. 02/SEMED – TEC/PAR, 2016).

A decisão de aderir ao PAR não foi democrática. Houve um processo de indução do município de Cametá à adesão, pela forma como a política foi apresentada ao município. Observe que a equipe que chegou à Cametá, expôs duas situações que obrigou os municípios à aderir ao plano: não perder o prazo da assinatura do convênio, fato que reverberaria em perda de ações financiadas pelo governo federal para o município e atender às exigências de formulação do PAR municipal advindas da elaboração do PAR estadual. Os sujeitos da secretaria do município de Cametá não tiveram tempo de refletir sobre a decisão a ser tomada. Nesse sentido, a pesar do discurso de que através da política proposta os municípios desenvolveriam sua autonomia, o próprio processo de adesão demonstra que a autonomia do município foi



ferida. O município não elaborou uma política própria, foi induzido a aderir a um plano com um modelo pré-estabelecido.

Quando levantamos a situação dos Conselhos Escolares nas escolas da amostragem da pesquisa, particularmente os conselhos que atuaram no ano de 2011 e no ano de 2014, verificou-se que a forma de organização destes – escolha de seus membros - se deu por meio de assembleia da qual a comunidade escolar participara. Quando indagados sobre as orientações da Secretaria da Educação, os entrevistados de ambas as escolas responderam que a secretaria ofereceu um apoio mais técnico sobre a criação do conselho. Observe: “A assessoria que a secretaria dá é mais pra parte burocrática. Nunca participamos de nenhuma formação” (INF.04. ESC/02- 1º REPRESENTANTE DE PAI, 2016). A orientação recebida pelos sujeitos da escola é sobre questões burocráticas, muito embora algumas orientações sobre a função, importância do conselho aconteça através de conversas informais com os sujeitos envolvidos. Entretanto, essas orientações não chegam ao nível de orientação e formação sobre o papel que os conselhos escolares devem exercer para que promovam intervenções nas dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

A pesquisa realizada na Secretaria de Educação e nas escolas possibilitou perceber que as escolas atuam muito mais na questão financeira do que nos aspectos pedagógico e administrativo. Outro fator é a prática autoritária que ainda se manifesta em certos momentos nas escolas. Nas reuniões todos os membros deveriam decidir sobre a utilização do recurso financeiro, entretanto em uma das escolas, a direção violava esse direito. Quanto a isso alerta Bordenave (1992) que quando a participação ocorre, de fato, é preciso que os centros de poder estejam preparados para a divisão do poder, pois “ela transformará as pessoas, ativas e críticas. Não basta os sujeitos saberem seus direitos, é preciso que a direção pratique a ação de compartilhar as decisões entre os membros do conselho para que o mesmo seja um instrumento de relações democráticas. Importante salientar que os recursos recebidos pela escola nem sempre condiz com o valor que a escola precisa para exercer a função educativa e social. Observe:

O recurso do PDDE é uma ajuda mínima que o governo dar, né? Em contrapartida eu achava que o município deveria ajudar também, mas não ajuda porque eles acabam deixando na mão da escola [...] acham que esse dinheiro seria suficiente, mas na verdade, não é. Às vezes, passa até dívida de um conselho pra outro, mas não pode passar, mas esse é um acordo que a gente tem porque infelizmente esse dinheiro não dá pro período que ele vem. Infelizmente é pouco. [...] a gente sempre quis, mas não tirava pra formação principalmente porque sabe quando se trata de uma escola da zona rural, as dificuldades são muitas, né? E, aí a gente não tinha como tirar. O dinheiro ficava restrito, assim, mas as necessidades pra manter mesmo a escola, esse dinheiro na verdade já vem certo para questões básicas da escola [...] (INF.03. ESC/01- 2º PRESIDENTE DO CE, 2016).



A escola não tem margem para gastar o recurso além de questões básicas para a manutenção da escola. Nesse sentido, a escola executa tarefas, mas não tem autonomia, de fato, para tomar decisões pedagógicas, financeiras e administrativas. Não provoca mudanças substantivas na escola. Segundo Gahnem (1996), “a autonomia da escola, mesmo não sendo suficiente, é condição indispensável para a sua democratização, visto que a ausência de meios legais e, principalmente, de recursos para implementar as decisões tomadas democraticamente é o mesmo que inviabilizá-las. (GAHNEN, 1996, p. 19). De fato, não participam plenamente dos processos decisórios, pois

[...] participar seria a possibilidade da comunidade escolar identificar os problemas pertinentes à escola, apresentar alternativas para solucioná-los e administrar os recursos financeiros e materiais consoantes com tais alternativas. Isso não significa que o estado deva transferir suas responsabilidades para a escola, mas sim que a comunidade escolar deva ter condições concretas para decidir e interferir nos rumos da escola pública. À título de exemplo, podemos falar das verbas quase vêm para a escola. O uso destas deveria ser decidido pela escola, junto com o Conselho de Escola, APM e grêmio estudantil, ou seja, junto com as instituições auxiliares da escola (IAE). É aí que reside a importância da autonomia. (VIRIATO, 2004, p. 48- 49).

A participação, portanto, se aproxima da estratégia para que o Estado transfira responsabilidades para a escola. Pois, com um discurso de descentralização o governo atribui tarefas às escolas, mas não repassa o recurso necessário. Viriato (2004) afirma que descentralização significa

[...] tirar o poder do centro, transferindo-o para o poder local, assegurando, assim, a eficácia do poder local. Isso exigiria, por parte do Estado e da sociedade civil organizada, um comprometimento político e técnico com os preceitos que envolvem o processo de transformação da sociedade. Ou seja, exigiria que a descentralização ocorresse no plano político, econômico, na qualidade do ensino e no plano administrativo. (VIRIATO, 2004, p. 48- 49).

Neste sentido, o uso dos recursos deve estar de acordo com as prioridades da escola enquanto instituição com finalidade educativa e social. E isso está de acordo com o que a escola tem que desenvolver na fala dos entrevistados dos membros do CE e da secretaria não atuam da forma como deveriam atuar ou mesmo não funcionam, existem a penas no papel e alguém realiza o trabalho de prestação de contas. Vale ressaltar que, segundo o professor responsável pelos conselhos do ano de 2004 a 2012 a dinâmica de criação de conselhos começou com as escolas estaduais antes da municipalização e depois da municipalização, em 1999 quando foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.



O PDDE Programa Dinheiro Direto na escola, tem suas ações agregadas, por exemplo o Mais Educação é uma ação, o PDE escola, PDDE estrutura, o Água na escola, são ações agregadas do PDDE, do programa Dinheiro Direto na Escola. Então, o PDDE em si, começou em 99, até 2008 só era o PDDE básico, o comum, geral, uma só conta, um só valor, e aí depois começaram as ações agregadas, por exemplo, o PDE escola pra aumentar a parte pedagógica da escola...é outra conta bancária. O Mais Educação também é outra conta. Tem escola que o conselho tem quatro conta bancária. Assim de 2007 a 2011 aumentou o número de conselhos, foram criados 59 conselhos e essa ampliação de projetos colaborou pra que as escolas se interessassem mais para criação de conselhos [...] (INF. 05. SEMED – TÉC/CE, 2016).

Os conselhos do município foram formados por uma exigência da Secretaria de Educação, pois o MEC só poderia repassar os recursos financeiros através de programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), se a escola tivesse conselho regularizado. Deste modo, muitas escolas que ainda não tinham conselho criaram e as que estavam com conselhos inadimplentes o regularizaram.

Os conselhos escolares do município, então, foram criados para atender às exigências burocráticas do governo federal para assim atender os requisitos da gestão gerencial, pois as escolas só receberiam recurso financeiro se as mesmas tivessem uma Unidade Executora - UEX. A criação de conselhos aumentou em 2008 por conta da ampliação de programas do governo federal direcionados à escola. Vale ressaltar que, os relatos de membros do conselho do período em que o técnico responsável pelo conselho atuava, que indicam que SEMED ofereceu suporte técnico para a criação de conselhos no município.

Desta forma, o processo de implantação do PAR no município de Cameté revelou um processo de gestão gerencial. Os técnicos da secretaria de educação não buscaram cumprir a meta do Plano de Metas relacionadas aos conselhos escolares e não desenvolveram as ações previstas no PAR, ofereceram orientações mais voltadas para questões burocráticas sobre a criação dos conselhos. Contudo, houve avanços em termos de existência e regularização dos conselhos devido a exigência dos projetos do governo federal, vinculados ao PAR.

### **Considerações finais**

Em suma, podemos afirmar que o PAR teve pouca influência sobre a criação dos conselhos escolares do município de Cameté. Os conselhos começaram a ser criados quando da criação do PDDE, muito embora tenha sido ampliado o número de conselhos quando projetos ligados ao PDE e ao PAR foram disponibilizados para as escolas. A forma como o PAR foi elaborado dificultou o processo de implementação das ações referentes ao conselho escolar, mas a falta de capacidade técnica dos responsáveis pelo PAR foi decisiva para não desenvolvimento das ações geradas.



A SEMED ofereceu suporte técnico para a organização dos conselhos e prestação de contas, mas os esclarecimentos foram superficiais sobre a atuação, papel e atuação dos membros do conselho escolar. As formações se limitaram então à aspectos técnicos, havendo ainda necessidade de formações mais pontuais e específicas para a atuação dos membros do conselho escolar.

É possível afirmar que as escolas ainda precisam avançar muito para que de fato haja a participação e a autonomia por parte dos membros dentro dos conselhos. As escolas ainda se prendem a questões financeiras, dentro de uma lógica de gerenciamento de recursos devido os recursos não serem suficientes e já terem uma finalidade pré-estabelecida pelos projetos pelos quais são vinculados. A atuação pedagógica e administrativa, ainda precisam ser mais trabalhadas na atuação dos membros dos conselhos escolares para que as escolas atuem na gestão de forma a fomentar a democratização das escolas.

Contudo, destacamos que, o PAR é uma “ferramenta” importante de organização da educação e que está articulada a outros projetos do governo federal, como o PDE escola, que vem provocando o aumento na criação de conselhos nas escolas do município e que tem proporcionado o recebimento de recursos para as escolas, melhorando as condições físicas das mesmas, fator também importante para a melhoria do ensino público. O PAR, ferramenta, potencialmente propenso a desencadear a democratização da educação nas secretarias municipais e nas escolas dos municípios brasileiros não podendo ser ignorado. Sobretudo porque a partir da categoria mediação entendemos que as influências não são diretas, portanto, sujeitos em posições de comando, tanto a nível de secretaria quanto de escola podem conduzir a materialização do PAR com vistas a promover a democratização das escolas da rede de ensino.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 jun. 2018.

BORDENAVE, J. E.D. *O que é Participação*. (7ª ed.) São Paulo: Editora Brasilienses, 1992 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jun. 2015.

CAMETÁ/PA. *INF. 02. SEMED – TÉC/PAR, 2016*. Entrevista realizada no dia 13 nov. 2016

CAMETÁ/PA. *INF. 05. SEMED – TÉC/CE, 2016*. Entrevista realizada no dia 10 nov. 2016.

CAMETÁ/PA. *INF.03. ESC/01- 2º Presidente do CE, 2016*. Entrevista realizada no dia 14 de dez. 2016.



CAMETÁ/PA. *INF.04. ESC/02- 1º Representante de Pai, 2016*. Entrevista realizada no dia 12 de Dez. 2016.

CAMINI, L. *A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Porto Alegre: 2009. 284 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASASSUS, J. O preço da avaliação padronizada: perda de qualidade e segmentação social. In: *RBPAE* – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19014/11045>. Acesso em: 27 mai. 2015.

CASTRO; A.M.D.A. Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. In: *RBPAE* – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: *RBPAE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GHANEM, E. *Participação popular na Gestão Escolar. Três Casos de Políticas de Democratização*. Ação educativa: São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

VIRIATO, E.O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. et. al. (Org.) *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo, Xamã, 2004.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

## **AVALIAÇÃO EXTERNA E OS DESAFIOS PARA A ESCOLA**

Rozemeiry Moreira – UFMS/Três Lagoas\*

**Resumo:** Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento, na qual se investiga a relação dos resultados da avaliação externa e o currículo escolar. Pelo fato de abordar a investigação de uma política nacional de avaliação da educação básica, se observou no decorrer da pesquisa a necessidade de uma compreensão aprofundada sobre os resultados da Prova Brasil-SAEB no sentido de ir além da pontuação como resultado final. Ou seja, observar se os resultados alcançados no ensino fundamental 1 é crescente a ponto de subsidiar a pontuação no ensino fundamental 2 em uma mesma escola. Para tanto, utilizou-se do entendimento em Ball(2016) sobre a recontextualização do texto da política para apropriação, interpretação e reinterpretação dos resultados no âmbito da instituição escolar. Enfim, buscamos apontar quais são, ainda, os desafios para tradução dos resultados das políticas de avaliação de sistema considerando que estas não se encerram com a divulgação dos resultados.

**Palavras-chave:** Avaliação de sistema. Recontextualização. Uso de Resultados da Prova Brasil.

### **Introdução**

A cada edição das avaliações de larga escala que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tem viabilizado um conjunto de análises que tenta dar conta da complexidade dos resultados dessas avaliações no contexto da escola avaliada. Nosso intento, é identificar algumas situações na escola, em que os resultados afetam todo o processo ensino e aprendizagem e, portanto, ainda não observados pela gestão da escola.

Tal fato pode ser justificado pela ausência de um esforço no sentido de romper com a verticalidade de leituras das políticas, a partir do entendimento de que “políticas colocam problemas para seus sujeitos”, e estes precisam ser resolvidos no contexto de sua realização, o que requer dos atores envolvidos “algum tipo de ação social criativa” para dar sentido ao texto dessas políticas. (BALL; MAINARDES, 2011, p.45). No entanto, a ação social criativa só acontece com a participação de todos os envolvidos no processo para transformar o texto em ação e, as ações em resultados.

Entendemos que, na escola, os profissionais têm condições de articular os processos macro da política na construção de uma política local, cuja mudança dependerá da clareza dos objetivos do texto e da dinâmica para pô-los em ação. Desse modo, a atuação desses profissionais para a materialização dos resultados das avaliações dependerá do

\*Professora Doutora em Educação e docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Processo(s) de Gestão e formação docente/CNPq – (UFMS/CPTL). E-mail: [rozemeiry.moreira@hotmail.com](mailto:rozemeiry.moreira@hotmail.com).



conhecimento da finalidade e dos referenciais legais e teóricos, na perspectiva de apontar algumas contradições entre o texto e a prática na escola. A transferência entre contextos cria tensões, omissões e, ou ampla divulgação dependendo dos resultados, mas nem sempre ocorrem reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis sobre os mesmos realizadas na escola.

No dizer de Ball et al. (2016b, p. 13) “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Dessa compreensão, surge o interesse em saber como elas se materializam no contexto local, por meio da pesquisa documental, para analisar como são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeita em diferentes, mas similares, caminhos (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016b).

A análise das posições específicas dos sujeitos da escola diante dos resultados das avaliações externas procurou identificar quais são os diferentes pontos de articulação entre interpretação e tradução dos resultados na escola. Desta forma, identificou-se a necessidade de uma abordagem que, além de uma compreensão ampla das relações macrossociais que envolvem o Saeb, procuramos investigar a relação destas com o contexto local e se são ressignificadas.

Neste sentido, o presente trabalho procura apresentar alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as avaliações externas não se encerram com a divulgação dos resultados, de modo a apreender a configuração que os mesmos assumem nos diferentes contextos em que as avaliações são aplicadas.

### **Alguns elementos para análise dos resultados de avaliação externa na escola**

A Prova Brasil é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a cada dois anos, aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. A partir de 2007, os resultados passaram a compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo que o desempenho dos alunos determina, junto com outros fatores, a pontuação da escola e sua posição no conjunto das escolas avaliadas.

Em 2019, todas as avaliações externas, dentre essas, a Prova Brasil, passaram a ser identificadas como Saeb diferenciando-se, apenas pela indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas. No entanto, parece ser ainda um desafio para a escola a ruptura da linearidade entre o texto e a prática, bem como da verticalidade normativa para pôr a política em prática. Tal processo é concebido por Ball et al. (2016b) como implementação do texto





para a prática sem a relação com a história e sua interpretação na realidade local. A interpretação torna-se potente aos resultados do Saeb divulgados pelo MEC, como possibilidade de dar sentido ao texto no coletivo da escola porque cria uma agenda institucional a partir das explicações, esclarecimentos.

E, a tradução desses resultados inclui necessariamente reuniões, diálogos e planejamento no contexto avaliado. Nessa perspectiva, o diferencial é o de romper com a análise inflexível e rigorosa da dimensão temporal e das etapas lineares da política para desvendar o que ocorre na escola e o modo como esta funciona e é interpretada na realidade. Por isso, orienta Ball (2016a, p.6):

[...] as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política. Estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação? Então, novamente, aqui tentávamos criar problemas para a pesquisa em políticas, da mesma forma em que texto e discurso objetivava criar problemas, sobre os quais as pessoas precisam então pensar.

Se, para Ball, as “perguntas que precisamos perguntar”, na condição de pesquisadores de política, dependem dos contextos para os quais estamos olhando. Então, o que ainda precisamos perguntar sobre a Prova Brasil? Estamos interessados no processo de interpretação e de tradução do texto e efeitos em uma realidade, o que ajuda a pensar sobre a relação entre concepção, objetivos e desenvolvimento dessa política de avaliação sobre os diferentes contextos que nela interferem.

Conforme elucida Dias Sobrinho (2002, p. 42-43), os resultados da avaliação “e encaminhamentos não deveriam ser automaticamente utilizados e implementados sem antes passar por um duro trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas”.

A importância atribuída aos resultados nesse contexto surge do entendimento de que “[...] não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola”. (FREITAS et al., 2009, p.48).

Quando os dados das avaliações são reconhecidos como pertencendo à escola, isso tende a gerar uma cultura de avaliação externa que tenha “validade consequencial” (VIANNA, 2003), ou seja, o uso que se faz dos resultados pode promover efeitos de mudanças em todos os aspectos (organizacional, pedagógico e social) da realidade escolar.

Assim, a análise dos dados da avaliação de uma escola, no município de Três Lagoas – MS, cuja pontuação no Ideb, bem como demais resultados das avaliações externas que compõe



o Saeb das quais participa em constante elevação. A esses dados, acrescentamos os expressivos índices de aprovação de alunos do ensino médio no vestibular, a significativa procura (e disputa) dos pais e alunos por vagas para matrícula no início do ano letivo e pelo reconhecimento da escola pela comunidade escolar, entre outros. Em 2017, época da aplicação da avaliação do Saeb, a escola contava com 1220 alunos de classe socioeconômica média-alta, matriculados nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica.

Ainda, nessa escola por ser muito procurada pelos pais devido a referência de qualidade por ela divulgada a partir das pontuações do Saeb, quase não há transferência de alunos para outra escola. Isto é, os alunos ao serem matriculados no ensino fundamental permanecem na escola até o ensino médio.

Sordi (2012, p.158) diz que: “O encantamento provocado pelo discurso da qualidade educacional ajuda a legitimar tais políticas sem que muitas vezes se tome consciência das concepções estreitas de qualidade que estas induzem”. Assim, legitimam o descarte do direito a educação, do compromisso com a inclusão legal de todos em idade escolar e o equívoco conceitual de gestão democrática.

Nesse sentido, a performatividade da escola assume papel fundamental para regulação e controle de alunos, de modo que não sejam obstáculos ao sucesso da aprendizagem e da escola. Para isso, professores e gestores promovem medidas, substituem poder e adotam discursos para o fortalecimento de estratégias visando garantir a intenção subjetiva do que entendem ser qualidade de educação.

### **Considerando os desafios postos**

A cada edição, a Prova Brasil tem evidenciado oportunidades para que a escola elabore sua política local com o produto do seu contexto – perfis de gestores, professores e estudantes – com e por meio de práticas transformadoras. Esse reconhecimento precisa dar sentido ao texto dessas políticas, perguntando-se quais os elementos básicos para a interpretação do texto da Prova Brasil na escola, pois a “tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação” (MAINARDES, 2009, p. 9) e intercâmbio entre nações e instituições em busca de melhorias da qualidade. A Prova Brasil tem como objetivo:

Auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2005).



Para se definir um conceito de qualidade do ensino, há que observar e comparar o contexto escolar num antes e num depois. A observação “é uma tática da tradução de política” (BALL et al., 2016b, p. 71) e atualmente se observa na prática que a busca de qualidade do desempenho da escola tem promovido apenas a competição entre instituições e, com raras exceções, remete a ela própria.

A descrição de nível de proficiência das áreas de Língua Portuguesa e Matemática avaliadas pela Prova Brasil contribui para a gestão ao localizar o que os estudantes provavelmente são capazes de fazer entre o nível maior e o nível menor, tendo em vista que cada habilidade é avaliada em dois ou mais níveis de desempenho. Não foi observada, no entanto, durante o planejamento entre professores e gestores pedagógicos, a disponibilidade em analisar o nível de desempenho alcançado e, assim, identificar quais os fatores associados ao desempenho em cada nível de proficiência dos alunos. Pois, os gestores entendem que a qualidade de educação oferecida pela escola é mérito dos professores, pois todos possuem formação na área de sua atuação e são considerados muito comprometidos com o sucesso do aluno e da escola.

Enfatizamos que a mudança em uma escola não ocorre apenas pela melhoria do desempenho dos alunos e por metas políticas alcançadas, mas, sobretudo, pelo clima organizacional e habilidade política do gestor na organização administrativa e pedagógica de uma escola.

Nesse aspecto, destaca-se o desafio ainda por ser superado o desempenho dos alunos nas áreas avaliadas diante de uma quebra de desempenho entre os alunos do 5º e 9º anos do ensino Fundamental, tendo em vista que o 5º ano tem apresentado melhor desempenho do que o 9º ano. Por que essa quebra de desempenho?

Ainda que, recomendado pelo MEC para que a escola analise os resultados com os professores conferindo a descrição das habilidades referentes a cada nível de desempenho, até o momento, pouca atenção se deu aos resultados embora faça parte dos contextos da escola e da sala de aula. Pois, os resultados são apresentados à escola, e esta parece priorizar a quantidade e posição alcançada pela escola, sem discussão da qualidade ou do lado pedagógico do processo. Gatti (2013, p.64) alerta-nos quanto a essa situação de que na escola é preciso “nos debruçarmos sobre o modelo adotado, sobre as contribuições, problemas e limitações, com visão educacional, com visão metodológica, serena, em busca de aperfeiçoamentos”, dos resultados alcançados. Diante desses dados, muitas são as iniciativas a serem tomadas, que ainda carecem de interpretações e traduções na escola. Isso porque, a quebra de aprendizagem adequada, emerge a necessidade de um diálogo com gestores e professores da escola sobre processo ensino e aprendizagem, visto a permanência dos alunos que estudam no ensino fundamental.



Mas quais mudanças deveriam ocorrer na escola? É nesse espaço conflituoso, mas produtivo, que se criam momentos para a recontextualização do texto, identificando discursos e linguagens ali contidos para tomar decisões, que incluem reuniões, diálogos, planos, observações e comparações como evidências para a construção de uma política local.

Importa que se crie, na escola, tempo para a interpretação e tradução do texto da Prova Brasil para que se compreenda a finalidade dessa avaliação como processo e para que a escola se aproprie deles para criar, no coletivo, circunstâncias para decidir o que e como fazer. Assim se poderá romper com a linearidade de práticas desprovidas da realidade e das necessidades que a caracterizam.

Além disso, é necessário recuperar a imagem positiva de que avaliação de sistema não é uma atividade-fim, ou seja, que não se encerra com a divulgação dos resultados. São estes que motivam a escola a olhar para o espelho de dados e discutir o que fazer diante da imagem refletida, analisando seus efeitos na escola, nos professores e no seu ensino, nos alunos e nas suas aprendizagens. (FERNANDES, 2009).

### Considerações finais

A pesquisa vem apontando as diversas limitações da gestão do resultado da Prova Brasil, especialmente por dois motivos: falta de conhecimento teórico da avaliação e da função dos gestores no desenvolvimento e de planejamento pedagógico junto aos professores. Mudanças de metodologias de ensino e maior aprofundamento no currículo podem ser uma das causas da não continuidade de uma aprendizagem satisfatória. Em face da problemática que circunda o processo ensino e aprendizagem no ensino fundamental da escola analisada parece relevante empreender esforços no sentido de aprofundar estudos metodológicos de análise crítica sobre recontextualização dos resultados das avaliações externas na escola.

### Referências

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n.77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acessado em: 29 jun. 2018.

AROUCA, L. S. *Depoimento pessoal concedido na FE/UNICAMP* em agosto de 1999.

BALL, S, J. Entrevista. In: AVELAR. M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, n. 24, 2016a. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/ojs/>> Acessado em: 29 jun. 2018.

BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. (Orgs.). *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016b.



- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, Universidade do Minho, vol. 15, n. 02, p. 3-23, 2002. Disponível em: <[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)>
- BALL, S.J. *La micropolítica de La escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de Educación. Paidós Ibérica. M.E.C., España, 1994.
- BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUER, A. Avaliação Educacional no Brasil 25 Anos Depois: Onde Estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e Pressupostos*. Florianópolis/SC: Insular, v. 2, 2013, p. 43-96.
- BONAMINO, A.C. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quarter, 2002.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Portaria Ministerial nº69, de 4 de maio de 2005*. Inep institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESCE como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília, DF: MEC, 1989.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.10, p.67-80, jul./dez. 1994.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-61.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C; SORDI, M. R. L.;MALAVASI,M.M.S.; FREITAS,H.C.L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.
- GATTI, B.A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, 2013,p. 47-69.
- HORTA NETO, J. L. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, 2013, p. 149-161.
- MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.



SOARES, J.F. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 111-112.

SORDI, M.R.L de. A Avaliação da Qualidade da Escola Pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. [et al]. *Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, p. 157-169, 2012.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau – subsídios para uma discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.3, p.71-102, 1991.

VIANNA, H. M. Programas de avaliação em larga escala: algumas observações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan./jun. 2001.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun., 2003.







---

Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIETÊ/SP: A CONSTRUÇÃO INICIAL DE UM OLHAR**

Israel Mascarenhas – UFSCar/Sorocaba\*  
Paulo Gomes Lima - UFSCar/Sorocaba\*\*

---

**Resumo:** Os conselhos municipais de educação são órgãos colegiados responsáveis por mediar ações educacionais do município, podendo inferir sobre o seu destino. O objetivo desse trabalho é, a partir de uma breve caracterização do município de Tietê/SP (quanto as referências históricas, políticas, econômicas e educacionais e dados estatísticos concernentes a educação no município), discutir de forma preliminar o contexto de construção do Conselho Municipal de Tietê/SP: atos e marcos legais dentre outros. Trata-se de um recorte de um estudo maior a respeito dos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais. Espera-se com este artigo contribuir para o desdobramento dos aspectos alusivos à educação no município de Tietê/SP e seu Conselho Municipal de Educação.

**Palavras-chave:** Educação. Tietê/SP. Conselho Municipal de Educação.

### **Introdução**

O município de Tietê integra a Sub-região 1 da Região Metropolitana de Sorocaba, localizando-se no interior do Estado paulista, a uma distância de, 143 Km da capital do Estado de São Paulo. Situa-se no médio baixo curso do Rio Tietê, numa região fisiográfica chamada “Depressão Periférica do Estado de São Paulo” e próximo à Rodovia Marechal Rondon (SP-300), Rodovia Cornélio Pires (BR-373), Rodovia Jornaleiro Francisco Aguirre Proença (SP-101) e Rodovia João José Rodrigues (SP-113) \_\_ (EMPLASA, 2019a). Tietê está entre os municípios paulistas que possui diversos atrativos históricos como casarões que fazem parte do patrimônio municipal, o município ostenta o título de “Cidade Jardim” devido à “Praça Dr. Elias Garcia”, detentora de arquitetura francesa com fontes luminosas e coreto construído em 1935. Possui também o “Parque Ecológico Cornélio Pires” localizado no Bairro Sapopemba, zona rural do município, aonde Cornélio Pires, grande jornalista, escritor, folclorista, empresário e ativista cultural nasceu e viveu. Sua casa fora transformada em museu em sua homenagem. (TIETÊ, 2019a)

---

\*Docente da Rede Municipal de Educação de Indaiatuba / SP. Formado em Pedagogia. Participante do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar – Sorocaba / SP. E-mail: [israelmascarenhas10@bol.com.br](mailto:israelmascarenhas10@bol.com.br)

\*\*Docente do PPGED-UFSCar-Sorocaba. Coordenador da pesquisa. E-mail: [paulolima@ufscar.br](mailto:paulolima@ufscar.br)





O último censo de 2010 apontava para um dado populacional de habitantes, a população estimada para o ano de 2019 é de 36.835 habitantes, em uma área de 404,396 km<sup>2</sup> (IBGE, 2019 a), com uma densidade demográfica para o ano de 2018 de 102,92 hab/km<sup>2</sup> (EMPLASA, 2019 b). A administração política atual é composta pelo prefeito Vlamir de Jesus Sandei do partido PSDB -Partido da Social Democracia Brasileira e pela Vice-Prefeita Ana Maria Madureira PTB -Partido Trabalhista Brasileiro. (TIETÊ, 2018b).

O município de Tietê possui um sistema de ensino próprio criado e embasado pela lei municipal nº3298/2012 qual fora revogada pela lei nº3535/2015, portanto, conforme o Plano Municipal de Educação do município de Tietê/SP é jurisdicionado a Diretoria de Ensino da Região de Itu.

Com objetivo de contextualizar a importância do município de Tietê/SP na região metropolitana de Sorocaba será explicitada de forma lacônica a história do município, suas atividades econômicas e desenvolvimento histórico da educação. Dispõe-se, portanto, dar continuidade aos estudos sobre os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba. Que faz parte de um delineamento de um estudo maior, vinculado ao GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação.

### **Tietê: Contexto e importância na Região Metropolitana de Sorocaba**

A cidade abrilhanta as opções de lazer e turismo na Região Metropolitana de Sorocaba, sendo assim, faz parte dos municípios considerados estância turística por cumprem pré-requisitos definidos por lei. A Lei complementar nº 1.261/29 abril de 2015 estabelece condições e requisitos para a classificação de estâncias e de municípios de interesse turístico e dá providências correlatas. O artigo da lei supracitada estabelece:

[...] As Estâncias e os Municípios de Interesse Turístico, far-se-á por lei estadual, observadas as condições e atendidos os requisitos mínimos estabelecidos nesta lei complementar (SÃO PAULO, 2015).

Na Lei nº 7.862, de 01 de junho de 1992 nos §§ 1.º e 2.º do artigo 146, da Constituição do Estado de São Paulo, da mesma forma, classificação de municípios como estâncias ou de interesse turístico como primordial o cumprimento das exigências definidas em lei:

**Artigo 146** [...] considerados as Estâncias e os Municípios de Interesse Turístico, far-se-á por lei estadual e dependerá da observância de condições e requisitos mínimos estabelecidos em lei complementar e da manifestação do órgão técnico competente.

**§1º** – O Poder Executivo deverá encaminhar à Assembleia Legislativa, a cada três anos, projeto de Lei Revisional dos Municípios Turísticos, a ser disciplinado na lei complementar prevista no ‘caput’ deste artigo.

**§2º** – O Estado manterá, na forma que a lei estabelecer, um Fundo de Melhoria dos Municípios Turísticos, com o objetivo de desenvolver programas



de melhoria e preservação ambiental, urbanização, serviços e equipamentos turísticos (SÃO PAULO, 1992).

**Quadro 1:** Comparativo entre os municípios da RMS

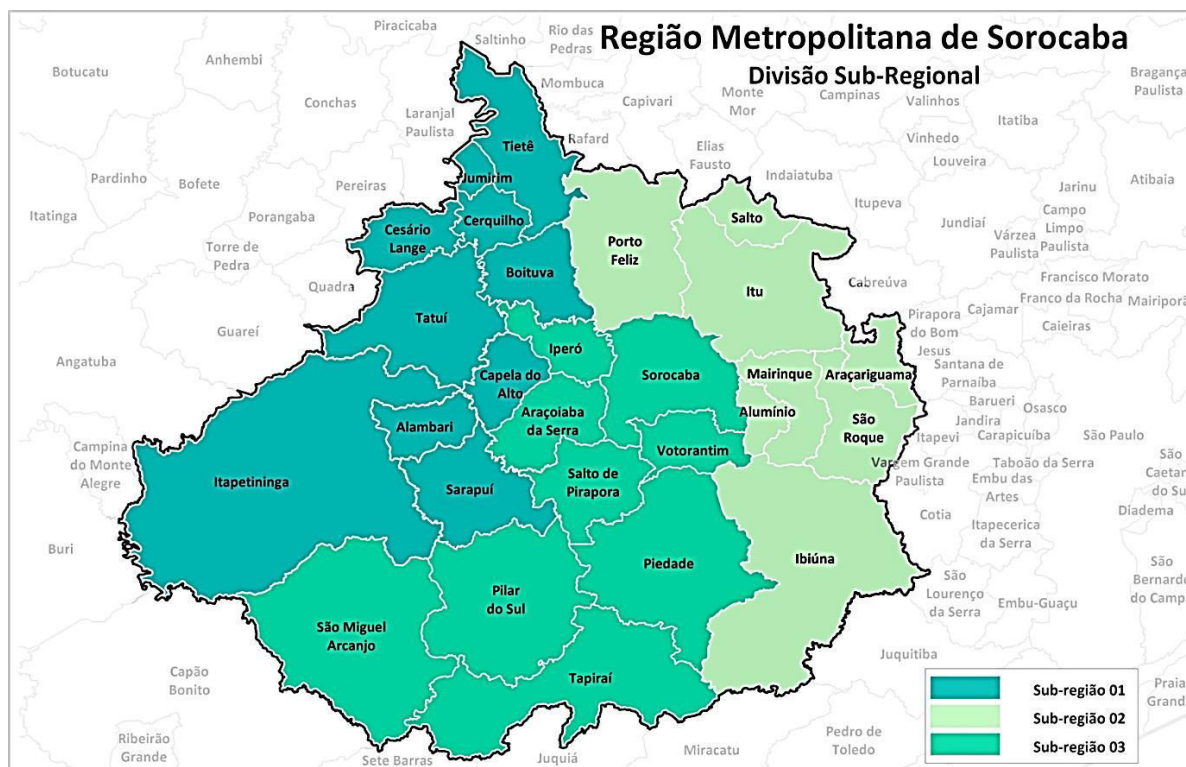
Municípios	Área (Km <sup>2</sup> ) <sup>1</sup>	População 2018 <sup>1</sup>	Densidade Demográfica 2018 (hab/km <sup>2</sup> ) <sup>1</sup>	TGCA 2010/2018 (%) <sup>2</sup>	PIB 2016 (mil reais) <sup>3</sup>	Distância até São Paulo (Km) <sup>3</sup>	Sub-Região
Alambari	159,6	5.918	37,08	2,43	87.284	154	1
Boituva	248,96	59.793	240,16	2,70	261.087.297	121	1
Capela do Alto	169,89	20.419	120,19	1,92	286.886	136	1
Cerquilha	127,80	48.074	376,16	2,45	1.595.235	140	1
Cesário Lange	190,39	17.915	94,10	1,79	364.362	150	1
Itapetininga	1789,35	162.231	90,66	1,47	4.652.156	172	1
Jumirim	56,68	3.315	58,48	2,14	71.212	152	1
Sarapuá	352,52	10.177	28,87	1,51	133.110	150	1
Tatuí	523,75	120.533	230,14	1,46	3.671.217	141	1
Tietê	404,40	41.622	102,92	1,54	1.734.556	143	1
Total Sub-Região 1	4.023,36	489.997	121,79	1,76	15.314.956		

**Fonte:** EMPLASA (2019)

É possível notar que em extensão territorial de Tietê é a terceira maior em área (km<sup>2</sup>) com 404,40 km<sup>2</sup>; em número de habitantes ocupa o quinto lugar com uma população de 41.622 habitantes; no que se refere a densidade demográfica é a quinta maior com 102,92 hab/km<sup>2</sup>; com relação a Taxa Geométrica de Crescimento Anual (TGCA) retrata a sétima posição no tocante aos 10 municípios da Sub-Região 1. Além de tudo, de acordo com o quadro apresentado, o Produto Interno Bruto (PIB) do município de Tietê é o quarto maior com um PIB de R\$ 1.734.556, sendo que Boituva corresponde ao maior PIB com R\$ 261.087.297 e Itapetininga em segundo lugar com um PIB de R\$ 4.652,156. O município de Tietê fica a 143 km de distância da capital (EMPLASA, 2019 b).

Tietê faz limite ao norte com os municípios de Piracicaba, Saltinho e Rio das Pedras ao Sul com Cerquilha e Boituva ainda ao leste com Rafard, Porto Feliz e Mombuca e ao oeste com Jumirim e Laranjal Paulista. O município de Tietê é um dos dez municípios que compõem a Sub-Região 1 metropolitana de Sorocaba, entre eles estão: Boituva, Itapetininga, Tatuí, Cerquilha, Cesário Lange, Capela do Alto, Alambari, Jumirim e Sarapuá.

**Mapa 1:** Região Metropolitana de Sorocaba, com destaque para o município de Tietê, pertencente a Sub-Região 1 da RMS, e para a capital do Estado, São Paulo. (2018)



Fonte: EMPLASA (2019)

## História do município

O desenrolar histórico da região de Tietê tem sua origem na navegação dos Bandeirantes e Portugueses que navegavam pelo Rio Tietê rumo ao Sertão Paulista. O Rio Tietê era conhecido como Rio Anhembi, que em tupi guarani significava Rio das Anhumas (ave típica da região do Tietê), só mais tarde os bandeirantes o denominaram Tietê, chamado pelos índios habitantes dessa região. “TI – rio; ETE – Grande, Fundo, Verdadeiro que corre pra baixo”. Assim à margem do rio começam a surgir moradores que se identificavam com as riquezas das terras férteis deste lugar. Logo construía suas habitações do qual surgiu o primeiro vilarejo Pirapora do Curuçá que recebeu esse nome devido uma pedra localizada à Margem esquerda do rio na qual os índios a chamavam Curuçú - Guaçu (que em Tupi Guarani significava Cruz), pois nela havia uma cruz entalhada (TIETÊ/SP, 2015a).

Relatada pelo Padre José de Anchieta por volta de 1570 em uma de suas crônicas sobre a região revelando um naufrágio que acontece entre Porto Feliz e Tietê, indicando a presença de colonizadores desde o início do descobrimento, tornando durante as monções no final do século XVII, Pirapora do Curuçá o primeiro e mais importante ponto de reabastecimento e descanso para os bandeirantes que saíam de Araritaguaba (Atual cidade de Porto Feliz). Nos

idos de 1747, mostra o vigário Francisco Campos desvelando através de um breve levantamento que pode ser considerado o primeiro censo de Tietê, constatando que na região que descia o rio numa distância de 4 léguas da Matriz existiam cerca de cento e quarenta casas. Aos 3 de agosto de 1811, Pirapora do Curuçá foi elevada então à condição de Freguesia da Santíssima Trindade da Pirapora do Curuçá mais tarde em 1842 a Freguesia foi elevada a Município e o nome vila perdurou até 1842, a Freguesia foi elevada a Município e o nome vila perdurou até 1867 quando foi elevada à categoria de cidade com o nome de Tietê. Por ser desbravada à mais de 450 anos. Tietê teve sua emancipação e foi elevada a município só no ano de 2001. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009.

### Atividade econômica predominante

A cidade se destaca hoje como uma das bases socioeconômicas e histórico-cultural após às famílias que passaram precariamente pelo território desde o século XVI. Tietê na atualidade é um município brasileiro do estado de São Paulo situado no extremo norte da Região Metropolitana de Sorocaba, na Mesorregião de Piracicaba e na Microrregião de Piracicaba. A Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) foi institucionalizada em 8 de maio de 2014 pela Lei Complementar Estadual nº 1.241. É composta por 27 municípios, agrupados em três sub-regiões da qual Tietê se agrupa como uma das cidades da 1º Sub-Região assumindo um importante papel em destaque pela sua economia e cultura local. A fertilidade do solo atraiu grande número de aventureiros e pessoas afeitas à lavoura que vieram para cá. Quase na embocadura do Ribeirão do Pito Aceso (Ribeirão da Serra), estava localizado no ancoradouro das canoas que, formando as “monções” demandavam de Cuiabá carregados de ouro e pedras preciosas. Dessas narrativas se levanta e torna -se um município com uma autonomia própria, capaz de auto sustentar-se. À margem do rio surgem moradores que identificavam -se com as riquezas dessas terras férteis.

Sua localização privilegiada, próximo a grandes centros como Campinas distanciando apenas (80km), Piracicaba (45 km) de Sorocaba (50 km), ajudando assim no Desenvolvimento Econômico do município. O município está inserido na Região Metropolitana de Sorocaba com suas riquezas naturais e Industriais, o Agronegócio e o forte comércio que emprega a maior parte de seus trabalhadores. Ela vem se destacando pelo seu crescimento desde 2010 que marcava um rendimento de R\$ 34,861.94, atingindo os R\$ 42,709.38 em 2016. No município, conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) alcançado é de 0,778 (de uma escala de 0 a 10), que posiciona Tietê na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700



e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,884, seguida de Renda, com índice de 0,764, e de Educação, com índice de 0,698.

## **História da Educação do município**

Conforme Dal Boni (2018), a instalação e funcionamento do primeiro grupo escolar da cidade de Tietê/SP, recebeu o nome de “Luiz Antunes” a 15 de outubro de 1894. Esse grupo:

[...] refletia o ideário republicano de educação universal e redução do analfabetismo, centrado na filosofia positivista buscando estabelecer uma nova configuração sócio-política, de que a partir das escolas públicas poder-se-ia seguir os passos dos povos civilizados rumo ao progresso. (DALBONI, 2018, p.8).

Passada a proclamação da república, atendidas parcialmente em números relativos os que buscavam educação, dentre os filhos de pequenos comerciantes, de parte da elite dos arredores da cidade e reduzidíssimo número de filhos de lavradores, a história da educação no município de forma arrefecida segue o percurso histórico da economia brasileira, acompanhando as propostas e aspirações à educação em épocas posteriores – toda a primeira e segunda décadas do século XX. Mais adiante, com o escopo do Brasil democratizado (Século XXI) a Secretaria de Educação de Tietê, após a municipalização do ciclo I do Ensino Fundamental em 04 de maio de 2009, optou por organizar em 20 de outubro do mesmo ano, através da Lei Municipal nº 3.115/2009 (TIETÊ/SP, 2009a), o ensino fundamental com duração de 9 anos implantado assim a partir de 2009 organizando, segundo a Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A progressão continuada dos alunos do 1º, 2º e 3º ano, etapa primordial da alfabetização, respeitando assim o tempo e o modo de aprender de cada discente. Ressalta-se que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. Foi preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implicara conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. No que se refere o sistema educacional de Tietê, a rede municipal de educação infantil de Tietê teve início em dezembro de 1959, com a instalação do Parque Infantil Dr. Ruy Silveira Mello, localizado em área atrás do Paço Municipal, localizada na Praça Dr. J. A. Correa s/nº. A seguir surgiram outras unidades, que com o passar dos anos foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (pré-escolas), mais tarde receberam o nome genérico de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's). No ano de 1982 foi criada a primeira creche municipal, localizada no bairro da COHAB, a creche



Artemísia de Almeida Barros (Dona Doca), dando abertura as outras unidades que foram surgindo, com o passar dos anos.

Nos últimos anos o cenário da Educação Infantil passou por transformações significativas, nesse contexto, constituindo-se como um direito social de todas as crianças até 5 anos, 11 meses e 29 dias, sem nenhuma distinção proveniente de origem geográfica, etnia, sexo, nacionalidade, deficiência física ou intelectual, nível sócio econômico ou classe social. Transformadas, desde 2009, em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) Lei nº 3298/2012 "instituinto -se assim o plano municipal de educação, em conformidade com a lei "orgânica do município de Tietê, estado de São Paulo" (TIETÊ, 2012).

Nos últimos anos o cenário da Educação Infantil vem passando por transformações significativas. O acesso a matrícula não está vinculado à situação trabalhista dos pais ou responsável, independe de questões sociais. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2012), define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

**Tabela 1:** Matrículas referente ao ano de 2018 Escola Pública / Tietê -SP

Esfera / Escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola Pública Municipal	962	4621	
Escola Pública Estadual	....	....	1405
Escola Privada	....	....	....

Fonte: IBGE (2018)

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), (QEDU, 2017). A meta do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) referente ao município de Tietê para anos iniciais do ensino fundamental da rede pública para o ano de 2017 esteve em 6,5, mas, o Ideb alcançado para o ano foi de 5,8 (INEP, 2018). Embora observe-se o aumento do índice comparado aos anos anteriores, não obteve o alcance da meta. No tocante ao Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública para 2017 sendo a meta de 6,2, o índice alcançado foi de 5,8. A meta igualmente não foi atingida, mantendo um distanciamento nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2018).

**Tabela 2:** Comparativo do IDEB (Rede Pública)

IDEB	META 2013	IDEB 2013	META 2015	IDEB 2015	META 2017	IDEB 2017
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,7	5,8	6,0	6,0	6,2	5,8
Anos finais do Ensino Fundamental	5,1	4,5	5,5	4,7	5,7	4,6

Fonte: INEP (2018)

## **Atos e marcos legais a importância do Conselho Municipal de Educação de Tietê/SP**

Os conselhos como órgãos colegiados mediadores entre o Estado e a sociedade têm como função influenciar nas políticas educacionais conforme:

[...] órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino. (CURY 2000, p. 47)

O Conselho Municipal de Educação de Tietê foi criado pela Lei ordinária municipal nº 2902/2007 que dispunha ainda sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da Educação –FUNDEB e dava outras providências. Mas com a criação do então Conselho Municipal da Educação votado na lei nº3061/2009 temos a criação do Conselho Municipal de Educação com sua autonomia normativa, consultiva e deliberativa prevista desde então em lei. Ainda havia mais alguns ajustes a serem feitos revogando a lei nº 3061/2009 para a Lei 3694/2018 e sua nítida desvinculação do Sistema Municipal de Ensino e suas competências e autonomia, lei qual recebeu suas alterações pelo projeto de lei nº 50/2018 de autoria do poder Executivo vigente. Determinando assim suas deliberações e funções como um Conselho Autônomo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, previa em seu art. 8º que: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei (BRASIL 2014), em consonância com as diretrizes, segue -se então o Plano Municipal de educação (PME) qual documento que definia as metas e estratégias educacionais para cada município. A Lei Nº 3.298/2012 (TIETÊ/SP, 2012a) houve a necessidade de sua adequação a lei orgânica do município instituída assim pela lei nº3298/2012 e tendo sua última revogação pela lei 3535/2015 se adequando ao PNE foi então elaborado o presente PME de forma democrática e participativa, vigorava no município pelos próximos dez anos instaurando a Comissão Coordenadora do PME de Tietê, sendo formada por representantes da sociedade. No intuito de atender com planejamento adequado às necessidades da comunidade tietense no segmento educacional, foram realizadas reuniões pela Comissão Coordenadora do PME



levantando-se diagnóstico da situação educacional do município, definindo-se metas e estratégias consoantes com as prioridades identificadas, finalizando com uma Audiência pública e encaminhamento do Projeto de Lei para aprovação da Câmara Municipal de Tietê sendo revogada pela lei Nº 3535 de 17 de junho de 2015 (TIETÊ/SP, 2015c).

Sobre alteração do Conselho Municipal de Educação. Projeto de Lei nº 50/2018 de autoria do Poder Executivo fica alterado o Conselho Municipal de Educação, órgão autônomo, de caráter normativo, consultivo e deliberativo, do Sistema Municipal de Ensino com competência para decidir sobre todas as questões referentes à Educação Municipal. (TIETÊ/SP, 2018a).

Para cada uma das metas propostas foram diversas estratégias que visam atingir os objetivos traçados. Buscou-se através de uma ação coletiva, por um processo democrático de participação popular e convocando representantes de cada segmento educacional, amplo envolvimento de toda a comunidade escolar. Foi convidado o Poder Executivo, Legislativo, Judiciário e Sociedade em Geral, bem como todos os segmentos ligados diretamente à Educação. De acordo com a portaria nº 14944/2018 seguiu se então aos dias 10 de maio do corrente ano definindo a composição da mesa administrativa do conselho municipal de educação através de eleições, dando assim a nomeação ao seu presidente Jorge Sebastião César tendo como vice nomeado na mesma eleição Leandro Rogério Amici no quadro formado para exercer seu mandato. Nesta nova configuração qual sobre à luz das leis vigentes forma-se então a nova presidência do Conselho Municipal de Educação de Tietê.

A Educação é o alicerce para o desenvolvimento de uma sociedade plena, com base nisso o PME de Tietê busca esta Educação Plena, que contribua para a formação de cidadãos, com uma nova visão de mundo, em condições para interagir na contemporaneidade de forma construtiva, solidária, participativa e sustentável. Portanto, dentre as atribuições que compete a este conselho gestor está a execução e acompanhamento ao Plano Municipal de Educação de Tietê, criado pela Lei ordinária nº 2902/2007 que aprova o Plano Municipal de Educação Tietê para o decênio de 2015 a 2025.

O conselho municipal de educação “[...] deve ser a caixa de ressonância de todas as demandas, de todos os problemas, de todas as reflexões que se produzem no município quanto à educação de seus cidadãos [...]”. O autor destaca, além disso, a incumbência dos conselhos no tocante ao Plano Municipal de Educação, “[...] havendo um Conselho Municipal de Educação, com poder normativo ou somente consultivo, o mesmo tem o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o procedimento de elaboração, execução e avaliação do P.M.E.” (MONLEVADE, 2004, p. 40).





## Considerações finais

O alinhavo desta pesquisa mostra a constituição e o desenvolvimento do CME no município de Tietê/SP, tendo em vista obrar –se um contexto e importância da cidade na Sub-região 1 da Região Metropolitana de Sorocaba; uma breve história do município e sua atividade econômica predominante; tal como a história da educação, sua estrutura atual e dados estatísticos referentes a educação do município e apresentar os atos e marcos legais do Conselho Municipal de Tietê/SP. Acima de tudo, prestigia o ressaltar que a educação do município de Tietê por dispõe de um Sistema Municipal de Educação, fundamentado e criado por lei municipal, oferecendo assim as competências do Conselho Municipal de Educação junto ao município tendo autonomia para definir normas para as suas instituições de educação básica.

A expectativa dessa pesquisa e estudo é ampliar a contribuição na compreensão da fundamental importância da atuação do Conselho Municipal de Educação de Tietê/SP quanto o avanço da educação no município, do mesmo modo, na participação nas providências e ações da educação local e na evolução das políticas públicas educacionais.

## Referências

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em:

<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/> : acesso 28 out. 2019.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_079.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf). Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. IDHM, 2010. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/2146](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/2146). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. *Constituição da república federativa do brasil de 1988*. Disponível em [http://portal.Mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legislasuperiorconst.pdf](http://portal.Mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legislasuperiorconst.pdf) . Acesso em 24 out.2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 24 out.2019.

BRASIL. IBGE. *Histórico de São Roque*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-roque/historico>. Acesso em 19 out. 2019.

BRASIL. IBGE. *Panorama*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-roque/panorama>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. INEP. *IDEB - Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2019.



BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras. Disponível em:

<http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/pne.pdf>. Acesso em 24 out.2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) . Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em 24 out.2019.

BRASIL. *QEdu*, 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2332-sao-roque/ideb?dependence=5&grade=1&edition=2017>. Acesso em: 28 out. 2019.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*. v. 22 – n. 1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/18721/10944> Acessado em: 11 mai. 2020.

CURY, R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo. Cortez, 2000.

DAL BONI, P.L. *O grupo escolar de Tietê/SP: sua importância na democratização da escola, formação da cidadania e contribuição para a isonomia na Primeira República (1889-1930)*.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,2018. Disponível em:

[http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses\\_2018/Pedro%20Luiz%20Dal%20Boni.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2018/Pedro%20Luiz%20Dal%20Boni.pdf). Acesso em: 10 mai. 2020.

MONLEVADE, J. A. A importância do conselho municipal de educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do plano municipal de educação. In.: CURY, C. R. J (Org.). *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 32-43, 2004. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro\\_cons/caderno\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/caderno_referencia.pdf). Acesso em: 11 mai. 2020.

SÃO PAULO. EMPLASA. *Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano*. 2019. Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br/RMS>. Acesso em: 19 out. 2019.

SÃO PAULO/SP. *Lei nº 7.862, de 01 de junho de 1992*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1992/lei-7862-01.06.1992.html>. acessado em 22 /04/2020

SÃO PAULO/SP. *Lei complementar nº 1.241, de 08 de maio de 2014*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1241-08.05.2014.html> .acesso em 24 out. 2019.

SÃO PAULO/SP. *Lei complementar nº 1.261, de 29 de abril de 2015*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1261-29.04.2015.html> .acesso em 23 out. 2019.

SP CIDADES. *A força do interior*. Disponível <http://spcidades.com.br/cidade.asp?codigo=242>. Acesso em 21 out. 2019.



TIETÊ. Portal da Prefeitura de Tietê. *História da cidade*, 2019. Disponível em: História da cidade [http://www.tiete.sp.gov.br/14\\_historia.php](http://www.tiete.sp.gov.br/14_historia.php) acesso em: 06 out. 2019

TIETÊ/SP. *Dados Estatísticos*, 2012a. Disponível em: [http://www.tiete.sp.gov.br/12\\_dados-estatisticos.php](http://www.tiete.sp.gov.br/12_dados-estatisticos.php) . Acesso em 25 out. 2019.

TIETÊ/SP. *História e fundação*, 2015a. Disponível em: [http://www.tiete.sp.gov.br/14\\_historia.php](http://www.tiete.sp.gov.br/14_historia.php). Acesso em 08 out. 2019.

TIETÊ/SP. *Lei complementar nº 6/2006 art. 22 item VII*. Dispõe sobre criar o conselho municipal de educação. Câmara municipal de Tietê. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/tiete/lei-complementar/2006/0/6/lei-complementar-n-6-2006>. Acesso em 25out. 2019.

TIETÊ/SP. *Lei municipal nº 3115/2009a*. Dispõe sobre criação e estrutura do sistema municipal de ensino e as normas gerais para sua adequada implantação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/t/tiete/lei-ordinaria/2009/311/3115/lei-ordinaria-n-3115-2009>. Acesso em 25 out. 2019.

TIETÊ/SP. *Lei nº 3.061, de 04 de maio de 2009b*. Dispõe sobre a criação do conselho municipal de educação. Câmara municipal de Tietê. Disponível em: [http://www.tiete.sp.gov.br/imprensa\\_oficial/setembro\\_2015.pdf](http://www.tiete.sp.gov.br/imprensa_oficial/setembro_2015.pdf) Acesso em 27 out. 2019.

TIETÊ/SP. *Lei nº 3535, de 17 de junho de 2015c*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-tiete-sp>. Acesso em 25 out. 2019.

TIETÊ/SP. Lei Orgânica nº 02/2004, de 5 de abril de 1990. Dispõe sobre o funcionamento e as atribuições do Conselho Municipal de Educação. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-tiete-sp> . Acesso em 25 out. 2019.

TIETÊ/SP. *Município de tietê*, 2015b. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-tiete.html>. Acesso em 08 out. 2019.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação pós-LDBEN

## **GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Eduardo Jesus Tavares - Unesp/Araraquara\*  
Silvio Henrique Fiscarelli - Unesp/Araraquara\*\*  
Denise Marina Ramos - IFSP/Barretos\*\*\*

---

**Resumo:** O presente texto discute possibilidades e limites da escola pública brasileira para a transformação da sociedade a partir da perspectiva da gestão educacional, em especial da gestão democrática. Nesse sentido, busca tecer uma breve reflexão acerca da gestão democrática da escola pública no Brasil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo a discussão sobre o tema em um contexto mais amplo, como o das reformas políticas e educacionais que se iniciam principalmente a partir da década de 1990. Entende-se que o exercício da gestão democrática tem como pano de fundo contextos políticos e sociais mais amplos que não podem ser desconsiderados em sua análise, contudo, apresenta-se como um caminho para transformações na prática educativa que se mostram tão necessárias. A escola pública deve ter como fim a transformação da sociedade articulada à transformação dos sujeitos que nela atuam.

**Palavras-chave:** Gestão educacional. Gestão democrática. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **Introdução**

Como a gestão democrática pode ser um instrumento de transformações da sociedade contemporânea colaborando para o desenvolvimento e formação dos jovens, especialmente aqueles da classe trabalhadora? Sem desconsiderar a complexidade desse questionamento, podemos dizer que a escola é uma instituição com possibilidades e limites para a transformação da sociedade. Conforme Michels (2006), com base em Giroux e Simon (1995), a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade ao passo que amplia as capacidades humanas, ao buscar habilitar os indivíduos a intervir na formação de suas próprias subjetividades e serem capazes de transformar condições de dominação.

Porém, ela pode colaborar para a reprodução de certa ideologia dominante na medida em que seleciona e privilegia determinados saberes em detrimento de outros, cujos valores, normas e costumes podem responder especialmente aos interesses de classes e grupos dominantes.

---

\*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Unesp - Araraquara). E-mail: [eduardo.tavares@fatectq.edu.br](mailto:eduardo.tavares@fatectq.edu.br).

\*\*Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Unesp) e professor na mesma instituição - Depto de Educação Escolar. E-mail: [silvio@fclar.unesp.br](mailto:silvio@fclar.unesp.br).

\*\*\*Doutora em Educação Especial. Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Barretos). E-mail: [denise.m.ramos1@gmail.com](mailto:denise.m.ramos1@gmail.com).



Diante dessa contradição, entendemos, em consonância com Paro (2012, p. 17), que a escola somente será verdadeiramente pública quando a “[...] população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar.”. Em outras palavras, para que a escola se faça realmente pública, de modo a atender às especificidades e necessidades daqueles que dela fazem parte, torna-se imprescindível a construção de formas mais democráticas de organização e gestão.

Considerando o exposto, o presente trabalho busca tecer uma breve reflexão acerca da gestão educacional no Brasil, mais especificamente sobre a gestão democrática da escola pública, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No que consiste a gestão democrática? Em qual contexto esse conceito emerge na política educacional brasileira?

A gestão democrática emerge num contexto de redemocratização do país e de reformas políticas, como veremos adiante, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e de ampliação do acesso ao ensino, especialmente ao ensino fundamental. A fim de superar um modelo centralizado de gestão, com relações que se estabelecem verticalmente, a gestão democrática pressupõe a participação coletiva nas tomadas de decisão e na construção de processos sociais (PARO, 2012; LÜCK et al. 1998). Destaca-se que a participação social adquire especial importância nesse modelo de gestão, uma vez que, como assinalam Flach e Sakata (2016, p. 554),

Nessa perspectiva, participar consiste em colaborar de forma efetiva na construção de um plano de ação coletivo, observando que essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita totalmente a elaboração de um projeto contra-hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, onde a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada. A participação nos limites da sociedade capitalista é, portanto, um processo no qual a classe trabalhadora tem oportunidade de contribuir na formação de planos coletivos, objetivando a intervenção na realidade social e histórica.

Desse modo, a gestão democrática envolve toda a comunidade escolar e local, como os gestores, os professores, os alunos, os pais, entre outros, de modo que a prática educativa esteja articulada às especificidades e necessidades daqueles que a constituem. Nas palavras de Souza (2009, p. 125),

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.



Por sua vez, conforme o autor, a gestão democrática deve ser reconhecida como um processo político mais amplo, nesse sentido,

Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125).

Para tornar-se de fato acessível e significativa, a escola pública deve reconhecer as especificidades e necessidades dos sujeitos que a constituem, de modo a oferecer reais condições para formação de cidadãos críticos, éticos, responsáveis e capazes de responder às transformações impostas pela sociedade contemporânea. E a prática do processo participativo fundamentalmente democrático eleva social e intelectualmente as camadas populares e as torna protagonistas de sua história (FLACH, 2005).

Nessa perspectiva, a gestão democrática da escola pública é vista como processo de aprendizagem e luta política, pois ultrapassa os limites da prática educativa ao propiciar canais de participação no jogo democrático, que permite questionar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no interior dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001).

Segundo Michels (2006), a proposta de gestão democrática da escola pública brasileira apresenta como pano de fundo um processo de redemocratização do país articulado a reformas políticas que se iniciam principalmente a partir da década de 1990, sob forte influência de organismos internacionais. Para a manutenção de um modelo capitalista, tais reformas indicam modificações no papel que o Estado deve desempenhar. Assim, o Estado como provedor cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa definição do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado não mais se responsabiliza. O Estado, porém, regula e gerencia o que a sociedade civil oferece.

Em relação à educação, e especificamente sobre o trabalho na escola, a mudança no papel do Estado pode ser pensada por, no mínimo, dois pontos:

- a) o Estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, ENC - Exame Nacional de Cursos);
- b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o



Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno. (MICHELS, 2006, p. 408).

Essa mudança no papel do Estado atribui contornos à reforma educacional e à organização escolar. Para Michels (2006), a (re)organização da escola a partir das propostas políticas que advêm da reforma estrutura-se mediante três eixos principais: a gestão, a formação de professores e a inclusão escolar. Todavia, dado o nosso objetivo, nos debruçaremos, aqui, sobre a gestão educacional no contexto de reforma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 3º e 14, estabelece,

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...].

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).

Considerando-se tais pressupostos legais, podemos dizer que a gestão educacional passa, então, a apresentar as seguintes características, conforme aponta Michels (2006): i) flexibilização da gestão; ii) descentralização; iii) processo de municipalização do ensino; iv) o Estado “compartilha a gestão”, mas mantém situado no poder central o planejamento da educação. Para a autora, a possibilidade de descentralização administrativa e financeira atribui às escolas maior autonomia pedagógica, especialmente na construção de seu projeto político pedagógico, elemento indispensável para o redimensionamento da prática educativa em uma perspectiva democrática.

No entanto, vale destacar que essa autonomia apresenta um caráter limitado, pois assim como evidenciou Oliveira (2000, p. 104), “[...] tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação.”. Desse modo, a gestão democrática sinaliza avanços nas formas de organização e funcionamento da escola, mas encontra ainda inúmeros obstáculos, uma vez que se mantem as relações de poder já existentes.

Além disso, ao estabelecer a gestão democrática como princípio, a política educacional brasileira confere novos desafios aos sistemas de ensino, em razão, especialmente, das mudanças nas formas de participação nas decisões tomadas no interior das escolas. Como evidenciam Flach e Sakata (2016, p. 554), a efetivação do processo participativo mostra-se muito complexa, pois “[...] a organização social está pautada na relação de desiguais e,





nesse sentido, a participação pode ser falseada, evidenciando interesses da classe dominante.”. Ademais, a concretização de uma gestão democrática nas escolas perpassa uma série de obstáculos, entre os quais, Paro (2012; 1992) destaca: i) poucos recursos materiais, financeiros e humanos; ii) cultura autoritária do ensino e caráter hierárquico da autoridade; iii) conflitos de interesses entre grupos envolvidos no processo; iv) desmotivação dos profissionais que atuam na escola e v) estrutura que não favorece a participação dos pais e da comunidade.

Contudo, ao reconhecer as possibilidades que esse modelo de gestão apresenta para maior articulação da escola às demandas de sua comunidade e para formação e transformação dos seus atores, Dourado (2001) assinala que para se pensar a democratização da escola em face dos desafios encontrados se faz necessário:

- i. Renovar o papel da escola a partir da problematização de sua relação com a sociedade, reconhecendo a escola como agência contraditória, como espaço de reprodução e resistência às relações sociais;
- ii. Retomar na escola o trabalho docente em um processo em que professor e aluno percebam, compreendam e expliquem o contexto sociopolítico em que vivem a partir da globalidade e dinamicidade;
- iii. Questionar os modos de provimento do cargo de dirigente e o papel do diretor na escola;
- iv. Criar e consolidar meios de democratização, como os conselhos (reconhecendo sua importância e limitações) e a construção coletiva do projeto político pedagógico;
- v. Discutir a organização do trabalho na escola para além de bandeiras corporativas e funcionais;
- vi. Rever a autonomia e o papel dos movimentos no interior da escola;
- vii. Elaborar formas de avaliação do projeto político pedagógico, articulando avaliação docente, discente e institucional, com base em parâmetros de qualidade – para quem e para quê – da escola;
- viii. Lutar pela autonomia financeira da escola; e
- ix. Definir caminhos de articulação com outras esferas, como poder público, organizações não-governamentais, empresas, entre outros (DOURADO, 2011).

Como vimos, o exercício da gestão democrática tem como pano de fundo contextos políticos e sociais mais amplos que não podem ser desconsiderados em sua análise. Por outro lado, apresenta-se como um caminho para transformações na prática educativa que se mostram tão necessárias. Como explicitam Flach e Sakata (2016, p. 556),

Por meio de um processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, é possível almejar práticas político-educacionais que sejam pensadas a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, a gestão democrática torna-se componente fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva que não anule o pensamento individual, mas o transforme em prol dos interesses coletivos. Isso significa, em última análise, um exercício radical de democracia, rompendo com a verticalidade existente em termos de decisões políticas para o campo educacional.

Nessa perspectiva, a escola pública deve ter como fim a transformação da sociedade articulada à transformação dos sujeitos que nela atuam. Deve assumir seu papel na promoção de condições para a superação das desigualdades sociais. Os jovens, sobretudo aqueles da classe trabalhadora, devem encontrar na escola reais condições de aprendizagem, não apenas dos conteúdos acadêmicos historicamente construídos, mas, também, de exercício de cidadania, de modo a se desenvolverem integralmente e, assim, atuarem de maneira crítica, ética e responsável no meio em que vivem, em meio às novas exigências e desafios da sociedade contemporânea.

## Referências

- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, seção 1, n. 248, dez. 1996.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLACH, S. F.; SAKATA, K. L. S. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 2, p. 549 – 569, mai./ago. 2016.
- FLACH, S. F. *Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa - gestão 2001-2004*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.



PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2012.

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

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 4 – Educação Brasileira: recortes históricos

## **O USO DA METAFORA DENTRO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA COMO MEIO DE INFORMAÇÃO PARA AGIR CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Antônio Carlos Coqueiro Pereira – IESKS/PY\*

Alexandre Rosa – IESKS/PY\*\*

Warley Teixeira Gomes – CAIC/BA\*\*\*

Vera Belinato – CEBC/BA\*\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo principal discutir o homem e a ideologia etnocentrista na relação de classes a partir do golpe militar; tendo como pano de fundo as músicas de protestos, poesias, peças teatrais escritas com cunho político. Tem como metodologia a revisão bibliográfica com enfoque nas análises do discurso de Michael Foucault e Cleudemar Alves Fernandes. Concluiu-se que as músicas produzidas na ditadura militar no Brasil tiveram cunho importante na questão da informação, de rebeldia contra quem estava impondo uma política de atraso para a maioria do povo brasileiro, contra a tortura, contra o desajuste social em que encontrava o povo brasileiro na educação, na economia financeira, na desigualdade populacional e quanto regional.

**Palavras-chave:** Ditadura militar. Música brasileira. Análise do discurso.

### **Introdução**

Com o presente Artigo Acadêmico, pretende-se discutir a música popular brasileira na época mais sombria da história social e política do Brasil, onde tudo era censurado pelos órgãos opressores e julgadores do “bem social para a pátria”, mas o que escondiam eram os interesses das classes minoritárias (elite) em relação ao desenvolvimento da maioria que faziam parte da massa trabalhadora, pobre e que galgavam mais respeito e direito de ser valorizado de acordo com a Constituição Brasileira. Foi cortando o direito político, o direito a

---

\*Professor de escola pública da Prefeitura Municipal de Barra da Estiva – BA. Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [antoniocarloscoqueiro@gmail.com](mailto:antoniocarloscoqueiro@gmail.com).

\*\*Professor de escola pública da Prefeitura Municipal de Barra da Estiva – BA. Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. E-mail: [xadjvc@yahoo.com.br](mailto:xadjvc@yahoo.com.br).

\*\*\* Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Diretor no do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire - CAIC (BA). E-mail: [warleyteo@hotmail.com](mailto:warleyteo@hotmail.com).

\*\*\*\*Mestranda em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto Kire'y São de Educación Superior Grado – Postgrado – IESKS. Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002). Especialista em Magistério Superior, em Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação e supervisão escolar, e em Gestão Escolar e Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (GEPGEIF). Professora no Centro Educacional Barra do Choça – CEBC/BA. E-mail: [v78beli.12@gmail.com](mailto:v78beli.12@gmail.com).



ter direito, ao senso crítico e por fim, toda forma de liberdade de expressão e de pensamento libertário.

Como seria a melhor forma de expor tudo o que passava dentro da vida social no Brasil, sem ser preso, sem ser torturado, assassinado ou desaparecido? Aí os artistas de vários seguimentos começaram a desafiar os opressores e os que estavam no poder ilegítimo com suas artes, através das formas mais indiretas por meio do uso das metáforas dentro das letras de músicas, de textos teatrais para serem dramatizados, de poemas e poesias e tudo que pudessem levar para aqueles que não tinham acesso às informações dos cenários político nacional. Muitos dos artistas ainda com todo cuidado, foram presos, muitos torturados, exilados, expostos ao ridículo etc.

Os festivais, os centros da dramaturgia, a mídia televisiva e os programas radiofônicos, de forma indireta eram mensageiros de informações para aqueles que necessitavam serem comunicados ou avisados de algo que poderiam acontecer ou que aconteceu. Alguns Artistas como Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Gilberto Gil, que recebeu o apelido pelos dirigentes opressores de “negrinho baiano”, Raul Seixas, Zé Keti, Geraldo Vandré e muitos outros artistas tiveram alguma repressão pelos agentes da opressão. Muitos das músicas, que foram feitas da época para serem mostradas ao povo o que aconteciam na época de dourado do chumbo no Brasil, até hoje são cantadas e lembradas em grandes eventos nacionais como símbolo de liberdade contra a opressão.

### **Teor histórico da ditadura no Brasil**

O homem sempre foi um ser cultural e social por natureza instintiva e depois por questões racionais. Mesmo que algumas vezes essas formas racionais sejam intituladas de irracionais ao longo do tempo. Vejam como podemos considerar esses fatos irracionais do passado e que trouxeram fatos racionais para o presente e, nesse caminho não se pode desconsiderar o papel da antropologia mundial no entendimento das consequências do que foi realizado pelo homem em relação a sua formação cultural para ter uma compreensão do bem comum entre as culturas. (TOLEDO, 2004).

Na idade contemporânea, a luta pela ascensão de países europeus com poder de economia social, bélica e de desenvolvimento intelectual frente a países que, por questões geográficas e de outras ordens não tiveram o mesmo desenvolvimento para se sobreporem aos países desenvolvidos, passaram a ter políticas de expansão por meios violentos, agressivos e cruéis. As questões da supremacia sobre o dinheiro e o homem perpassou a idade moderna e veio à tona na Idade Contemporânea, um dos marcos mais importante e cruel e que trouxe de forma irônica o desenvolvimento tecnológico para a destruição em massa e de contrapartida



a o desenvolvimento humano que até hoje está refletindo no nosso dia a dia que foram as duas guerras mundiais.

Pode-se perceber que a ideologia do que pode ser um único fator verdadeiro para a minoria que deseja um bem comum, separado da maioria que não consegue ter um direito conquistado para servir a todos e que não atendem esses propósitos, com truculência, arrogância, uso da máquina militar para sobressair sob aqueles que são maioria e ver amordaçados, reprimidos, foiçados com tendência a serem excluído do mundo da liberdade e isso são caracterizados por ditadura! Ai, vamos retratar como foi à importância da música popular brasileira para enfrentar essas barbaridades opressoras ao povo brasileiro.

### **A música nos “tempos dourados do chumbo” no Brasil**

A temática da Ditadura Militar promulgada por força opressora militar brasileira, período denominado de “Época de Chumbo”, não foi só de chumbo que vivíamos, eram tempos de que o pensar era proibido, o falar envolvia castigos, o criar pedia exílio, o fazer sentia o calafrio das masmorras dos órgãos de repressão da ditadura em São Paulo e Rio de Janeiro, tinha o Fleury. (VILARINO, 2002)

“Os anos dourados do chumbo” fez com que esses anos fossem de brasas, de choques, de pancadas, de tiros, de humilhações e de uma concepção em que faziam tudo isso por bem de um país. Por trás dos militares tinham religiosos, empresários, tinham estudantes disfarçados de comunas, tinham políticos, tinham donos de emissoras de televisão e rádios, pessoas comuns que eram convocados, requisitados por empresa estatal ligada aos opressores para ganhar promoção etc.

Tinham aqueles que se fossem convocados iam sofrer represália pelos opressores chefes da ditadura em não aceitar as propostas seriam, ele e os familiares todos declarados subversivo e por serem acusados de muitas coisas que poderiam ser mortos. Esses anos negros da sociedade, economia e política brasileira foram de extremo período do medo, da desconfiança, da subjugação dos pensantes contra aqueles que queriam fazer do Brasil colônia americana. (NAPOLITANO, 1999).

O comunismo foi tratado como uma praga nacional, o socialismo e era visto como uma disseminação do mal contra o bem opressor. Escolas eram invadidas, faculdades e universidades vigiadas e com telefonias grampeadas, jornais eram fechados ou muitas vezes requisitados para atender os interesses dos opressores, o país virou um barril de pólvora em que muitos desses casos, eram motivos de tortura e morte. A vida do cidadão brasileiro era marcada por incertezas e medo (ALMEIDA, 2009). Temos como exemplo Geraldo Vandré,



Chico Buarque, que teve até a necessidade de trocar de nome para que as suas músicas fossem liberadas pela censura ditatorial da época. (HOMEM, 2009)

Quando Chico Buarque tapeou a censura com “Apesar de você”, ele despertou a ira dos censores, que passaram a vetar, sem mais nem menos, toda e qualquer canção cuja autoria era de Chico. Mas se eles achavam que dessa forma iriam barrar o cantor, estavam muito enganados. Em uma jogada pra lá de esperta, Chico usou um pseudônimo para driblar a implacável censura: Julinho da Adelaide. Foi assim que ele lançou o LP “Sinal Fechado” em 1974 e várias canções que se valiam de metáforas e dos artifícios já mencionados para se referir ao regime e lançar provocações. Uma delas foi “Jorge Maravilha”, cujo verso “*Você não gosta de mim mas sua filha gosta*” chegou a ser interpretado como pirraça ao então presidente Geisel, já que sua filha teria admitido gostar das músicas de Chico. Julinho chamou tanta atenção que Chico chegou a dar entrevista para o jornal Última Hora incorporando o personagem – vale a pena ler [aqui](#) o depoimento do jornalista e escritor Mário Prata sobre o episódio. (GAZETA DO POVO, 2017).

Muitos artistas que fizeram da sua arte um instrumento feroz contra a ditadura militar e os anos “Dourados do Chumbo” que eram comediantes, poetas marginalizados pela lei do chumbo, instrumentistas, cordelistas, compositores, cantores, etc. (GASPARI, 2002). A época Dourado do Chumbo contribuiu para um retrocesso artístico, mas aqueles que resistiram, fizeram com qualidade. A espada aparecia em forma de poemas e a lança eram as melodias e campos de batalha eram os festivais e os shows. (FOUCAULT, 2000).

### **A arte e a ditadura militar**

Qual foi o papel dos cantores e compositores na defesa e denuncia dessas barbaridades no regime opressor de 1964? Certamente um papel de anúncio do que deveria acontecer para o enfrentamento das barbaridades – a denúncia, ainda que em metáforas.

Muitas metáforas foram usadas em letras de músicas, tendo dois sentidos no que o autor estava querendo dizer sobre a situação política em que estava vivendo no Brasil. Muitas composições foram vistas como um lamento do povo para o regime ditatorial que faziam com que as cabeças pensantes não tivessem a liberdade. As palavras de duplo sentidos fizeram com que o povo tivesse mais conhecimento sobre o golpe militar de 1964 em que imperava os anos dourados de chumbo. As letras das músicas tinham vários propósitos, vamos analisar o trecho da música de Ivan Lins e Victor Martins onde tina essa mensagem “Avisa ao formigueiro, vem aí tamanduá”, pois tem um tom de um aviso para que os que lutavam contra o golpe, estivessem atentos, pois a qualquer horas poderiam aparecer os milicos (os policiais de Fleury). (WORMS, 2002).



## **O crescimento e a difusão da música popular brasileira para o mundo!**

Na década de cinquenta, com a descoberta pelos americanos da música brasileira no nome de Tom Jobim, João Gilberto e com a crescente desenvoltura de Carmem Miranda com a propagação do seu talento através dos filmes produzidos pelo Studio Disney que fez da sua música temas de longas e curtas metragens, houve maior atenção em suas mensagens. Alguns anos depois, na década de sessenta e setenta, a nossa música sofre uma pancada dura que foram as censuras feitas por líderes do regime ditatorial em querer que as mensagens poéticas fossem ouvidas e atendidas pelo clamor de nossas letras e poesias, contando as atrocidades que estavam acontecendo no Brasil. Aí entram as metáforas, o entendimento do discurso ou a análise do discurso de cada poesia, poema ou mesmo contexto musical em alerta ao povo o perigo da ditadura no Brasil. Começou a mostra o poder dos Anos Dourados do Chumbo na arte e na cultura brasileira. (HOMEM, 2009)

Os festivais foram restringidos à emissora televisiva que apoiava de forma indireta a ditadura, personagens do meio musical foram sendo vigiados com intensão de exílio e de até banimento do país e por incrível que pareça, foram os tempos em que mais a música brasileira teve grandes qualidades e que os artistas eram reconhecidos como cabeças pensantes desse país. (BOURDIEU, 1996)

A música brasileira teve muitos reveses na trajetória histórica desse país, pois foi uma ferramenta primordial na abordagem do sofrimento do povo, desde as sagas nordestinas com o sofrimento por não ter uma política de afirmação para o seu povo e nem pelo espaço geográfico de acordo com a sua localização no Brasil, também a música foi uma suplica para a questão social e econômico de quem procurava um lamento para esquecer as suas adversidades de vida do povo e também foi uma forma de esconder os pensamentos libertários e igualitários nas suas metáforas.

## **O que é a análise do discurso?**

Na época dos anos dourados do chumbo, o índice de analfabetismo era muito grande, o acesso dos jovens nas universidades públicas era pequeno por não ter uma política pública de afirmação do pobre, do negro, do indígena e principalmente da questão econômica do brasileiro e o acesso a essas instituições públicas eram para minoria elitista e para os filhos da nobreza econômica do Brasil. Aqueles poucos que conseguiram entrar nessas instituições públicas começaram a se rebelar contra as injustiças sociais dentro das universidades, faculdades, escolas secundaristas, nos centros educacionais religiosos e começaram a usar a cultura como a arma principal para mostrar e sensibilizar povo o que realmente estava acontecendo politicamente no Brasil. Foram armas importantes, mas nem sempre teve uma



compreensão efetiva pelo povo, porque as maiorias das metáforas usadas não eram compreendidas pelo povo por ter um acesso difícil à educação, à impossibilidade de muitas vezes os ingressos nas universidades e faculdades e colégios de renome públicos. Assim podemos mencionar como foi importante a análise do discurso dentro da ditadura militar no Brasil. (FERNANDES, 2018)

Análise do Discurso não pode ter uma característica de querer impor algo, tem que ter uma característica libertaria ideológica no seu contexto interpretativo ou pode ser algo de vinculação de perpetuação ideológico para quem tem não tem a sensibilidade de ver, ler e compreender o que realmente está sendo observado, o que está sendo lido e a dupla interpretação para quem está usando as formas de análise do discurso para compreender o que está no seu campo de atuação (FERNANDES, 2018), logo:

Inicialmente, podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debate e/ou divergência, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real. (FERNANDES, 2018).

A análise do discurso não é uma língua, nem um texto, nem uma fala, para analisar é preciso elementos lingüísticos existenciais para ser compreendido e interpretado na sua essência do que está sendo anunciado. Refere a fatos sociais ou ideológicos em que está dentro do contexto em que necessita ser analisado dentro de um enunciado ou do que está sendo mostrado ou encenado. É uma forma de demonstrar de forma consciente o que pode ser inconsciente para alguns elementos envolvidos dentro do contexto social.

Assim, posso associar a Análise do Discurso às produções que faziam os compositores, os cantores com suas canções de protesto ou de informações, poetas com suas poesias, os teatrólogos com suas peças escritas, tanto cômicas ou de drama e demais seguimentos artísticos da época produzidos referindo a situação triste em que passava o Brasil. Em várias obras literárias em que relaciona a Análise do Discurso e até mesmo na sua Ordem do Discurso, vemos uma ferramenta importante para combater injustiça e levar ao público esses fatos que aconteciam.

Infelizmente, a questão educação escolar da época não favorecia tal eficácia no propósito dos enunciados vinculados pelos artistas. Tudo isso pela ganancia do poder, do privilégio que cortavam do povo ter uma política econômica, social, educacional e uma igualdade dos



direitos judiciais para todos. A ditadura deixou bem claro que o seu regime principal era o capitalismo e de interesse de perpetuar a ganância de quem estava no poder. (FERNANDES, 2018), assim:

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens. Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam. (FERNANDES, 2018).

A fórmula de enganar o povo ideologicamente através do discurso na época foi a forma como era evidenciados nas redes sociais e nas oportunidades públicas sociais que aconteciam na época. Em mil novecentos e setenta, teve a conquista da copa do mundo, usado pelos órgãos opressor como uma das maravilhas conquistadas pelos órgãos opressores que estavam no governo, à mídia tanto televisiva ou radiofônica dava como mérito o governo, outro fato importante foi à obrigatoriedade de produzir música enaltecendo a pátria naquele momento e essas músicas eram tocadas frequentemente nas mídias, outra foi à armação do atentado do Rio Centro em que os militares colocavam os que combatiam a ditadura como os culpados e mandantes do tal ato. Foi divulgado constantemente nas mídias e que levava o povo contra quem fosse contra as formas de governar dos generais. Nesse contexto, venho abordar a análise do discurso como ferramenta principal nos combates informativos dos nossos artistas da época. (HABERT, 1996).

### **Considerações finais**

O homem sempre buscou de forma individual ou em grupo ratificar seu poder dentro de uma conjuntura social com o uso da sapiência, do jogo da oralidade, do jogo da manipulação e por último da força opressora. Esses fatos tem início desde o homem primitivo e foi evoluindo durante Séculos e mais Séculos até chegar nos dias atuais. Tivemos massacre em massa de povos, tivemos destruição e desenvolvimento de armas destrutivas que não escolhiam quem matar e quem deveria morrer, tivemos avanços tecnológicos através desses atos e o que mais vem entender é que o homem sempre teve uma visão gananciosa do poder no mundo. No Brasil não foi diferente, tivemos massacres e escravidão de índios, tivemos escravidão e massacres de negros, tivemos forças opressivas políticas durante o período colonial e republicano e até chegar a um extremo humilhante que foi a ditadura militar de mil novecentos e sessenta e quatro, onde tivemos massacre no Araguaia, onde tivemos torturas de jovens, mulheres homens e idosos, onde tivemos torturas psicológicas com lavagem cerebral, onde



tivemos mortes com reconhecimento e mortes que ainda hoje não são reconhecidas e por último das humilhações e selvageria é ter pessoas desaparecidas que não sabe se está vivas ou mortas.

Quem combatia essas atrocidades dentro das escolas, universidades, faculdades, nos sindicatos eram pessoas comuns que não tinha conhecimento de aparatos militares (armas) e não tinha poder econômico e nem estrutural para enfrentar de igual para igual os ditadores e aqueles que os seguiam. Uma das ferramentas utilizadas como mecanismo de informação para o povo, era as músicas produzidas sobre versos e poemas de cunho de protestos, com metáforas dirigidas exclusivamente para o povo e muitas vezes sendo censuradas e seus produtores sendo presos, torturados, desaparecidos, levados para condições sub-humanas e humilhantes, banidos, exilados e sendo constantemente vigiados pelos órgãos opressores do governo da ditadura.

Neste contexto, esse trabalho acadêmico vem mostrar como as músicas produzidas na ditadura militar no Brasil tiveram cunho importante na questão da informação, de rebeldia contra quem estava impondo uma política de atraso para a maioria do povo brasileiro, contra a tortura, contra o desajuste social em que encontrava o povo brasileiro na educação, na economia financeira, na desigualdade populacional e quanto regional. A música foi uma das armas mais eficazes dentro do regime dos “Anos Dourados do Chumbo” no Brasil.

## Referências

ALMEIDA, C.S. et al. *Dossiê ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985)*. 2.ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERNARDO, C.J. *A MPB como recipiente de protestos contra a ditadura militar: as metáforas, carregadas de vozes contra o regime autoritário*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. *Relatório / Comissão Nacional da Verdade*. – Brasília: CNV, 2014. 976 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1), 2014.

CAROCHA, M.L. *Pelos versos das canções: um estudo sobre o funcionamento da censura musical durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007

DUARTE, G.R.; GONZALEZ, E. Pensando a América Latina: Música popular, política e ensino de história. In CERRI, L.F. (org.) *Ensino de Histórias e educação: olhares em convergência*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

FERNANDES, C.A. A constituição da análise do discurso na linguística. In: FIGUEIREDO, C.A. et al. (orgs.). *Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003. (p. 33-46).



- FERNANDES, C.A. História e Lingüística: formação e funcionamentos discursivos. In: FERNANDES, C.A.; SANTOS, J.B.C. *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. (p. 43-70)
- FERNANDES, C.A. Terra: um Signo Plural. In: FREITAS, A.C.; CASTRO, M.F.F.G. *Língua e Literatura – ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. (p. 109-122).
- FERNANDES, C.A. *Interação social e formação discursiva no movimento de luta pela terra*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2001. (mimeo).
- FERNANDES, C.A. Os sujeitos e os discursos na História. In: FERNANDES, FERNANDES, C.A. et al. *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004 (Linguística in Focus) (p. 108-119).
- FERNANDES, C.A.; ALVES JR., J.A. Mutações da Noção/Conceito de Sujeito na Análise do Discurso. In: *III Seminário de Pesquisas em Análise do Discurso – Sujeito e Subjetividade*. Uberlândia: UFU, 2008.
- FERNANDES, C.A.; FERREIRA, L.C. Discursos em confronto veja e bundas, o mst em questão. In: GREGOLIN, M.R. et al. (Orgs.). *Análise do discurso: entornos do sentido*. São Paulo: Cultura Acadêmica / Araraquara: UNESP-CAR – Laboratório Editorial, 2001.
- FERNANDES, C.A.; FERREIRA, L.C. Terra no discurso do sem-terra do triângulo mineiro: aspectos estilístico-discursivos. In: *Letras & Letras*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, V. 15, N. 2, jul./dez. 1999. (p. 1928).
- FERNANDES, C.A. *(Re) tratos discursivos do sem-terra*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M.B. *Ditos & Escritos V – Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5ª Ed. Edições Loyola. São Paulo. 1996.
- GABRIEL, G.C. *A recepção das músicas de Chico buarque na ditadura militar: o universo feminino não cala, fala!* PUC/RGS: 2005.
- GASPARI, E. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 155. 10 Idem, p. 155-156.
- HABERT, N. *A década de 70*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.
- HOMEM, W. *Histórias de canções: Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.
- MACEDO, J.R.; OLIVEIRA, M.W. *Brasil uma história em construção*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- NAPOLITANO, M. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na trajetória da música popular brasileira (1959/1969)*. São Paulo: USP, 1999.
- PALMAR, A. *Canções de Chico Buarque no contexto da ditadura militar*. Disponível em :<http://www.documentosrevelados.com.br/geral/as-cancoes-de-chico-buarque-no-contexto-da-ditadura-militar>. Acesso em: 20 out.2019.
- PINHEIRO, M. *Cale-se: a MPB e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

SADER, E. *Um rumor de botas: A militarização do Estado na América Latina*. São Paulo: Pólis, 1982.

SERRAZES, K.E. *Fundamentos e métodos do ensino de história*. Batatais: Ação Educacional Claretina, 2013.

TINHORÃO, J. R. (1978). *Pequena história da música popular*. Petrópolis: Vozes.

TOLEDO, C.N. *O Governo Goulart e o Golpe de 64*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

VILARINO, R. C. (2002). *A MPB em Movimento: Música, Festivais e Censura*. 4 a . edição. São Paulo: Olho D'Água.

WORMS, Luciana Salles & COSTA, Wellington B. *Brasil século xx ao pé da letra da canção popular*. Curitiba: Nova Didática, 2002.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 5: Ensino Superior

## **EDUCAÇÃO E MERCADO FINANCEIRO: UM ESTUDO SOBRE A ANHANGUERA, ESTÁCIO E KROTON (2007-2014)**

Fábio Luciano Oliveira Costa – UEMS\*

**Resumo:** O objetivo principal deste texto buscou discutir a financeirização do capital no ensino superior com fins lucrativos no Brasil, de 2007 a 2014. Os três estudos de caso, da Anhanguera, Estácio e Kroton, inserem-se num processo mais amplo de financeirização mundial do capital, nos últimos 50 anos. Para viabilizar o trabalho, realizou-se uma análise qualitativa, com a seleção de livros, teses acadêmicas, artigos publicados em periódicos, a legislação pertinente à discussão, e os documentos das empresas. Assim, pelas análises dos dados operacionais e financeiros foi possível perceber o importante crescimento para todas elas. Por meio de parcerias importantes, tais quais aquelas realizadas com os Fundos de Equidade Privada, o Fundo Público, as fusões e aquisições, seu público consumidor, junto com o sucesso na gestão corporativa das companhias, ocorreu a quase constante valorização acionária na bolsa de valores, num breve espaço de tempo.

**Palavras-chave:** Educação. Financeirização do Capital. Ensino Superior Privado Lucrativo.

### **Introdução**

O objetivo principal deste trabalho consiste na investigação sobre o estreitamento dos laços entre a Educação e o Capital Financeiro, no Brasil, no período de 2007 a 2014. Para sua viabilização, foram selecionados 3 estudos de caso, da Anhanguera Educacional S.A, Estácio Participações S.A, e Kroton Educacional S.A<sup>1</sup>. Por meio dessas empresas educacionais, ou companhias, busca-se determinar quais os novos elementos caracterizam esse novo processo na área da educação, mas que tem tradição maior em outros setores da indústria nacional e internacional. A financeirização do capital na educação brasileira apareceu inicialmente, de forma mais evidente, no ensino superior com finalidades lucrativas (particular), quando a essas Instituições de Ensino Superior (IES) foi confiada a forte expansão no número de matrículas para esse nível de ensino, sobretudo desde o final do século XX e início do XXI. Dentro desse processo, uma de suas características mais importantes trata da constituição de conglomerados industriais, ou as chamadas *holdings* educacionais, ou seja, de uma empresa que administra várias outras empresas. Pelo seu caráter recente, o tema cria a necessidade de mais trabalhos que se debrucem sobre a questão.

\*Doutor em Educação. Docente dos cursos de graduação em Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: [costalofabio@gmail.com](mailto:costalofabio@gmail.com). O autor agradece o apoio financeiro da Fapesp e do CNPq.

<sup>1</sup>De agora em diante, apenas Anhanguera, Estácio e Kroton.





Este texto pretende contribuir para reduzir essa lacuna. Nesse sentido, privilegiou-se a análise qualitativa sobre o objeto de pesquisa, tendo em vista a seleção de livros, teses acadêmicas, artigos científicos publicados em períodos diversos, a legislação pertinente à discussão e as informações operacionais e financeiras disponibilizadas no site da relação de investidores de cada uma das 3 companhias, no período de 2007 a 2014. Além desta introdução, o texto conta com mais 2 partes. Na primeira, tratam-se das três companhias selecionadas, ou seja, da Anhanguera, Estácio e Kroton; em seguida, as considerações finais rapidamente retornam aos principais resultados da pesquisa.

### **A Anhanguera, Estácio e Kroton (2007-2014)**

No trabalho de Costa (2016), uma das preocupações do autor consistiu na abordagem da série de mecanismos legais, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 (como Leis, Decretos, Medidas Provisórias, Portarias e Resoluções), que incentivou o forte crescimento do ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil, principalmente nas duas últimas décadas. A profissionalização da gestão institucional das grandes empresas na área da educação, que se formaram nos últimos anos, tem sido a questão central para suas administrações. A eficiência, criação de valor, consolidação da marca ou a qualidade, constituíram-se como temas que não podem ficar de fora do negócio. Sguissardi (2014, p. 97), ao tratar da mundialização do capital produtivo, sob os termos do economista e professor francês François Chesnais<sup>2</sup>, fala dos modelos contemporâneos de gestão corporativa, adotados por muitas grandes empresas, em nível mundial, que envolvem os processos de produção e organização do trabalho, para estreitar os laços com o que pode ser chamado de capital improdutivo, no mercado financeiro.

Para o autor, todo o processo estaria também estruturado no desenvolvimento das tecnologias da informação, e no aumento da intensidade e precariedade do trabalho humano. Já Cutrim e Léda (2016) destacaram a transformação da quase sempre administração familiar do negócio, para a financeira, em algumas das maiores IES privadas com fins lucrativos no país. Assim, com a introdução de diferenciados atores na gestão empresarial do segmento, tais como os fundos de investimentos<sup>3</sup>, executivos especializados no assunto, alguns bancos, universidades estrangeiras, ou os novos acionistas pelas vias do mercado financeiro exigiram

---

<sup>2</sup>Algumas obras do autor podem ser consultadas em Chesnais (1996).

<sup>3</sup> No Brasil, a Instrução nº 391/2003 da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) dispôs sobre a constituição, o funcionamento e a administração dos Fundos de Investimento em Participações. A CVM, a Lei nº 6.385/1976, a Lei nº 6.404/1976, o Conselho Monetário Nacional (CMN) e o Banco Central do Brasil (BACEN) regulam o mercado de valores mobiliários no país, a primeira supervisiona e edita normas gerais sobre o poder disciplinar da BM&FBovespa e das instituições financeiras junto a ela registradas. Os dois últimos podem, entre outras atribuições, permitir a constituição e o funcionamento das corretoras de valores mobiliários, bem como regulamentar operações de câmbio e investimentos estrangeiros.

a implantação de um modelo associado às grandes corporações. Já Polizel e Steinberg (2013, p. 11-12), ao discordarem das críticas imputadas ao processo de financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos, afirmaram que a ampliação da profissionalização da gestão nas companhias, particularmente as de capital aberto, tem trazido vantagens para a educação como um todo, melhorando não só as questões administrativas, mas também ampliando a qualidade nos espaços acadêmicos. Assim, elencaram nove pontos sobre os benefícios das práticas de gestão corporativa, como:

1. Economia de escala com a constante padronização e integração de processos;
2. Maior controle de custos, fruto de uma gestão mais profissional;
3. Menores valores de mensalidades, reflexo da redução de custos;
4. Políticas mais agressivas de comunicação e *marketing*;
5. Maior potencial de recursos para investimentos;
6. Consolidação, concentração de grande número de alunos;
7. Acesso a capital de baixo custo;
8. Padronização de processos;
9. Acesso facilitado (menor custo) a recursos metodológicos e didáticos.

Além da dispersão acionária no mercado de ações da BM&F Bovespa, que envolve desde o pequeno até o grande acionista, ou sócios das companhias, ressalta-se a participação de grandes fundos de investimentos, nacionais e estrangeiros, na reorganização e condução dos negócios da Anhanguera, Estácio e Kroton. Esses fundos se tornaram os principais, ou o principal acionista de várias grandes empresas de ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil, na última década. Se, como veremos adiante, o crescimento no número de matrículas chama a atenção, para a Anhanguera, Estácio e Kroton, de 2007 a 2014, em boa parte desse período, os índices de valorização anuais nos papéis das duas companhias no mercado de ações ultrapassou e muito os números estimados para a inflação, constituindo-se como ótima opção de investimento. No entanto, certos fatores fizeram com que os preços das ações, em determinados momentos, oscilassem para baixo, ao apresentar desvalorização dos títulos, como foi o caso quando das mudanças no Fies, no começo de 2015.

Sobre essas novas parcerias no mundo do mercado financeiro, entre grandes empresas de ensino superior com fins lucrativos no Brasil (de capital aberto ou fechado) e Fundos de Equidade Privada, Carvalho (2012, p. 770) colocou a que foi feita entre o Pátria Investimentos e a Anhanguera; o *GP Investments* e a Estácio; o *Advent International* e a Kroton; o *Catesian Capital Group* e a Faculdade Maurício de Nassau (parte do Grupo Ser Educacional). Se, em 2009, o *Advent International* investiu aproximadamente US\$ 141 milhões na Kroton, em 2013, vendeu sua participação por US\$ 1 bilhão, uma valorização de 609,2%, no período de quatro anos (SGUISSARDI, 2014). Outra estratégia dentro das novas formas de gestão corporativa de muitas companhias de ensino superior do setor privado com fins lucrativos, no país, de 2007 a 2014, consistiu nas aquisições e fusões realizadas por elas. A própria Kroton e a Anhanguera efetivaram seu processo de incorporação, no último ano.



De 2007 a 2012, o número de aquisições e fusões para as três companhias chegou a 78, e um valor de R\$ 4,2 bilhões (sem correção monetária). A Anhanguera adquiriu 38 IES e gastou R\$ 1,64 bilhão; a Estácio, 21 IES, com o gasto de R\$ 250,5 milhões; além da Kroton, com 19 IES, e o investimento de R\$ 2,32 bilhões (COSTA, 2016).

No texto de Sarfati e Shwartzbaum (2013, p. 5), trabalhou-se com a hipótese, que foi corroborada, de que as aquisições e fusões estariam a gerar sinergias para as companhias, com a obtenção de boas margens de lucros para seus acionistas, bem como melhor organização nos seus grupos de executivos. Os autores pretenderam identificar “quais seriam as potenciais sinergias específicas do setor, discutindo quatro principais efeitos: (i) aumento de receitas, (ii) redução de custos e despesas, (iii) benefícios fiscais e (iv) redução dos custos de capital”. O processo de oligopolização que estaria a ocorrer no ensino superior privado brasileiro (CARVALHO, 2012; GHIRARDI; KLAFKE, 2017; OLIVEIRA, 2017; SGUISSARDI, 2014), por meio do aumento constante de matrículas nas maiores IES privadas com fins lucrativos, acaba levando à concentração de mercado, com a imposição de concorrência desleal frente às menores IES, que podem vir a apresentar maiores dificuldades em competir com as grandes companhias.

Em 2014, a Estácio e Kroton concentraram aproximadamente 24,3% de todas as matrículas no setor privado, e 18,2% de todas as matrículas no ensino superior brasileiro (COSTA, 2016), o que evidencia a tendência de oligopolização. Com o forte crescimento da Kroton, ainda nesse ano, apresentou mais do que o dobro de participação nas matrículas, tanto com relação ao total quanto em relação apenas ao setor privado, se comparada a Estácio, sua concorrente mais próxima. Muitas IES foram adquiridas pela Kroton, que executou no período uma gestão corporativa mais agressiva para seu crescimento, quando comparada à Estácio. Desde 2007, a primeira companhia adquiriu grandes empresas que atuavam majoritariamente no ensino a distância, como a Unopar e Uniasselvi, além da fusão com a Anhanguera, em 2014. Se em 2010, a participação da Kroton no total de matrículas no setor privado foi de aproximadamente 1,46%, em 2014, chegou a 16,82%. Apenas com o crescimento orgânico, sem as fusões e aquisições realizadas pela companhia, não teria sido possível obter a destacada expansão (SARFATI e SHWARTZBAUM, 2013).

Na Tabela 1, mostram-se os dados para o número de matrículas nas três, e depois duas companhias selecionadas, apenas no ensino presencial, de 2007 a 2014. Na Kroton, o crescimento foi de aproximadamente 2.346,4%, e na Estácio, 77,6%.



**Tabela 1:** Número de matrículas no ensino presencial, na Anhanguera, Estácio e Kroton, de 2007 a 2014

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Anhanguera</b>	78.283	22.315	148.130	63.996	216.375	284.720	306.000	-
<b>Estácio</b>	186.800	207.000	196.100	183.800	200.600	222.600	255.000	331.700
<b>Kroton</b>	17.997	42.491	43.612	85.367	108.283	143.216	167.151	440.284

**Fonte:** Elaboração do autor.

A fusão com a Anhanguera permitiu que a Kroton ultrapassasse a Estácio, em 2014, no que tange ao número de matrículas no ensino presencial, em aproximadamente 32,7%, ao alcançar a marca de 440.284 alunos. Para o ensino a distância, a Tabela 2 exibe os números para as matrículas das 3 companhias, de 2007 a 2014. O aumento na Kroton foi de aproximadamente 278,0%, de 2011 a 2014, enquanto na Estácio, de 1.001,0%, em virtude principalmente das aquisições realizadas no período, em ambas.

**Tabela 2:** Número de matrículas no ensino a distância, na Anhanguera, Estácio e Kroton, de 2007 a 2014

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Anhanguera</b>	13.969	90.756	107.053	131.031	144.581	144.356	140.800	-
<b>Estácio</b>	-	-	9.600	26.200	39.400	48.000	60.700	105.700
<b>Kroton</b>	-	-	-	-	144.581	216.819	351.357	46.543

**Fonte:** Elaboração do autor.

A Kroton forneceu os dados para a renda familiar de sua clientela no ensino superior, em relação ao ano de 2013. Assim, 29% das matrículas estavam enquadradas em níveis de renda de 1 a 2 salários mínimos, 32%, de 3 a 4 salários mínimos, 16%, de 5 a 6 salários mínimos, 9%, de 7 a 8 salários mínimos, 6%, de 9 a 10 salários mínimos, e 8%, acima de 10 salários mínimos (KROTON, 2014). Para a divulgação e consolidação da marca, a propaganda e o marketing constituem outras estratégias de importância nas regras da governança corporativa, para as grandes companhias de ensino superior no setor privado com fins lucrativos no país. O próximo conjunto de dados trata de certos pontos ligados às questões financeiras das 3 companhias. A Tabela 3 mostra a Receita Bruta, de 2007 a 2014. Na Anhanguera, o crescimento foi de aproximadamente 815,40%, de 2007 a 2013, enquanto nas outras duas, ao incluir o ano de 2014, chegou a 167,2% na Estácio, e 5.827,1% na Kroton.

**Tabela 3:** Receita Bruta na Anhanguera, Estácio e Kroton, de 2007 a 2014 (R\$ milhões).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Anhanguera</b>	347,2	905,1	1.329,8	1.530,8	1.981,3	2.547,1	3.178,2	-
<b>Estácio</b>	1.278,4	1.432,3	1.459,8	1.454,3	1.632,1	1.971,9	2.491,0	3.416,0
<b>Kroton</b>	79,3	209,2	395,1	582,6	737,2	1.557,4	2.443,0	4.700,2

**Fonte:** Elaboração do autor.



Depois da incorporação com a Anhanguera, de 2013 para 2014, a Receita Bruta da Kroton aumentou aproximadamente 92,4%, quando ultrapassou a casa dos R\$ 4,7 bilhões. Isso tendo em conta que, nos dados, apenas os últimos seis meses do ano foram levados em consideração. A força que a renúncia fiscal, por meio do PROUNI, e principalmente as bolsas de estudos com o FIES, de 2010 a 2015, passou a exercer nas grandes companhias de ensino superior, determinaram um incremento importante nas suas receitas. Os gastos de recursos financeiros públicos com esse último saltaram de R\$ 1 bilhão, em 2010, para R\$ 13 bilhões, em 2014. Desses mais de R\$ 13 bilhões, cerca de R\$ 2,6 bilhões teriam ido para IES com índices insatisfatórios nas avaliações do MEC (NAPOLITANO, 2017).

Na Kroton, o número de alunos com bolsa do FIES passou de 3.506, no primeiro semestre de 2010, para 89.856, no quarto trimestre de 2013, ou seja, um aumento de aproximadamente 2.465,8%, cuja Receita Líquida chegou a R\$ 718,6 milhões. Em 2014, as bolsas chegaram a 258.974 matrículas, o que correspondeu a 61,2% da base de alunos da graduação presencial na companhia, ou 26,2% de todas as suas matrículas, com uma Receita Líquida de R\$ 1,8 bilhão (KROTON, 2014, 2015).

Para a Estácio, o número de matrículas com bolsas no FIES chegou a 76,1 mil, em 2013, o que representou aproximadamente 29,8% da sua base de alunos no ensino presencial, com uma Receita Líquida de R\$ 423,8 milhões. No ano de 2014, as matrículas subiram para 122,7 mil, ou 37,0% da base de matrículas no ensino superior presencial. No final de 2014, depois de reeleita, Dilma Rousseff, com sua nova equipe econômica, renunciou a necessidade de mudanças na liberação de recursos para o FIES. Dessa forma, de novembro de 2014 a março de 2015, os papéis da Kroton sofreram desvalorização de aproximadamente 41%, e os da Ânima Educação, 54% (BURGARELLI, 2017).

Agora, Sarfati e Shwartzbaum (2013) colocaram que os gastos de recursos financeiros públicos no Brasil, com o ensino superior privado, quando comparado com países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), seria três vezes e meio menor, com apenas 0,08% do Produto Interno Bruto (PIB). Outra medida do governo Dilma foi inserir o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no ensino superior privado, em especial nas grandes companhias de capital aberto. A Kroton começou a oferecer cursos técnicos, pela modalidade Bolsa Formação, com bolsas de estudos financiadas integralmente pelos recursos financeiros públicos.

Em 2013, a companhia encerrou o ano com mais de 5.000 matrículas, e esperava 14.000 para o ano seguinte. Apenas para os meses de setembro e outubro de 2013, a arrecadação com o programa foi de aproximadamente R\$ 4,8 milhões. No entanto, o sucesso do PRONATEC



na Kroton foi grande, e em 2014, encerrou o ano com 36,9 mil matrículas, em 49 cursos (KROTON, 2014, 2015).

Na Estácio, o início da oferta do PRONATEC também ocorreu em 2014, com a aprovação de 24 mil vagas, captação de 19,6 mil matrículas e arrecadação bruta de R\$ 64,1 milhões (ESTÁCIO, 2015). Para o PROUNI, na Kroton, as deduções fiscais com o programa chegaram a R\$ 530,7 milhões, em 2014 (KROTON, 2015). Para a Estácio, a R\$ 145,8 milhões, no mesmo período (ESTÁCIO, 2015).

Para Gramani (2008), muitos fatores podem vir a ser priorizados, quando uma grande IES com fins lucrativos passa a almejar a redução de seus custos anuais, como no caso da contratação, demissão ou incentivos à qualificação de trabalhadores na companhia; criação e desenvolvimento de programas curtos para maximizar os lucros; avaliação do corpo docente de acordo com as necessidades impostas pelos consumidores; padronização dos currículos; queda nos investimentos em infraestrutura, como bibliotecas, laboratórios e materiais; ou ainda, redução no financiamento de pesquisa científica.

A padronização curricular, que para a crítica é tida como minimalista e uniformizada, para os executivos das grandes companhias de capital aberto apresenta boas vantagens para a rentabilidade das IES, principalmente depois da aquisição de unidades de ensino e cursos que não atendem às exigências do MEC, já que após a aquisição, o novo currículo deixa os custos dos serviços prestados mais baratos e rentáveis. Na Estácio, a “Integração curricular nacional acrescenta mobilidade e flexibilidade total ao modelo acadêmico” (ESTÁCIO, 2015).

Pelos dados de Malvessi (2017), a participação da remuneração dos professores sobre a Receita Líquida, de 2011 a 2015, na Kroton, saiu de aproximadamente 48%, no primeiro ano, para 31%, no último. Na Estácio, a respectivamente, 48% e 41%.

Como consequências desse processo de redução no número de docentes, nas grandes companhias de ensino superior de capital aberto, como a Kroton e Estácio, a crítica aponta o aumento da exploração sobre os trabalhadores, por parte do capital (ÁVILA, 2010; CUTRIM e LÉDA, 2016; SGUISSARDI, 2014; VALE, 2011).

Quanto ao Lucro Bruto, na Tabela 4, ainda que não se possa afirmar um aumento contínuo para todas as companhias, no período observado, em virtude da Estácio, nos anos de 2009 e 2010, a expansão seguiu a mesma tendência dos demais dados até aqui apresentados. Com isso, para essa companhia, de 2007 a 2014, o aumento foi de aproximadamente 221,1%. Já na Anhanguera, de 2007 a 2013, chegou a 528,4%.



**Tabela 4:** Lucro Bruto na Anhanguera, Estácio e Kroton, de 2007 a 2014 (R\$ milhões).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Anhanguera</b>	122,0	264,8	379,9	444,0	536,4	635,6	766,7	-
<b>Estácio</b>	320,3	388,4	357,6	323,9	382,9	505,9	694,5	1.028,6
<b>Kroton</b>	68,1	99,6	122,1	202,0	258,2	620,0	1.160,7	2.545,3

**Fonte:** Elaboração do autor.

Em 2014, na Kroton, o volume médio negociado nos pregões da BM&FBovespa atingiu aproximadamente R\$ 176,5 milhões (169,1% maior do que no ano anterior), e a companhia foi estimada com um valor de mercado de R\$ 25,2 bilhões (140% maior do que em 2013). Sua valorização ao longo do ano atingiu 61,5%, no Novo Mercado, ao liderar novamente o mercado de ações, com o maior índice, enquanto o IBOVESPA, novamente apresentou queda de 0,7%.

Na Estácio, a valorização de suas ações na BM&FBovespa, no Novo Mercado, foi de aproximadamente 47,6%, em 2013, com um volume médio de negociações diário de R\$ 43,7 milhões, ou 257% maior do que no ano anterior. Em 2014, chegou a 16,7%, a valorização dos títulos. Seu valor de mercado esteve estimado em R\$ 6,6 bilhões, no ano de 2013 (ESTÁCIO, 2014, 2015).

Os dados operacionais e financeiros da Anhanguera, Estácio e Kroton, em toda a série temporal analisada, permitiram observar como o ensino superior privado, em especial com as companhias de capital aberto, constituiu-se como excelente opção de investimento, no mercado de ações, ao apresentar boas margens de lucro. Nas considerações finais, adiante, alguns dos principais resultados do trabalho.

### **Considerações finais**

A fusão da Anhanguera e da Kroton mexeu de forma significativa nos dados operacionais e financeiros dessa última, em 2014, que foi o primeiro ano mostrado depois da associação entre ambas. Assim, a tendência de oligopolização, ou concentração de mercado, tornou-se uma realidade, pelos números que foram mostrados ao longo do texto. Ainda em 2014, as matrículas da Kroton corresponderam a mais do que o dobro da sua principal concorrente, a Estácio. E foi no ensino a distância que a companhia deu o seu maior salto, com a aquisição de grandes IES na modalidade, até a incorporação com a Anhanguera.

Dentro dos fatores para as novas estratégias de gestão corporativa, não só da Kroton, mas inclusive das grandes IES do setor privado, de capital aberto ou fechado, mais uma vez, chama-se a atenção para a parceria com os Fundos de Equidade Privada, que injetaram elevadas somas de recursos nas companhias, ao comprar grande número de ações de algumas delas, no intuito de sua valorização em curto prazo. Se a receita bruta da Kroton

quase dobrou depois da incorporação com a Anhanguera, apontou-se como o FIES teve participação importante nesse crescimento. Mais de 60% da base de alunos matriculados na graduação presencial da companhia, em 2014, contavam com o financiamento desse fundo; na Estácio, chegou a quase 40,0%.

Após dois anos de liderança na bolsa de valores, as ações da Kroton tiveram um período de desvalorização, assim que foram anunciadas as possibilidades de mudanças no FIES. Outro produto que passou a ser oferecido pela Kroton e Estácio foi o PRONATEC, nos anos de 2013 e 2014, totalmente financiamento pelo Fundo Público. Mesmo com as críticas, ou opiniões favoráveis ao processo de financeirização do capital no ensino superior privado brasileiro, o fato é que a rentabilidade das ações na bolsa de valores, das companhias de capital aberto, principalmente da Kroton, constituiu-se com boa opção de investimento, no período observado, para os pequenos, médios e grandes acionistas. O acompanhamento de suas estratégias de gestão corporativa, nos próximos anos, permitirá detectar a continuidade, ruptura ou criação de novas alternativas para a condução dos seus negócios.

## Referências

- ÁVILA, S. F. O. *Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior*. 251p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BRASIL. Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o mercado de valores mobiliários e cria a Comissão de Valores Mobiliários. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1976a.
- BRASIL. Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre a Sociedade por Ações. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1976b.
- BRASIL. *Instrução nº 391, de 16 de julho de 2003*. Dispõe sobre a constituição, o funcionamento e a administração dos Fundos de Investimento em Participações. Comissão de Valores Mobiliários. São Paulo, SP: CVM, 2003, 18 p.
- BURGARELLI, R. Explosão e implosão do Fies: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, G. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água/FEPEESP, 2017, p. 37-54.
- CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *35ª Reunião Anual da ANPEd*, Porto de Galinhas, 2012, p. 1-15. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301\\_int.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2301_int.pdf). Acesso em: 07 abr. 2013.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Trad. S. F. Foá. São Paulo: Xamã, 1996, 335p.
- COSTA, F. L. O. *Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)*. 369p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.





CUTRIM, R. S.; LÉDA, D. B. A financeirização do ensino superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalho docente. Anais do XXIV *Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, maio 2016, p. 1-16. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_4/4-001.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-001.pdf). Acesso em: 2 jun. 2017.

ESTÁCIO. *Relatório Anual de 2013*. 2014, 298p. Disponível em: <http://www.estacioparticipacoes.com.br/ri/>. Acesso: 12 jun. 2017.

ESTÁCIO. *Relatório Anual de 2014*. 2015, 309p. Disponível em: <http://www.estacioparticipacoes.com.br/ri/>. Acesso: 12 jun. 2017.

GHIRARDI, J. G.; KLAFFKE, G. F. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014). In: MARINGONI, G. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo, SP: Olho D'Água, 2017, p. 55-74.

GRAMANI, M. C. N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 437-454, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a07.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2012.

KROTON. *Relatório Anual de 2013*. 2014, 320p. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/ri/>. Acesso: 12 jun. 2017.

KROTON. *Relatório Anual de 2014*. 2015, 290p. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/ri/>. Acesso: 12 jun. 2017.

MALVESSI, O. Análise econômico-financeira de empresas do setor de educação: período anual (2011-2015). In: MARINGONI, G. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água/FEPESP, 2017, p. 75-104.

NAPOLITANO, C. Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. In: MARINGONI, G. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água/FEPESP, 2017, p. 11-26.

OLIVEIRA, R. P. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: MARINGONI, G. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho D'Água/FEPESP, 2017, p. 27-35.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. *Governança corporativa na educação superior: casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos)*. São Paulo: Saraiva, 2013, 146p.

SARFATI, G.; SHWARTZBAUM, A. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. *RPCA*, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 4, out./dez. 2013, p. 1-23. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pca/article/view/11145/7940>. Acesso em: 11 mai. 2014.

SGUISSARDI, V. *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012*. Brasília: Edital 051/2014 SESU, 2014.

VALE, A. A. *As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora": a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro*. 325p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 5: Ensino Superior

## **INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O PEC-G COMO UMA POLÍTICA DE MOBILIDADE DE ESTUDANTES AFRICANOS**

Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos – UFMG/Belo Horizonte\*  
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ/São João Del Rei\*\*

**Resumo:** Esse trabalho contempla parte da pesquisa de mestrado, que visou compreender trajetórias e estratégias de estudantes estrangeiros para lidarem com as práticas de leitura e escrita na UFSJ. Nossa pesquisa envolveu 14 participantes de nove nacionalidades e metade destes (sete estudantes) estavam vinculados por intermédio do PEC-G. Ao analisarmos os dados acerca do ingresso de estrangeiros no Brasil via PEC-G, constatamos ser esse o programa que mais insere estrangeiros nas IES brasileiras e realizamos uma análise documental, a fim de melhor compreender a política e discutir seus dados, e é esse o recorte apresentado aqui. O Programa, apesar de proporcionar mobilidade a países africanos, latino-americanos, caribenhos e asiáticos, vem contribuindo de forma mais ativa para a inserção de estudantes africanos desde 2000. Os capitais descritos por Bourdieu são essenciais para a titulação no Brasil e o fortalecimento das relações Sul-Sul depende da sensibilidade às questões pertinentes aos países envolvidos.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos. Internacionalização. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

### **Introdução**

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado por nós realizada (SANTOS, 2019), que visou compreender as estratégias e as trajetórias de estudantes estrangeiros no ensino superior brasileiro em uma universidade pública federal. A universidade escolhida foi a UFSJ (Universidade Federal de São João del Rei) que, apesar de estar ainda, como a maioria das instituições de ensino superior brasileiras, em um processo de internacionalização incipiente (CAPES, 2017), possuía, à época de nossas entrevistas<sup>1</sup>, cerca de 28 estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades matriculados em programas de graduação e de pós-graduação.

Rapidamente, identificamos três tipos de estudantes, entendendo que o tipo de vínculo proporcionaria influência nas práticas de leitura e escrita exercidas na instituição e, conseqüentemente nas estratégias de letramento acadêmico desenvolvidas por esses

\*Mestra em Educação pelo PPEDU-UFSJ e Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG – Belo Horizonte). E-mail: [contatopaulagomides@gmail.com](mailto:contatopaulagomides@gmail.com).

\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei – (PPEDU/UFSJ-São João del Rei). E-mail: [socorronunesmacedoufsj@gmail.com](mailto:socorronunesmacedoufsj@gmail.com).

<sup>1</sup>As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2017. Ressaltamos o período porque, como existem diferentes programas, o fluxo de estrangeiros na universidade não é constante. A instituição nos informou que naquele ano (2017), passaram pela instituição cerca de 45 estrangeiros.



estudantes, pelos professores e pela própria instituição: estudantes em mobilidade de grau (estudantes que se titularão em nosso país), mobilidade de crédito (estudantes vinculados às instituições de seus países que realizam apenas um determinado período de estudos em nosso país, geralmente seis meses ou um ano, e validam esses estudos em seus cursos e países de origem) e pesquisadores sem vínculo de estudos com a instituição (vinculados aos laboratórios da universidade, não são propriamente alunos, mas estagiários ou pesquisadores advindos de instituições estrangeiras).

As entrevistas ocorreram com 14 dos 28 estrangeiros vinculados no período e, destes 14 entrevistados, sete (50%) estavam vinculados à instituição por meio do PEC-G, fato que nos chamou a atenção, realçando a representatividade de estudantes advindos por esse meio. No decorrer da pesquisa, nas entrevistas, revisões bibliográficas e análise documental, percebemos a importância da política não apenas para a UFSJ, mas para os processos de internacionalização das universidades brasileiras de uma maneira geral. O programa seleciona, em média, 533 estrangeiros ao ano, em sua maioria, de origem africana. Em 20 anos, entre os anos 2000 e 2019<sup>2</sup>, foram 10.670 estrangeiros advindos de países africanos, latino-americanos e caribenhos e asiáticos. Cabe destacar que deste montante 7.991 são de origem africana, constituindo 75% do total (dados: MRE, 2019).

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de mobilidade internacional regulamentado em 1965 que, por meio de parcerias entre o Brasil e países em desenvolvimento, promove o ensino em nível superior. Esse programa parte da necessidade de sistematização de práticas que visaram igualar as condições de estudos em um contexto no qual o número de estrangeiros em nosso país aumentou (MEC, 2000). Nas próximas seções, apresentamos o PEC-G, analisando alguns dados para compreendermos como a política tem se desenvolvido, no que tange a inserção de estudantes africanos nas IES brasileiras nos últimos 20 anos. Contextualizamos o programa em um cenário de internacionalização Sul-Sul e abordamos alguns fatores envolvidos na busca pela formação, em articulação com a teoria dos capitais de Pierre Bourdieu.

## **O PEC-G e a cooperação internacional acadêmica Brasil-África**

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um acordo de cooperação internacional do Ministério das Relações Exteriores firmado entre o governo brasileiro e países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos com foco no desenvolvimento socioeconômico. Apesar de ter iniciado nos idos de 1917, apenas passou a ser operacionalizado em 1965 por meio do protocolo que regulou seu funcionamento (BIZZON,

---

<sup>2</sup> O PEC-G está em vigor desde 1965, mas os dados até 1999 não foram sistematizados pelo Ministério das Relações Exteriores.



2013). Conforme determina o Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013, o PEC-G pretende a formação de estrangeiros no ensino superior brasileiro de forma gratuita, pautando-se em atividades desenvolvidas preferencialmente entre países em desenvolvimento, determinando o retorno do estrangeiro ao seu país de origem ao final do curso (BRASIL, 2013). É conhecido como o primeiro dos programas de cooperação internacional no ensino superior do qual o Brasil é signatário.

Cabral (2015, p. 74) afirma que entre os anos de 1965 a 1974, o programa ainda não desenvolvia a relação Sul-Sul conforme nota-se atualmente. Estudantes dos EUA e Portugal foram selecionados durante esse período e havia uma forte presença de estudantes latino americanos, mais especificamente: “bolivianos, paraguaios, peruanos, panamenses e uruguaios”. O autor afirma ainda que a vinda de africanos se efetivou a partir de 1977 com os caboverdianos, guineenses e nigerianos. A intensificação de africanos selecionados por esse programa se deu a partir da gestão de Lula que direcionou o foco da Política Externa Brasileira para as relações de cooperação entre o Brasil e países africanos (CABRAL, 2015).

O programa requer que o estudante possua idade entre 18 e 23 anos, apresente o certificado de conclusão do ensino médio e o resultado do exame Celpe-Bras, com o intuito de atestar a proficiência em língua portuguesa. Não é necessário que o estrangeiro preste exames vestibulares das instituições ou realize o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. O Celpe-Bras pode ser realizado no Brasil e alguns países. Geralmente os estudantes chegam ao Brasil um ano antes de se submeterem à seleção ao PEC-G para realizarem o curso de português para estrangeiros nas IES brasileiras e assim se prepararem aqui para o exame. Cabral (2015, p. 157) ressalta que muitos estudantes advindos de países não-lusófonos se preocupam com a possibilidade de não serem aprovados no exame e que, não raro durante esse curso, “algumas universidades lhes *“guetizam”* pelo fato de serem alunos temporários, dificultando o acesso a toda estrutura universitária”.

“O Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente” (MEC/CELPE-BRAS, 2019) e consiste em uma prova anual que atesta a proficiência em cinco diferentes níveis: 0 a 1,99 (sem certificação), 2 a 2,75 (intermediário), 2,76 a 3,5 (intermediário superior), 3,51 a 4,25 (avançado) e 4,26 a 5 (avançado superior). O exame considera aptos para pleitear vagas os candidatos que obtiverem ao menos o nível 2, equivalente ao nível intermediário. O exame, aplicado pela primeira vez em 1998 surge para suprir a necessidade de certificação em língua portuguesa, além de contribuir para a definição de uma política linguística para o ensino de português como Língua Adicional (PLA) (BIZZON, 2013).



O modelo de avaliação disponível no site do MEC, aplicado em 2007 nos fornece uma noção acerca dos conhecimentos demandados. Na primeira questão, é solicitado ao aluno a escrita de uma mensagem eletrônica com base em uma reportagem em vídeo, a segunda questão requer um texto a ser fixado em um mural de avisos de uma cozinha, com base em uma reportagem em áudio. Na mesma esfera, a terceira questão solicita a escrita de uma carta com base na leitura de uma crônica, enquanto a quarta questão demanda a escrita de um “pequeno artigo” para publicação na revista ISTOÉ, com base em uma entrevista publicada nesta revista. “A NÃO APROVAÇÃO no exame encerrará o vínculo do aluno com o Programa, sem possibilidade de recurso, e implicará no retorno imediato ao país de origem” (MEC/CELPE-BRAS, 2019).

Com a leitura do trabalho de Cabral (2015) nos é possível compreender que em determinado período, houve uma mudança na política. Inicialmente, a vinda de estudantes africanos provenientes de países lusófonos não era condicionada a comprovação da proficiência. Contudo, o Decreto nº 7.948 (2013) já traz essa prerrogativa sem diferenciar estudantes de países lusófonos e não-lusófonos. Conforme aponta Bizzon (2013), a assessoria do PEC-G na instituição pesquisada por ela ressalta a importância do exame, uma vez que ter o português como língua oficial não significa que essa será também a língua materna. Em nossa pesquisa um estudante caboverdiano nos contou que em alguns países da África, o português é exercido exclusivamente em contextos oficiais e formais e negado em contextos familiares, nos quais, com frequência, há o envolvimento de mais de um idioma nas interações.

Essa negação do português em contextos familiares se deve ao fato de que o idioma é visto em alguns casos, como uma língua de prestígio, não dominada por todos. Então, caso seja utilizado em contextos não-formais, é possível que familiares e amigos considerem que o usuário pretende distinguir-se de alguma forma dos demais. Ao analisarmos o modelo de prova do Celpe-Bras descrito acima questionamo-nos sobre a eficiência da comprovação de proficiência no idioma, principalmente em um cenário em que cursos das áreas exatas são mais privilegiados pelos estudantes que os das áreas de humanas. Em nossa pesquisa, os sete estrangeiros que estavam vinculados pelo PEC-G cursavam engenharias e cursos na área médica (medicina ou bioquímica). Dentre os 28 estudantes estrangeiros vinculados na universidade, nenhum possuía vínculo a cursos ligados às humanidades. Será possível esperar que a pura proficiência no idioma garantisse sucesso no meio acadêmico? Macedo e Barroso (2010) mostraram que não.

Outra demanda do programa é que os selecionados declarem capacidade financeira para o custeio próprio no Brasil. Além disso, os estudantes deverão dedicar-se exclusivamente, sendo vedada a contratação para fins de trabalho formal. “Como podemos ver, mesmo existindo outros critérios para a seleção dos candidatos como, por exemplo, histórico escolar



do ensino médio, o poder econômico ainda é muito relevante na seleção dos candidatos ao programa” (CABRAL, 2015, p. 73). Porém, é possível que os estudantes participem de todos os editais e auxílios aos quais têm direito os alunos brasileiros como desconto no restaurante universitário, bolsa monitoria, participação em empresas júniores e iniciação científica, dentre outros. Encontramos africanos participantes de editais como esses. Tais atividades foram por eles consideradas como estratégias para a melhoria de seu desempenho acadêmico e linguístico (SANTOS, 2019).

Ainda sobre a questão financeira, em conversa com a assessoria internacional da UFSJ, constatamos que é comum que estudantes estrangeiros atestem capacidade financeira como um meio de vir para o país, porém, uma vez inseridos na universidade, solicitarem auxílios em título de urgência. Pensando em casos assim, em 2003 o governo brasileiro instituiu o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES<sup>3</sup>) que consiste em um auxílio mensal de R\$ 622,00 aos estudantes que comprovarem situação de vulnerabilidade e obtiverem um bom desempenho acadêmico. Conforme aponta Cabral (2015), os estudantes provenientes de países africanos são os mais beneficiados constituindo 91% em 2010, de um total de 749 beneficiários.

De acordo com uma lista divulgada no portal do MEC, são 109 as instituições credenciadas ao PEC-G que estão organizadas conforme exposto abaixo:

Região Centro-Oeste: 10 instituições, sendo 5 federais, 3 estaduais e 2 particulares, distribuídas entre os Estados ou Unidade de Federação: Distrito Federal (2), Goiás (4), Mato Grosso do Sul (2) e Mato Grosso (2). Região Nordeste: 23 instituições, sendo 18 federais, 3 estaduais e 2 particulares, distribuídas entre os Estados: Alagoas (2), Bahia (5), Ceará (5), Maranhão (2), Paraíba (3), Pernambuco (3), Rio Grande do Norte (2), Sergipe (1) e Piauí (1). Região Norte: 8 instituições, sendo 7 federais e 1 particular, distribuídas entre os Estados: Amazonas (1), Pará (3), Roraima (1), Acre (1), Tocantins (1) e Amapá (1). Região Sudeste: 41 instituições, sendo 19 federais, 5 estaduais e 17 particulares, distribuídas entre os Estados: Espírito Santo (1) Minas Gerais (15), Rio de Janeiro (8) e São Paulo (17). Região Sul: 27 instituições, sendo 10 federais, 6 estaduais, 1 municipal e 10 particulares, distribuídas entre os Estados: Paraná (7), Rio Grande do Sul (13), Santa Catarina (7).

As universidades são incluídas na política por meio de adesão e destinação de vagas em seus cursos, essas vagas não integram os editais de seleção regulares. É possível perceber a presença de instituições públicas e privadas nas diferentes regiões de nosso país. No ato da inscrição no programa o candidato pode indicar duas áreas de interesse, mas não escolhe diretamente a IES na qual deseja estudar. A política parece orientar que os estudantes sejam

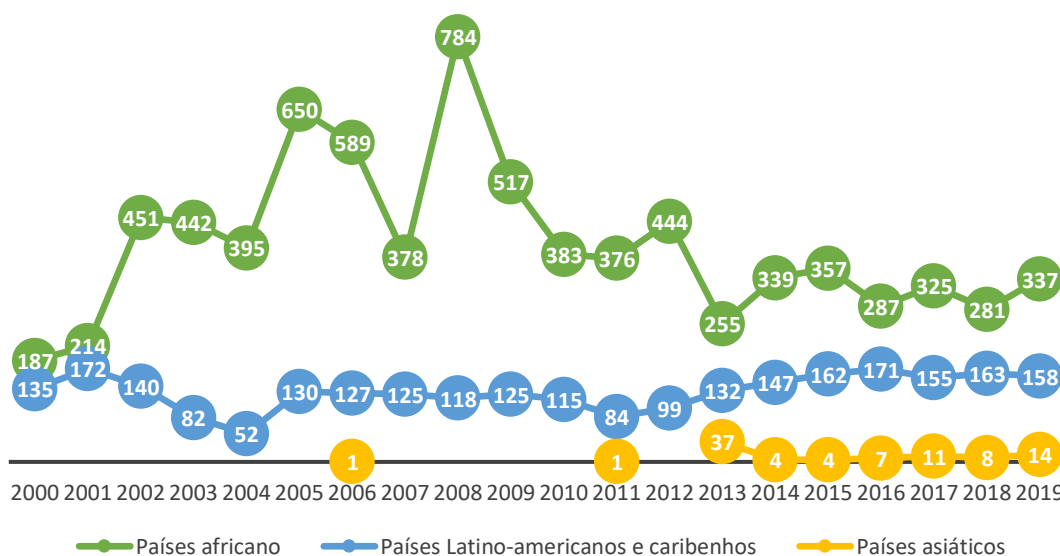
<sup>3</sup> Existem ainda os auxílios denominados bolsa MRE e bolsa mérito.



alocados nas áreas às quais seus países mais necessitem de cuidados. É comum que os estudantes sejam matriculados em IES ou cidades brasileiras das quais nunca tenham ouvido falar, porém esse não é um empecilho. Contudo, uma vez em solo brasileiro ainda é possível que o estudante troque a área ou a instituição de ensino, desde que já tenha cumprido o primeiro ano do curso na IES na qual foi matriculado (BRASIL, 2013).

O gráfico abaixo trata da mais recente publicação quantitativa acerca da presença de estudantes estrangeiros em nosso país desde o ano 2000 até 2019, via PEC-G. Demonstramos no gráfico 01 o número de estudantes selecionados no programa por continente de origem (África, América Latina e Caribe e Ásia). É expressiva a diferença entre a linha referente aos selecionados advindos de países africanos e os outros, demonstrando a importância do PEC-G como um programa que viabiliza estudos em nível de graduação, principalmente para estudantes africanos.

**Gráfico 01** - selecionados PEC-G por país entre os anos 2000 a 2019



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (Ministério das Relações Exteriores, 2019)

Conforme dados do Ministério das Relações Exteriores (2019), existem atualmente 59 países compondo as estratégias de internacionalização propostas no PEC-G, dentre eles, 25 são países africanos, 25 países da América-Latina e Caribe e 9 são países asiáticos. Foram 10.670 selecionados entre os anos 2000 a 2019, sendo o continente africano responsável por 75% destes. Os cursos que mais ofertaram vagas são: Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Contudo, pesquisas apontam (MACEDO; BARROSO, 2010; CABRAL, 2015; SANTOS, 2019) que os cursos mais cobiçados pelos estrangeiros pertencem a áreas como medicina e engenharias e as razões pelas quais eles



optam por esses cursos podem estar relacionadas a maiores demandas de mão de obra especializada em seus países e/ou possibilidade de aquisição de determinado status social.

Dentre os cinco países que mais enviaram estudantes ao Brasil nestes 20 anos estão Cabo Verde (3.169), Guiné-Bissau (1.416), Angola (753), República Democrática do Congo (552) e Benin (487). Esses representam 80% dos países africanos com participação no PEC-G. Destacamos ainda que, dentre os cinco países africanos que mais proporcionaram mobilidade via PEC-G, dois deles (República Democrática do Congo e Benin) possuem o Francês como idioma oficial e não o Português como os outros países que se destacaram (Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola).

Curiosamente, apesar de não ser objeto deste trabalho, quando levantamos as informações sobre os estudantes via PEC-PG (pós-graduação), essa presença de estudantes africanos é reduzida. Os dados do MRE evidenciam que entre 2000 e 2019 foram selecionados 2.060 (68%) estudantes provenientes de países da América Latina e Caribe, em sua maioria da Colômbia (724) e Peru (344). 870 foram os estudantes selecionados de países africanos, sendo 485 moçambicanos e 163 caboverdianos. Finalmente, apenas 97 estudantes asiáticos foram selecionados neste período. Para estudantes que tenham se titulado no Brasil, um dos requisitos para seleção pelo PEC-PG é a permanência no país de origem por um tempo não inferior a dois anos (MRE/PEC-PG, 2019). A seguir, relacionamos a política e o desejo por titulação à teoria dos capitais proposta por Pierre Bourdieu, refletindo sobre a presença ou não destes capitais nos diferentes processos, entre a vinda e a formação, pelos quais os estrangeiros vivenciam.

### **A formação superior e a busca por Capital Cultural**

Nesta seção os conceitos de *habitus*, campo e capital (cultural, social econômico e simbólico) nos serão essenciais para levantarmos hipóteses acerca da motivação de estrangeiros para a realização de seus estudos no Brasil. Cabral (2015) afirma que uma das motivações para que estudantes de origem africana busquem por formação via convênio PEC-G é o desejo por aquisição de capital cultural, materializado em diplomas de nível universitário. Percebemos em nossas investigações que, para eles, essa é uma das poucas oportunidades para o alcance da formação em nível superior, vista como uma forma de emancipação por meio de aquisição e/ou aumento não somente de capital cultural, mas também de capital social, simbólico e consequentemente econômico (SANTOS, 2019).

Uma vez no campo acadêmico, os estudantes tendem a reproduzir determinado *habitus*, ou seja, disposições mais ou menos incorporadas de ser ou agir. “O bom jogador”, faz o que é necessário fazer, tende a agir estrategicamente, consciente das regras do jogo em prol da



ascensão ou manutenção de sua posição no campo (BOURDIEU, 2004, p. 81). Nossos participantes relataram dificuldades com os desafios que permeiam o campo acadêmico no qual estão inseridos, sendo o mais citado, a dificuldade linguística, mesmo para estudantes africanos de países lusófonos, aspecto também ressaltado por Macedo e Barroso (2010). Porém, as dificuldades são diminuídas ou sanadas com a adoção de estratégias de estudos que se concentram justamente no desejo de aquisição da titulação pretendida, o que passa pelo atendimento às expectativas da instituição.

“O sentido do jogo, nesse caso, é mais ou menos o sentido de honra” (*Ibidem*, p. 87). Para muitos, jogar satisfatoriamente é alcançar a titulação e retornar ao país de origem com aptidão suficiente para contribuir com as questões nacionais. Nesta acepção, estão envolvidos os conceitos de capital cultural, relacionado à capacidade de percepção e atendimento das práticas e demandas mais legitimadas pela cultura dominante, relacionando-se ao sucesso escolar, materializado nas universidades pelos diplomas que outorgam competência profissional; capital social que trata das relações sociais nas quais o indivíduo se envolve e que podem lhe gerar algum benefício, neste caso podem se destacar relações de amizade e cooperação com professores e colegas brasileiros ou estrangeiros; capital econômico, relacionado às posses materiais e capital simbólico, ligado ao reconhecimento, reputação ou prestígio adquirido em determinado campo social (BOURDIEU, 2007).

Além do anseio por titulação, uma vez que, para que a formação superior seja alcançada, esses estudantes se veem em meio a relações de poder e desejo por maiores posições de destaque ao regressarem, culminando na busca pelos capitais descritos acima. Algumas entrevistas por nós realizadas validam esse interesse no regresso para o auxílio de questões nacionais, porém como ocorre com um participante caboverdiano (SANTOS, 2019), o desejo de dar continuidade aos estudos é algo que pode ser adquirido ao longo da formação, o que, no caso deste estudante acabou por adiar seu retorno, em decorrência da aprovação em curso de Mestrado. Essa continuidade é favorecida, inclusive, por um programa semelhante ao PEC-G, mas com foco na Pós-Graduação, o PEC-PG.

Cabral (2015) ressalta que, apesar de o PEC-G ser uma importante política educacional oferecendo formação, em sua maioria a estudantes africanos, por outro lado, o termo de responsabilidade financeira exclui estrangeiros com baixo poder aquisitivo. “A família como primeira instituição de socialização dos indivíduos acaba sendo uma das grandes bases durante o período do ingresso e da trajetória destes jovens no ensino superior brasileiro, através da sua ajuda econômica e simbólica” (CABRAL, 2015, p. 166). Apesar do termo, muitos estrangeiros, conforme vimos na seção anterior, demandam auxílios às instituições após sua vinda ao Brasil e por essa razão, políticas de bolsas são oferecidas. Podemos compreender que “burlar” o termo de responsabilidade financeira é uma estratégia para que



a possibilidade de estudos possa ser alcançada, destinando um lugar secundário ao custeio, em face da possibilidade de se titular, isso pode ser melhor entendido com o extrato abaixo:

Constatou-se assim que existem três (3) tipos de estudantes que se candidatam ao programa:

- a) os estudantes provenientes de famílias de elite que podem pagar a renda exigida através do Termo de Responsabilidade Financeira;
- b) os estudantes de classe média ou alta que são auxiliados por governos dos países de origem, atribuindo uma bolsa de auxílio financeiro mensal;
- c) os estudantes que precisam burlar a lei, dado que não dispõem dos recursos necessários exigidos, procurando terceiros a fim de assinarem simbolicamente o documento, sem que precise enviar no futuro o valor declarado (CABRAL, 2015, pp. 21-22).

Esse custeio ao qual as “elites” se valem para manter os seus no Brasil, de acordo com Cabral correspondem em no mínimo a quatrocentos dólares (400 USD) ao mês e o responsável pela assinatura de seu Termo de Responsabilidade Financeira deve comprovar renda de ao menos 3 vezes maior. No entanto, o salário mínimo médio em países africanos não ultrapassa a marca de 150 USD<sup>4</sup>. Para se ter uma ideia, hoje (13/12/2019), um dólar americano corresponde a R\$ 4,11, em uma conversão simples, o maior salário mínimo (Cabo Verde), corresponderia a R\$ 616,50, valor inferior ao nosso atual salário mínimo de R\$ 998. É possível inferir então, que a bolsa atualmente paga pelo PROMISAES (R\$ 622) equivaleria a um valor superior ao salário mínimo de muitos países africanos dos quais os estudantes PEC-G são provenientes (aproximadamente 151 USD). Assim sendo, é passível de consideração a importância da bolsa para a permanência desses estudantes.

O capital social destes estudantes é acionado antes mesmo da chegada ao Brasil, no processo entre a tomada de consciência acerca da possibilidade de estudos e a vinda. Suas relações em seus países podem lhe possibilitar acesso aos profissionais nas embaixadas que possam fornecer as informações pertinentes, ou mesmo as conversas parentes e amigos que estudam ou já realizaram seus estudos aqui influenciam na decisão. Em nossa pesquisa e também em Cabral (2015), a fala dos estrangeiros ressalta o pouco acesso à informação sobre o país e sobre a universidade de destino, além da recepção na chegada ao Brasil que geralmente fica a cargo de colegas da mesma nacionalidade. Em muitos casos os estudantes são alertados sobre palavras que não devem ser usadas no contexto brasileiro por possuírem significados diferentes e, em geral conotações ruins (bixa = fila, propina = taxas comumente pagas, rapariga = moça nova) (SANTOS, 2019). Esse comportamento é transmitido aos novos estudantes, muitos deles ficam atentos às listas de pessoas que foram aprovadas nos exames posteriores para realizarem também esse “trabalho” de mediação e cooperação.

<sup>4</sup> Alguns salários-mínimos em 2014: Angola: 124 USD; Guiné-Bissau: 60 USD; Cabo Verde: 157 USD; São Tomé e Príncipe: 53 USD; e Moçambique 100 USD (CABRAL, 2015, p. 21).



Apesar de parecerem reconhecer a importância do capital social, principalmente entre iguais, nem sempre as relações entre estudantes estrangeiros, mais especificamente os africanos, se limitam apenas a estrangeiros advindos do mesmo continente. Para os africanos da UFSJ, como existem poucos estudantes vinculados à universidade e eles estão em polos de diferentes cidades, esse contato é dificultado. Então, estudantes brasileiros são incluídos nas redes ou incluem os estudantes africanos. Macedo e Barroso (2010) destacaram que, em trabalhos acadêmicos, os africanos, inicialmente deveriam demonstrar sua capacidade na resolução dos trabalhos para, após serem incluídos nos grupos de brasileiros. Em nossa pesquisa não evidenciamos relações tensas, apesar de acreditarmos que elas existem, pautadas principalmente no racismo e xenofobia.

Cabral (2015) evidencia diversos casos envolvendo truculência policial, equiparação pejorativa desses estudantes a animais, comentários sobre suas capacidades intelectuais por professores e colegas, situações no qual lojistas ou taxistas decidem se aproveitar de sua condição de estrangeiro, considerando que eles possuem 'dinheiro para gastar' com taxas abusivas e trajetos desnecessários, dentre outras. Não raro, os brasileiros demonstram informações e opiniões erradas sobre os países africanos, como um caso que encontramos no qual uma colega acreditava que a África era um país e não um continente, situação no qual, a entrevistada por nós amigavelmente se empenhou no esclarecimento. Em geral, os estudantes africanos são muito solidários ao falar de seu país e de sua cultura para aqueles que não os conhece e eles o fazem com orgulho.

Em relação ao capital simbólico, compreendemos que ele está envolvido nas ações das universidades engajadas nas práticas de internacionalização, que adquirem prestígio e podem melhorar sua nota em rankings internacionais e, por consequência, está envolvido também nas concepções dos próprios estudantes. Conforme apontamos acima, a escolha da instituição ou Estado não é possível. Muitos estudantes chegam ao Brasil sem conhecerem a cidade na qual vão estudar e com pouco conhecimento sobre IES que não sejam tão conhecidas como USP e UFMG por exemplo. Mas, muitos fatores contribuem para que o capital simbólico seja percebido na fala deles como por exemplo o reconhecimento da área escolhida ou mesmo o fato de estarem no Brasil, melhorando o português e com a oportunidade de influenciarem nas decisões políticas de seus países no futuro.

Em síntese, os estudantes oriundos do PEC-G, acionam os capitais descritos por Bourdieu para lidarem com as demandas no campo acadêmico, inclusive, adquirindo determinados *habitus* que podem lhes permitir o cumprimento das expectativas de professores e da própria instituição. Consideramos que estar aprovado no Celpe-Bras é um dos requisitos essenciais para adentrarem no ensino superior que muitos, já em solo brasileiro não alcançam. Logicamente o capital econômico também figura como um fator primordial e essa necessidade



pode ser contornada com as bolsas oferecidas pelo governo brasileiro. Contudo, acreditamos que essa constituição dos capitais ocorre em um processo anterior ao ingresso nas IES brasileiras, nas trajetórias dos estudantes, mas que se intensifica no cotidiano acadêmico, conforme demonstramos em nossas investigações (SANTOS, 2019). Passamos na próxima seção para nossas considerações finais.

### Considerações finais

Encerramos esse texto enfatizando a importância do PEC-G como uma política pública de cooperação entre o Brasil e países em desenvolvimento, que proporciona, para além da mobilidade física de alunos estrangeiros, a possibilidade de aumento ou apropriação de capitais importantes para a titulação em nível superior. Os processos de globalização culminam na internacionalização do ensino superior e a política se desenvolve em um cenário que não está imune a relações de poder e subordinação. Autores como Boaventura de Sousa Santos (2011) defendem a necessidade de nos engajarmos no anseio por reinvenção de uma universidade do século XXI, em prol da construção de conhecimentos emancipadores e que valorizem as relações Sul-Sul.

É presente em nossas investigações e em outras pesquisas divulgadas a importância do engajamento e troca nas IES brasileiras entre estudantes brasileiros e estrangeiros e o potencial do programa em direção a uma formação intercultural. Tivemos muitos relatos que evidenciaram ganhos nas relações entre brasileiros e estrangeiros no que tange à aprendizagem de outros idiomas, ou mesmo a construção de conhecimentos derivada do contato com o outro e redução do preconceito. É essencial que a internacionalização, para além de proporcionar visibilidade em rankings e posições de prestígio, atue como um potencializador de capacidades humanas e o PEC-G nos fornece uma grande oportunidade para proporcionar esse contato.

### Referências

- BIZZON, A.C. *Narrando o exame CELPE-BRAS e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. SP: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Pierre Bourdieu, tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília, DF. 2013. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

CABRAL, F.M.A. *Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017*. Educação. Diretoria de Avaliação, 2017.

MACEDO, M.S.A.N.; BARROSO, N.P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. *Revista Brasileira de Pedagogia*, Brasília. v. 91. n. 229. pp. 604-621. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC. *CELPE-Bras*. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC. *Manual do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)*. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual\\_do\\_Estudante-Convenio\\_PT.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf). Acesso em: 07 dez. 2019.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Programa de estudantes-convênio de graduação. Divisão de Assuntos Educacionais (DCE)*. Histórico do Programa: Introdução. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 04 dez. 2019.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Programa de estudantes-convênio de Pós-Graduação – PEC-PG*. Divisão de Assuntos Educacionais (DCE). Histórico do Programa: Introdução. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SANTOS, P.A.D.G.C. *Letramento Acadêmico e Estratégias de Estudantes Estrangeiros da UFSJ*. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2019.

SOUSA SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 3 ed. 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 11).



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 5 – Educação Superior

## **AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REALIDADE?**

Ione Barbosa Fonseca – UFSCar/Sorocaba\*

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo discutir as políticas de ações afirmativas realizadas pelo governo federal brasileiro, destinadas a melhorar os índices de acesso ao ensino superior pelas classes sociais desfavorecidas a partir da década de 1990. Como estudo reflexivo, esse estudo tem caráter exploratório, por meio de uma revisão de bibliografia e cunho qualitativo. Para efeitos de contribuição ou descobertas dos estudos percebeu-se a fragilidade de políticas públicas que pretendem incluir, entretanto, sem modificar e/ou reorientar a estrutura da educação superior no Brasil. Nesse sentido, destaca-se que se o processo de inclusão social à educação superior é o objeto possível, a necessidade da população solicita uma educação superior não-excludente.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais. Ações afirmativas. Ensino superior.

### **Introdução**

A perpetuação das desigualdades sociais no Brasil atravessou os séculos, desde nossa formação como colônia. A educação, inicialmente realizada pelos jesuítas, tinha um propósito específico de aculturação dos povos indígenas. Não é o caso, nesse texto, de analisarmos as consequências das ações lusitanas na colônia, através da missão jesuítica, porém destacamos que a segregação entre os indivíduos no Brasil, em termos educacionais, iniciou-se de forma passiva e continuou nos séculos posteriores. Já no período imperial, mais precisamente na década de 1890, foram disseminando-se no Estado de São Paulo e deste para os demais estados, os grupos escolares que tornaram eficiente a divisão do trabalho escolar e intensificaram os mecanismos de seleção. Contexto histórico pautado no ideário do iluminismo republicano, no qual surgia a crença na escola como redentora dos problemas da sociedade.

Num período posterior, entre 1931 até 1961, houve a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias com o ideal pedagógico renovador. Mas, de acordo com Saviani (2004), tais escolas eram eficientes no sentido de selecionar e formar as elites. Até 1920, a educação para a população não estava nos planos governamentais. Somente após a vitória da Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, as Reformas

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). Participante do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar-Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -E-mail: [ionebarbosa1976@gmail.com](mailto:ionebarbosa1976@gmail.com)





Francisco Sá abrangeram o Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras e a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1932, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” fez o diagnóstico da educação pública no país, salientando que não fora criado um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. Dessa forma, anunciaram as diretrizes fundamentais para a formulação de um Plano de Reconstrução educacional e forjou-se uma pedagogia que oferecia um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais (SAVIANI, 1981). Tais diferenças estariam de acordo com o domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. E nesse sentido, o importante era aprender a aprender, deslocando simultaneamente a “qualidade do ensino” do âmbito político para o técnico-pedagógico. Saviani (1981) ressalta que a Pedagogia Nova cumpria duas funções: 1- mantinha a escola em expansão nos limites de acordo com os interesses dominantes e 2- desenvolvia um ensino adequado a esses interesses. Aqui, podemos perceber a precarização da educação, com nível de ensino rebaixado, destinada à população com a intenção de formar uma massa trabalhadora distante do aprimoramento dos formados para comporem a elite intelectual do país.

Sendo a sociedade marcada por essa divisão de classes antagônicas, a marginalidade tratada como ignorância, e a escola como a solução na Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova coloca que o problema da marginalidade estaria na incompetência, no ineficiente, no improdutivo. O marginalizado no sentido técnico da palavra. Portanto, a educação nova, com uma Pedagogia Tecnicista, formaria indivíduos mais eficientes e capazes de contribuir para aumentar a produtividade da sociedade (SAVIANI, 1981).

A categoria “produtividade” estava então intramuros da escola e esse fato irá colaborar profundamente com o avanço do setor do ensino privado no Brasil, a partir da década de 1950. Se por um lado, o projeto estava pautado na formação de indivíduos adequados ao mercado de trabalho, por outro, houve um aumento da heterogeneidade e fragmentação na educação, inviabilizando o trabalho pedagógico. No movimento da educação através dos séculos, chegamos às políticas educacionais para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil a partir da década de 1990. Nossa discussão orienta-se no sentido de compreender o que constituem as ações afirmativas que garantiriam a ampliação do acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública e os desafios de formar profissionais para o mercado de trabalho, porém numa perspectiva libertadora e humanizadora (LIMA, 2010).

### **Transformações ou mudanças para o acesso ao ensino superior?**

Na década de 1990, as conferências a respeito da educação, principalmente a Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998) e



Declaração de Bolonha (1999) influenciaram de alguma forma as políticas públicas no Brasil. De acordo com Lima (2013), a principal discussão na Conferência Mundial era a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento da universidade diante de todo o processo de globalização. A partir dessa discussão, foi proposta a nova missão e função da universidade: missão de educar, formar e realizar pesquisas e uma função ética, de autonomia, responsabilidade e prospectiva. Um ensino superior com igualdade de acesso, fortalecimento da participação e promoção do acesso às mulheres, promoção do saber mediante a pesquisa nos campos da ciência, arte, das humanidades e da divulgação de seus resultados, reforçando a cooperação com o mundo do trabalho e com as necessidades da sociedade; a igualdade de oportunidades através da diversificação e pensamento crítico e criatividade.

Os países signatários das conferências se empenhariam para erradicar a pobreza, melhorar o acervo cultural e suas políticas públicas seriam orientadas com o suporte técnico de organizações multilaterais. Também era esperado que tivessem o compromisso com a universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão social. Em 2000, foi aprovado pelo Congresso o PPA (Plano Plurianual 2000-2003) no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, que adotara, desde o início de seu mandato, as diretrizes neoliberais colocadas pela nova ordem mundial a partir do Consenso de Washington. Naquele plano, havia os eixos de orientação para cada ministério. É importante ressaltarmos alguns desses eixos para a compreensão das políticas educacionais implementadas posteriormente na gestão de Luís Inácio Lula da Silva: 1- combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social; 2- consolidar a democracia e a defesa dos direitos humanos; 3- reduzir as desigualdades inter-regionais e promover os direitos de minorias vítimas de preconceito e discriminação.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, os objetivos de elevar o nível educacional da população, ampliar a capacitação profissional e ofertar escola de qualidade para todos tomaram lugar na pauta porque estavam nas diretrizes dos organismos multilaterais que delinearão a missão e função do ensino superior no século XXI. A abrangência das políticas educacionais no governo de Luís Inácio Lula da Silva orientou a estruturação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como ação governamental por meio do Decreto nº 6094 de 24/04/2007 “Todos pela Educação”, das diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica como os IFETS e o Decreto nº 6096 de 24/04/2007 que instituiu o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Luís Inácio Lula da Silva considerava o PDE uma “Revolução na educação brasileira e que o plano resolveria as questões das lacunas históricas. Havia uma previsão de articulação da sociedade e entes federados para que a educação alcançasse a todos e com qualidade. Diante



do fato de que apenas 11% de jovens entre 18 e 24 anos que tinham acesso ao ensino superior, as palavras expansão e democratização tornaram-se fundamentais na tentativa de resolver o problema histórico das poucas oportunidades oferecidas às classes desfavorecidas da população excluídas pela condição econômica. Proporcionar a esses jovens o acesso ao ensino superior também significava levar esse nível de ensino às regiões muito afastadas dos grandes centros.

Essa concepção de ensino superior estava atrelada ao desenvolvimento econômico e social pois formaria profissionais altamente qualificados no alcance de um aumento na produção científico-tecnológica do país (LIMA, 2013). Ainda de acordo com Lima (2013), as políticas educacionais em pauta mostravam-se como uma forma de romper com a educação de elite, historicamente enraizada no Brasil. Embora, tenha sido considerado por Demerval Saviani mais como um programa de metas ao invés de um plano, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) traz três determinantes para algumas mudanças no ensino superior, como ressalta LIMA (2013):

- 1- Reestruturação e expansão das universidades: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil);
- 2- Democratização do acesso: PROUNI (Programa Universidade para Todos) e Reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior);
- 3- Avaliação e Regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes)

Há de se ressaltar a questão colocada por Lima (2013) a respeito do tempo histórico de proposição do PDE: sua organização mostrava a estratégia de visibilidade política das ações do governo que encaminhava modificações a curto prazo para sanar problemas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. A elaboração e implementação do PDE não contou com a participação dos movimentos que representam a educação e de acordo com Saviani (2009), o investimento do PIB para a educação ficava abaixo do que o autor considerava o necessário para que a educação alcançasse a todos no país.

Naquele contexto, o REUNI aumentaria o número de vagas nas instituições federais e promoveria a inclusão social para os pobres, negros e índios. O PROUNI e o FIES democratizariam o acesso ao ensino superior e educação seria universalizada. Nesse ponto, Lima (2013) questiona a possibilidade da conquista de projeção profissional pelo mérito já que todos teriam as mesmas possibilidades e então bastaria escolher o melhor caminho. O autor ainda relembra Dias Sobrinho (2012) explicitando que uma educação democrática e universalizada requer muito mais que reconhecer o direito ao direito. Os discursos políticos teriam que se modificar para alcançarmos uma educação não excludente e que a oferta fosse um direito e conquista realmente para todos.



Nosso ensaio, nesse ponto, relembra a expressão colocada por Lima (2010) acesso “consentido” e que esta não colabora para a universalização e democratização do ensino superior no país. O objetivo não era a transformação da e para a educação superior. Antes sim, uma forma de manter, em nível aceitável, a “ascensão” social das classes populares. Se as políticas educacionais, que visavam aumentar o acesso ao ensino superior, não continham a transformação e sim algumas mudanças a respeito dos grupos de pessoas que alcançavam o nível superior de ensino, como podemos refletir sobre as condicionantes de permanência e qualidade do ensino voltado para a classe trabalhadora?

### **As ações afirmativas para o ensino superior e a classe trabalhadora**

É necessário lembrarmos que as ações afirmativas implementadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva estavam inseridas num contexto de reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Não era um objetivo a transformação da sociedade a fim de combater severamente o problema da desigualdade social e econômica no país. Formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho mostrava-se uma exigência da evolução tecnológica que altera o cotidiano social, político e econômico da população. A inclusão no ensino superior não deve ser descontextualizada da relação capital-trabalho, pois levaria a uma certa concordância com o discurso e políticas produzidas pelo próprio capital para o controle, principalmente, da classe trabalhadora.

De acordo com Lima (2010), a inclusão educacional através de ações afirmativas, como as cotas, deve desvelar as contradições e complexidades que evidenciam os conflitos e debates entre a luta de classes. Essas ações que tiveram sua origem nos EUA, visam conter as “distorções sociais”, desmobilizando as solicitações coletivas. E mesmo que, grande parte da população não receba essa “oportunidade”, considera-se que as lacunas históricas estejam sendo resolvidas. Desvia-se a discussão pela busca de uma sociedade democratizadora e democratizante para uma sociedade determinada. O cenário apresenta a constante reprodução do capital numa sociedade capitalista composta de mercados e cidadãos consumidores (LIMA, 2010).

Mesmo que as ações afirmativas tenham aumentado o número de acesso ao ensino superior no Brasil, é imprescindível a atenção para a velada intenção de não emancipação e libertação do homem dentro da estrutura capitalista. As ações pautam-se no deslocamento das causas que são de toda a sociedade para aquelas pontuais que são “resolvidas” para contenção de possíveis conflitos sociais. A questão da transformação estrutural não é o foco das políticas educacionais, pois se assim fosse, o próprio Estado precisaria rever sua inserção no mundo globalizado o qual tem apresentado as diretrizes para a educação do século XXI, desde meados



da década de 1990. Diante desse cenário, observamos a classe trabalhadora que, através das políticas educacionais de acesso e permanência, tem alcançado o ensino superior.

### **O trabalho no mundo capitalista e a permanência no ensino superior**

O tempo de dedicação aos estudos dentro de uma universidade pública difere-se muito daquele no universo do ensino superior privado. Neste último, estão os que trabalham e estudam, mas precisam que o tempo de formação seja breve para atender ao mercado de trabalho ao qual pretendem ingressar ou serem promovidos. Com a intencionalidade de que se transforme a realidade, a universidade também possui a função de fazer a leitura das demandas sociais e trabalhar em conjunto para alcançarmos o acesso não excludente. Lima (2010) cita Marx & Engels (1987) que afirmam ser a produção de ideias, de representações e da consciência direta intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

O autor ressalta a necessidade de contextualização das ideias produzidas pelo aparelho de Estado e que as intencionalidades sejam questionadas. Inserido no contexto capital-trabalho, esse questionamento mostra-se como um desafio já que a realidade material das classes desfavorecidas nas dimensões cultural, política e econômica, distancia-se do pensamento crítico que leva ao questionamento das condições da produção material. Neste ponto, podemos transcrever a citação de Casanova (2001) citado por Lima (2010, p. 279):

Estamos num clima ideológico em que se enfraqueceram as propostas da “soberania nacional” em favor das propostas da “globalidade” e na qual se obscureceram os direitos “dos povos” diante dos direitos dos “indivíduos”. Também houve mudança no desprestígio da “justiça social”, conceito ao qual se opõe a “justiça”, já desprovido de adjetivo...As lutas de libertação e as lutas de classes aparecem como um fenômeno terminado, como conceitos obsoletos. Em vez da libertação propõe-se a “inserção” ou a “integração”, e, em vez da luta social, a “solidariedade” humanitária ou empresarial.

As mudanças, proporcionadas pelo mundo do capital, ocorrem de forma velada no cotidiano dos homens e funcionam de modo a operar outras “soluções” para as demandas sociais que por outro caminho levariam às pequenas revoluções as quais somando-se colocariam em xeque a plena reprodução do capital. Em 2012, no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Paulo Gomes Lima apresentou um trabalho no qual coloca o que há de novo nas Políticas de Ações Afirmativas. Escolhemos transcrever uma fala do autor por meio de citação, pois consideramos imprescindível sua colocação sobre as ações afirmativas a partir do fundamento jurídico e normativo:



Considerando o fundamento jurídico e normativo, Guimarães (1997, p.233), destaca que o objetivo das ações afirmativas ou discriminações positivas é o de promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente e o seu caráter temporário justifica-se pela hipótese da correção efetuada. Parece que dada como certa, uma vez que a própria lei estabelece o intervalo para “deliberação da igualdade”, como se isso fosse mesmo possível, uma vez que conserva os mesmos arranjos de desigualdades sociais, modificando-se as ações do Estado no reconhecimento do direito e da igualdade. A noção de “cotas” é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação efetivamente, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja “iniciativas” nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada (LIMA, 2012, p.21).

Em seu trabalho de 2010, Lima adverte que não existe grau de isenção sobre a intencionalidade da inclusão educacional e que a ação do capital está no controle das tensões sociais por meio de medidas paliativas com o objetivo de realizar a ideologia neoliberal. Como destaca o autor, o caminho para a emancipação da educação é o rompimento com a lógica capitalista na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. E tal rompimento tem como caminho possível recuperar o sentido entre direito, democracia, universalização e humanização como objetos inalienáveis da história e manifestações humanas, não tomando a inclusão educacional como uma questão de opção ou uma consciência social. Sobre o processo de conscientização por uma lógica universalizada, libertadora e emancipadora, Lima (2010) ressalta Sanfelice (2006):

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil... o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o status quo de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo (p.283).

As ações afirmativas possibilitaram um aumento no acesso ao ensino superior e mesmo que não tenham representado uma transformação estrutural e não atendam a demanda real de jovens que necessitam de educação de qualidade, é fato que ampliaram as possibilidades de cidadãos que, de outra forma, estariam fora do ambiente acadêmico. Contudo, há dados que nos lembram da imprescindível vigilância pela busca de qualidade no ensino ofertado no ensino superior privado. Se por um lado, as políticas educacionais tentaram compensar as lacunas históricas na realidade de classes desfavorecidas, ainda temos jovens que, estando no ambiente universitário, não dominam habilidades básicas de leitura e escrita de acordo com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) (LIMA, 2013).

Como formar profissionais críticos e reflexivos, para além de uma formação para o mercado de trabalho, sem habilidades básicas? Nesse ponto, podemos lembrar as palavras de Paulo Freire sobre a educação pois é na academia, embora não somente nela, que entramos em contato com o conhecimento científico e a partir dele, uma conscientização sobre a realidade que nos cerca. Freire lembra-nos que a conscientização é um teste de realidade:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p.26 apud LIMA, 2014, p.70)

Lima (2014) ressalta que Paulo Freire propõe uma

[...] educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses particularistas (p.71).

Sem a apreensão do rigor teórico e metodológico, a bipolaridade opressor-oprimido mantém-se velada no funcionamento do sistema capitalista. Como afirma Lima (2000), a educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Essa educação crítico-reflexiva pode transformar os sujeitos e as condições materiais da existência humana, cujo resultado favorecerá a produção de conhecimentos recorrentes, “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos e, dessa forma, contribui para a formação de uma consciência coletiva.

## **Considerações finais**

A questão que se coloca para toda a sociedade deveria ser a discussão sobre o que realmente fundamenta as políticas educacionais do Estado. Compreendemos que, estando vivenciando a reprodução do modo de vida capitalista, podemos tender a nos posicionar entre o “certo” e o “errado”, inclusive a respeito das políticas de inclusão, seja qual for o nível de ensino pesquisado. No entanto, diante de uma proposta de educação libertadora e humanizadora, o que se torna imprescindível é nosso posicionamento crítico e reflexivo. E o ensino superior, com todo o rigor que a ciência requer pela teoria e método, deve ser um aliado da sociedade. Se por um lado, o primeiro tem como missão formar profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho, por outro, a sociedade também pode requerer do ambiente acadêmico



um maior comprometimento deste para com os problemas sociais locais. Isso, conseqüentemente, diminuiria a ação, por exemplo, do terceiro setor (empresas privadas e Organizações Não-Governamentais) que age de forma velada, desonerando o Estado de suas atribuições para com a sociedade.

As questões locais devem ser apreendidas como parte de uma luta maior por emancipação e libertação do processo de opressão enraizado historicamente em nosso país. E quando escrevemos “nosso país”, isso quer dizer que devemos nos apropriar dos nossos direitos de voz e voto. São conquistas humanas às custas de muitas lutas sociais e políticas e por isso não podemos recuar, em períodos como o atual, no qual a vigilância deve existir no sentido de proteger tais conquistas e refletir sobre políticas de inclusão no meio acadêmico. A reflexão sobre a práxis como educadores, como profissionais, como cidadãos no sentido estrito do conceito de cidadania. Pensamos as políticas de inclusão como uma proposta de realidade já que modificaram, não pouco, a condição de muitos nas classes trabalhadoras. No entanto, possuímos instrumentos suficientes para compreendermos que, mesmo alterando o status quo de algumas pessoas, tais políticas foram planejadas de forma que não se alterasse a estrutura pela qual o capital se vale em sua reprodução.

A luta pela emancipação humana, dentro do modo de produção de vida material no capitalismo, não se configura como utopia, justamente porque tem como aliada a universidade. Universidade que oferece a base sólida para o desenvolvimento humano e material da vida em sociedade, através do conhecimento científico e suas pesquisas.

## Referências

LIMA, P.G. *A universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas: o que há de novo?* Anais... XVI ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino- Unicamp-Campinas, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1356c.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. *Ações afirmativas e Universidade no Brasil*. Revista HISTEDBR On line, Campinas, n. 39, p. 267-285, set 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639730/7297>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. *La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf>. Acesso em 20 jun.2019.

LIMA, P.G. *Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.

LIMA, P.G. *Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo*. Pro-Posições. v.25, n.3, p.63-81, set/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a04.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.





SAVIANI, D. *A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades*. Poíesis Pedagógica, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2019. ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n.77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acessado em 29 jun. 2018.







---

Comunicação oral: Eixo 7 – Educação Especial

## **A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA**

Elvira Maria Gomes Barreto – PMSP/São Paulo\*

---

**Resumo:** Essa pesquisa tem por objetivo analisar as políticas de educação inclusiva e a inserção da criança com deficiência intelectual na rede regular de ensino, bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem dentro da instituição escolar. Esse estudo foi desenvolvido por meio de análise sistemática de cunho bibliográfico. Apresenta-se um breve histórico sobre a trajetória da deficiência intelectual no Brasil, o aluno especial e o acesso a instituição escolar, como um cidadão incluso na sociedade com seus direitos garantidos, respeitando as suas especificidades, buscando ter acesso a integração e o convívio social dentro da sociedade, de maneira a desenvolver-se cognitivamente com respeito e integração no ambiente escolar.

**Palavras Chave:** Deficiência Intelectual, Inclusão Escolar, Ensino-Aprendizagem.

### **Introdução**

Essa pesquisa tem como tema de investigação a deficiência intelectual e sua contemplação no processo educativo, com base nas especificidades dos alunos e sua inclusão no sistema regular de ensino, bem como no seu contexto sócio econômico e social. Sabendo que a inclusão de pessoas com deficiência vem crescendo nas últimas décadas e norteando a Educação Especial no Brasil, destaca-se os seguintes aspectos: O conceito de deficiência intelectual, a formação docente e inclusão.

Segundo Bernardes (2000), no Brasil o processo de atendimento a pessoas com deficiência intelectual surgiu no século XIX e obteve um período importante de práticas escolares, como por exemplo, a institucionalização e o da integração e atualmente nos nossos dias a inclusão escolar, que vem chegando vencendo vários obstáculos dentro da nossa sociedade.

Nessa época a pessoa com deficiência vista como um ser sem valor, um incapaz, sem dignidade, ao ponto de muitas vezes serem mantidos no isolamento. Com o tempo a forma de pensar foi sofrendo transformações significantes, e estudos foram permitindo novas análises, ao ponto de começarem atender as crianças com deficiência em instituições de ensino para fazerem teste acerca da deficiência em questão, e se essa pessoa teria condições de uma aprendizagem formal ou não dentro da instituição de ensino. Depois de várias situações e transições de épocas governamentais, foram transformando os estudos e análises

---

\*Docente da educação infantil na rede Municipal de ensino de São Paulo. E-mail: [elvisbia2013@gmail.com](mailto:elvisbia2013@gmail.com)



pertinentes a respeito da pessoa com deficiência, porém ainda o Brasil não possuía diretrizes específicas para a educação de um modo geral, e a maior parte das pessoas não tinha acesso à educação de escolarização.

Sendo a educação do deficiente, em 1957, foi assumida pelo Governo Federal, porém, somente em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em vigor, e os artigos 88 e 89 dessa Lei se referem à educação dos excepcionais, garantindo, dessa forma, o direito à educação das pessoas deficientes, dentro do sistema geral de ensino e a sua integração na sociedade. É necessário conhecer as políticas públicas referentes ao indivíduo que necessita de educação especial. As políticas para educação especial têm data de 1960 que surgem com objetivo de integração, fazendo com que comece a se normalizar o início de um sistema de educação lado a lado com educação dita como regular.

### **Bases importantes para constituir a política da Educação Especial**

Alguns documentos norteiam a educação especial no Brasil, como a Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90; Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) - Declaração de Salamanca, redigida após a Conferência Mundial: Necessidades Educacionais Especiais – acesso e qualidade, promovida pela UNESCO e realizada em Salamanca, (Espanha), de 7 a 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca reconhece que toda criança possui características, necessidades, interesses e habilidades próprias e que devem ser respeitadas pela escola. Também defende que os governos devem atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, tornando-os inclusivos, ou seja, aptos a atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BRASIL, 1994).

Deste modo, a Declaração de Salamanca foi ponto de partida para a criação das políticas de Educação Inclusiva federais, estaduais e municipais, confirmando a documentação anterior, vai adiante, em relação à luta pela educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CNB n.º 2/2001). Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 10.172/2001). Em 1999, o decreto n.º 3.298 que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1994; 1999).

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB n.º2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, incumbido às escolas organizar-se para o



atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 1994; 2001).

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino previsto no seu artigo 2º.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção da diversidade e que complete conhecimentos. Ao mesmo tempo, importantes documentos relacionados aos surdos e o ensino dos mesmos, como a elaboração da Lei nº. 10.436/02, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), facilitando e reconhecendo-a como uma matéria que deve fazer parte dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e outros cursos de Licenciatura. Decreto nº. 5.626/05 regulamenta a Lei nº. 10.436/02 que se refere à formação de educadores fluentes em Libras, intérpretes e professores para ensinar alunos surdos tendo a Língua portuguesa como sua segunda língua.

A educação inclusiva ao defender o direito de todos a uma educação de qualidade constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2002).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.



Em 2004, o Ministério Público divulga o documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a lei nº10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU EM 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que ampliem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

Em 2007, no contexto com o PAC – Plano de Aceleração do Crescimento, é lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiências, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação de docentes para o atendimento especializado (BRASIL, 2007).

Devem-se oportunizar condições para esse cidadão que têm direitos e deveres sociais. Atualmente, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e os recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Durante o processo histórico em seus diferentes momentos, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas de forma diferente dos cidadãos ditos normais e excluídos socialmente, até mesmo exterminados. O “olhar” da época era contaminado pelos interesses políticos, sociais e religiosos dependendo do momento histórico, havia suas variações.

### **Conceituando deficiência intelectual**

A deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente para definir o que antigamente chamávamos de deficiência mental. O termo foi aprovado em agosto de 2006, em uma Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU).



A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Segundo Teixeira (2013, p. 169) a deficiência intelectual pode ser classificada em leve, moderada, grave e profunda.

No caso da deficiência intelectual **leve**, os sujeitos “adquirem a linguagem com algum atraso, entretanto conseguem comunicar-se e podem apresentar independência nos cuidados pessoais são capazes de acompanhar os estudos em turmas escolares regulares”.

No caso da **moderada** a criança necessita de auxílio, apresentando maior dificuldade na compreensão e no uso da linguagem tendo uma vida acadêmica mais restrita. Já a deficiência intelectual **grave e profunda** possui um grau maior de dependência, devido a maior prejuízo intelectual, funcional e motor.

Diversas áreas do conhecimento científico, vem se dedicando à pesquisas com o objetivo de estabelecer um conceito único que possa definir a deficiência, bem como buscar formas de atendimento que garantam a inclusão de qualidade dos Deficientes Intelectuais na rede regular de ensino.

O uso das siglas DM (deficiência mental) ou DI (deficiência intelectual), a troca de uma por outra expressão não mudou as concepções excludentes acerca da deficiência mental, além disso, a expressão deficiência intelectual, em alguns momentos, pode se apresentar de forma equivocada, pois uma pessoa sem escolarização em uma comunidade letrada, por exemplo, pode ser considerada como tendo um “**déficit intelectual**” mesmo não sendo deficiente (PLETSCH, 2007, p. 82).

A deficiência intelectual não pode ser definida apenas pela condição orgânica e, tampouco, somente pela condição intelectual. Pressupõe-se que todas as formas de investigação podem e devem ser consideradas, ao pensar em propostas pedagógicas a ser utilizada para os alunos com deficiência intelectual e que muitos aspectos devem ser pensados para além dos laudos médicos, como os aspectos ambientais, culturais, valores e crenças que envolvem o aluno e o meio em que vive.

Mantoan (1998) aponta que devido à limitação cognitiva do deficiente intelectual, as estruturas cognitivas precisam ser ativadas pela mediação planejada do professor que deve possibilitar ao sujeito perceber e coletar informações do meio, aumentando seu grau de dependência, produtividade e integração no contexto social com pessoas da mesma faixa etária.

A autora destaca também que, a partir dos estudos de Piaget que se pode constatar que as pessoas com deficiência intelectual têm estruturas de desenvolvimento como todas as pessoas, ou seja, é um sujeito com limitações e possibilidades de aprendizagem como todas as pessoas sem qualquer diagnóstico problemas de aprendizagem.

Também é fundamental lembrar da teoria de Vygotsky (1989), que defendeu muitos estudiosos e profissionais da educação, porque entendeu que o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual não é determinado apenas pelas condições orgânicas ou pelo meio próximo, mas primordialmente pelas possibilidades oferecidas pela escola e pela mediação do professor, que através de uma ação intencionalmente planejada dos conteúdos científicos historicamente construídos, oportunizará o desenvolvimento intelectual do aluno.

### **Educação especial na literatura brasileira**

Na teoria histórica cultural na linha escolar da educação inclusiva, podemos dizer que a educação lida com possibilidades constantemente para permitir a inclusão do aluno deficiente intelectual dentro do processo ensino aprendizagem. Portanto cabendo a escola o papel de criar condições para o desenvolvimento desse aluno para superar seus limites e respeitando as potencialidades do ser social. A tarefa da escola deverá assumir um papel de ação e desempenhar com o aluno com deficiência intelectual levando o a inserção cultural, com atitudes, ou seja, levar as produções do aluno a sua aprendizagem, claro que não se trata de ler e escrever convencionalmente, mas é o sentido de aproximar o aluno com deficiência intelectual à prática social.

A escola precisa tomar atitudes com ações que permitam aproximar o conhecimento do processo de aprendizagem as peculiaridades dos alunos com deficiência enfatizando competência e habilidades de cada aluno como dentro do seu desenvolvimento. O ingresso de alunos com deficiência intelectual na escola comum, nos dias atuais podemos dizer que é uma imensa conquista para a educação brasileira, permitido reconhecer possibilidades de compartilhar experiências significativas dentro do processo aprendizagem, capaz de construir espaços de diferentes aprendizagens de superação. Organizando projetos e esferas de atividades num processo dialógico possibilitando transformações do funcionamento intelectual para todos os alunos.

Na atualidade há grande discussão sobre inclusão na nossa realidade brasileira educacional, e desde a década de 1990 existem classes especiais que funcionaram em alguns sistemas estaduais até final do ano de 2010. A realidade do atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência, em classes especiais ou nas instituições filantrópicas sem fins lucrativos, perdura até os dias atuais, embora a legislação garanta o direito de todos estarem matriculados no ensino regular. Os casos mais graves de deficiência mental ainda são





atendidos nas instituições filantrópicas, como acontece no Paraná. E com a LDB 9.394/96, a Educação Especial torna-se modalidade de ensino e perde o caráter substitutivo ao ensino regular e deveria ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na interpretação do termo “preferencialmente” desta Lei, houve entendimento dos defensores das classes especiais e escolas especiais para que houvesse continuidade deste atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado tornou-se definitivo a partir do decreto nº 6.571/2008, quando iniciou no país, um processo de mudança no panorama do atendimento às pessoas com deficiência. A Educação Especial perde seu caráter substitutivo, tornando-se complementar ou suplementar ao ensino regular. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação passam a ser atendidos no período contrário ao ensino regular, decretando o fim das classes especiais. (BRASIL/MEC, 2008). Segundo Miranda (2003), a determinação legal não será suficiente para a efetivação da política educacional inclusiva, todos os recursos sinalizados nos decretos que regulamentam a Inclusão devem ser colocados em prática. Essa nova forma de conceber o atendimento às pessoas com deficiência trouxe à tona muitas discussões principalmente, relacionadas à inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Segundo alguns autores como Rodrigues (2006) e Pletsch (2009), colocam que as escolas de ensino regular têm demonstrado insegurança no recebimento da inclusão e professores que questionam a descontinuidade do atendimento nas classes especiais. Os questionamentos demonstram professores despreparados e mal informados sobre como garantir um trabalho pedagógico que contribua com o desenvolvimento acadêmico de um aluno com deficiência intelectual nas salas regulares. Conforme a citação de Eidt e Silva (2010), “[...] é através do trabalho que os homens criam instrumentos materiais e psicológicos e que modificam sua constituição biológica e psíquica”.

Podendo então nessa visão afirmar que a teoria Histórico-cultural vem ao encontro de um trabalho inovador junto ao deficiente intelectual, porque parte do princípio de que é através da interação social, da apropriação da cultura dos homens que o indivíduo forma suas estruturas psicológicas superiores. Sendo outro aspecto importantíssimo que foi estudado por diversos autores, a linguagem no desenvolvimento da aprendizagem sendo a base num primeiro momento para o pensamento da criança utilizada na relação de um com o outro e compreensão do mundo ao seu entorno. Sendo a linguagem adquirida nas suas mais diversas formas para o desenvolvimento da criança.

Segundo a teoria vigotskiana, a linguagem duplica o mundo perceptível, conserva a informação recebida, cria um mundo de imagens interiores, as palavras abstraem as propriedades essenciais das coisas, assegurando o processo de abstração e generalização,



a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação. Vigotski e Luria (1996) enfatizam que as funções psicológicas superiores têm origem social e passam a existir no indivíduo perante a relação mediada com as criações elaboradas ao longo da história da humanidade que levam, por sua vez, ao reequipamento cultural destas funções.

Neste caso, o papel do professor como mediador nas interações sociais é fundamental para a apropriação da cultura dos homens pelos alunos, sejam deficientes intelectuais ou não. A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente (...) uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento. (VIGOTSKI apud MARQUES, 2001, p. 98).

### **A criança com deficiência na rede regular de ensino**

Conforme o documento do MEC/SEEP (2005) sobre a política da inclusão recomenda que seja organizado pelos sistemas de ensino, um atendimento educacional de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais e que estes elaborem propostas pedagógicas que contribuam para a sua aprendizagem.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de um currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO apud MENDES, 2002).

A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso (RODRIGUES, 2003).

Segundo Glat (2011) neste novo cenário educacional em nosso país, a forma com que o Ministério da Educação vem encaminhado a política pública da Educação Inclusiva, tem suscitado muitos debates, que recentemente vem se afastando cada vez mais dos aspectos psico-pedagógicos e ganhando contornos político-ideológico.

Ele ainda coloca é que é preciso humildade para reconhecer que implementar a política da Educação Inclusiva no sentido em que essa proposta foi concebida, não é tarefa fácil, uma vez que tal proposta coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como



a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral, de baixa qualidade em nosso país.

Segundo Glat (2011) a transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolvem todos os atores presentes no ambiente escola (gestores, professores, alunos e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais. Ainda segundo a autora a educação inclusiva é a adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades educacionais dos alunos. Caso isso não ocorra, haverá uma impossibilidade de aprendizagem.

Uma das principais barreiras para a transformação da política da educação inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, segundo Glat (2011), é a falta de preparo de professores e demais agentes educacionais para trabalhar com a diversidade, principalmente quando essa diversidade vem em forma de significativos problemas sensoriais, cognitivos, psicomotores e/ou emocionais, na complexidade de uma turma comum. Enfim, a inclusão enfrentará muitas barreiras no seu percurso ainda, porém o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, espera-se que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um sejam valorizados.

### **O papel do professor e a educação Inclusão**

A formação curricular de programas da criação de cursos para auxiliar esses profissionais é fundamental, e pouco se tem, ao acesso na rede pública. Muito se melhorou com relação à educação especial e a inclusão, mas sabemos que ainda o serviço é fraco com diversos fragmentos, ainda muito a ser feito. O educador na sala de aula ao se deparar com um aluno que possui deficiência intelectual deverá diagnosticar o conhecimento já adquirido pela criança para determinar como será o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno e assim iniciar um trabalho de aprendizagem sistematizado, garantindo que o aprendizado ocorra de forma contínua, por etapas, fazendo com que esse aluno acredite no seu potencial. Assim como toda a equipe pedagógica no contexto educacional deve assumir um papel importantíssimo de um compartilhamento de aceitação rumo a práticas da inclusão dentro da rede regular de ensino.

Com observação o professor deverá ampliar seu olhar para o potencial do aluno, e observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula. Caberá ao professor procurar trabalhar com diversas possibilidades de exploração do conhecimento da



criança, suas experiências, sua forma de interação com o mundo e suas particularidades de se desenvolver dentro do processo ensino aprendizagem.

Portanto, caberá a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar nesta perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem dever ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino. O papel do professor deverá ser o mediador da aprendizagem do aluno, proporcionando possibilidades, atendendo suas especificidades, e assim desenvolver habilidades que respeitem o tempo de cada aluno.

### **Considerações finais**

A elaboração desse trabalho teve como objetivo analisar e discutir a inclusão da criança com deficiência intelectual na rede básica de ensino a partir das políticas públicas nacionais para a educação especial, por meio de uma pesquisa bibliográfica, considerando o processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidades especiais ocorre primeiramente no ambiente familiar e por seguinte da escola.

Num primeiro momento, um breve estudo sobre a trajetória da educação especial no Brasil e os avanços em relação ao olhar da sociedade para a pessoa com deficiência, que aos olhos destes, eram consideradas como seres incapazes, mal vistas pela sociedade, em muitos casos eram privadas do convívio em sociedade. No entanto, com avanços e elaboração de políticas públicas como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), por exemplo, contempla inicialmente os direitos dessas pessoas. A educação das pessoas com necessidades especiais teve um olhar mais específico a partir da Declaração de Salamanca (1990) que norteou outras leis voltadas para a educação.

Diante disso, tem-se na área educação especial suas tipologias como: deficiência intelectual, física, mental, etc. sendo o foco deste trabalho a deficiência intelectual. Deste modo, compreendeu-se que a partir das inúmeras doenças da ordem da Deficiência intelectual podemos citar algumas das principais e mais comuns como, por exemplo: síndrome de Down, síndrome de Williams, síndrome de Rett e suas especificidades.



Por fim, o papel da escola e do professor diante de um aluno com essa deficiência. Enfim, os alunos com deficiência intelectual na escola comum, nos dias atuais podemos dizer que é uma imensa conquista para a educação brasileira, permitido reconhecer possibilidades de compartilhar experiências significativas dentro do processo aprendizagem, capaz de construir espaços de diferentes aprendizagens de superação, caberá a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- AAMR. American Association on Mental Retardation. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERNARDES, A O. *Da integração à inclusão, novo paradigma*. Disp. em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>. Acesso em: 10 de Dez. de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE. 1994.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disp. em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 23 Dez. de 2017.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade*. Brasília, 2003.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Para Educação Especial. In: *Jornal do MEC*. Ano XII nº. 12 – Brasília – DF – Set. de 1999, p. 89.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Decreto nº.6.094*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: 2007.
- BRASIL. ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 29 de agosto de 2006. Brasília: 2006
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: SEESP, 2007.



BRASIL. Secretaria de Educação Especial – *Deficiência Mental*. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas nº. 3).

*DECLARAÇÃO DE SALAMANCA* – Unesco – 1994.

*DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS* – Conferência de Joimtiem, 1990.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. I. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professor? In: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINE, S. *Educação Inclusiva*. São Carlos, 2002.

MIRANDA, A. A. B. *Análise do atendimento escolar da criança deficiente mental na rede estadual de ensino público*, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J. E. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Fundepe. 2000, p. 11-20.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico*. Editora Scipione, São Paulo, 1995

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículos e práticas pedagógicas. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade do Estado do RJ – Faculdades de Educação, março de 2009.

RODRIGUES, M. A função das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo. USP, 2006.

SANTOS, M. P. *Perspectivas histórica do movimento integracionista na europa*. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo. v.2 n.3, p. 21-29. 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*, Memnon, São Paulo, 1999.

TEIXEIRA, G. *Manual dos transtornos escolares*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: *Artes Médicas*, 1996.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 7 - Educação Especial

## **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eduardo Jesus Tavares - Unesp/Araraquara\*  
Denise Marina Ramos - IFSP/Barretos\*\*

---

**Resumo:** Reconhecendo a importância e os desafios da inclusão escolar, o presente trabalho busca examinar como ocorre a inclusão de dois alunos com Síndrome de Down na educação infantil, na percepção de uma professora. O estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina “Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp - Araraquara. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e qualitativa. Aplicou-se um questionário com uma professora que atua na educação infantil em uma sala de aula regular que conta com dois alunos com Síndrome de Down, em uma escola particular de um município do interior do estado de São Paulo. Os resultados indicaram que apesar dos desafios, os estudantes com Síndrome de Down têm vivenciado experiências de aprendizagem satisfatórias no âmbito da sala de aula regular. Inferiu-se, ainda, que a família também assume importante papel para a efetivação da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão escolar. Síndrome de Down.

### **Introdução**

Em suma, a Síndrome de Down provém de uma desordem cromossômica caracterizada pela trissomia do cromossomo 21, ou seja, em vez de dois cromossomos no par 21, há três. Crianças com Síndrome de Down apresentam algumas características físicas comuns, como: face levemente arredondada; cabelos lisos e finos; olhos puxados; orelhas pequenas e localizadas na linha abaixo dos olhos; nariz pequeno; linha única na mão; hipotonia; etc. No que tange ao desenvolvimento, apresentam diferenças entre si, em razão de muitos fatores. Mas, de modo geral, podem apresentar atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e na linguagem (SILVA, 2009).

No entanto, não podemos desconsiderar a importância do meio e das interações sociais no desenvolvimento dos sujeitos, nesse sentido, por meio de estímulos e experiências significativas, crianças com Síndrome de Down podem apresentar grande potencial de desenvolvimento cognitivo, comunicacional e interacional. E, a família e a escola, principais ambientes socioculturais da criança, desempenham importante papel nesse processo.

---

\*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAR/Unesp - Araraquara). E-mail: [eduardo.tavares@fatectq.edu.br](mailto:eduardo.tavares@fatectq.edu.br).

\*\*Doutora em Educação Especial. Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Barretos). E-mail: [denise.m.ramos1@gmail.com](mailto:denise.m.ramos1@gmail.com).





Antes, é preciso entender que o diagnóstico de Síndrome de Down de um filho pode gerar na família, em um primeiro momento, sentimentos negativos, em virtude, especialmente, das poucas informações que possuem sobre a síndrome, suas especificidades e possibilidades. A falta de informações e os sentimentos gerados pela frustração de suas expectativas podem gerar nos pais e familiares atitudes de superproteção, dó ou mesmo rejeição, o que pode interferir no desenvolvimento da criança.

Também, na escola, os desafios são muitos, principalmente porque não estamos preparados para trabalhar com a diferença. A legislação brasileira, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegura o direito à educação de qualidade a crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como o público-alvo da Educação Especial (PAEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Mas, a inclusão não pode limitar-se à inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar comum. Ela deve envolver outros elementos fundamentais, como o processo de ensino e aprendizagem, estratégias de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares, interação com os pares, etc.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou examinar como ocorre a inclusão de dois alunos com Síndrome de Down na educação infantil, a partir da percepção de uma professora da classe comum. Destaca-se que apesar de haver um aumento no número de matrículas de estudantes PAEE nas escolas regulares, observa-se uma lacuna sobretudo na educação infantil e no ensino médio (BRASIL, 2008). Além disso, para além da garantia de matrícula, é necessário refletir acerca das ações e estratégias empregadas para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem no contexto de inclusão escolar.

## **Método**

Esse estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina “Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Araraquara. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e qualitativa (VILELAS, 2009). Aplicou-se um questionário com uma professora que atua na educação infantil em uma sala de aula regular que conta com dois alunos com Síndrome de Down, em uma escola particular de um município do interior do estado de São Paulo.

Destacamos que o questionário foi desenvolvido pela professora doutora Relma Urel Carbone Carneiro, responsável pela referida disciplina. Buscou-se identificar a percepção da



professora entrevistada sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes com Síndrome de Down na educação infantil.

## **Resultados e discussão**

Para orientar as nossas discussões, apresentamos, inicialmente, a caracterização da participante do estudo e o questionário aplicado. Em seguida, realizamos algumas considerações com base nos dados coletados.

A professora entrevistada tem 36 anos é formada no curso de magistério e posteriormente cursou graduação em Pedagogia, A nove anos atua como docente, desempenhando a função de professora auxiliar há cinco anos na Educação Infantil. Atualmente trabalha com 2 crianças diagnosticadas com Síndrome de Down.

Para a entrevistada, ser professor é poder contribuir com a formação do aluno em seu aspecto global, atendendo, respeitando e considerando seus limites e sua naturalidade. A docente não vê problemas em atender alunos especiais na sala de aula comum, pois sua classe é composta por um número pequeno de alunos, na qual é possível atender individualmente as necessidades e a dificuldades de cada um, dando uma atenção maior quando necessário.

Considerando os apontamentos nas respostas do questionário aplicado na entrevista, observa-se que a professora entrevistada reconhece o seu papel como educadora, ama a sua profissão e os seus alunos, sem distinção. Percebe-se, ainda, grande afeição pelos estudantes com Síndrome de Down e preocupação com o seu sucesso acadêmico.

Identificou-se a realização de adequações metodológicas e o suporte de profissionais de apoio. Além disso, pode-se dizer que há uma preocupação da professora em garantir o acesso e a participação de todos os alunos nas experiências de aprendizagem vivenciadas em sala de aula, considerando as especificidades e demandas de cada um e, em especial, dos estudantes com Síndrome de Down.

Nesse sentido, nas turmas com alunos com e sem deficiência, entende-se a importância de o professor, para além de pensar em adaptações específicas para os alunos PAEE, buscar formas diferenciadas para ensinar o currículo para todos os alunos, pois não são apenas os alunos PAEE que demandam um trabalho educativo sensível às suas especificidades e necessidades (ZERBATO, 2018).

Ainda, percebeu-se que a família, juntamente com a escola, desempenha importante papel nesse processo. Nessa perspectiva, entende-se que é necessário oferecer aos pais e familiares informações sobre a Síndrome de Down, sobre as suas especificidades, necessidades e, principalmente, possibilidades.



Por fim, a partir das discussões e referências estudadas na disciplina “Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar”, pode-se dizer que trata-se, portanto, de um contexto favorável à efetivação da proposta de inclusão escolar. Contudo, é necessário reconhecer que se trata das percepções da professora entrevistada, que apesar de positivas, expressam a sua interpretação, inserida em um dado contexto social e histórico.

### **Considerações finais**

Crianças com Síndrome de Down, se expostas a estímulos adequados e experiências significativas, tanto no ambiente familiar, como na escola, apresentam grande potencial de desenvolvimento motor, cognitivo e de linguagem, ainda que de formas e ritmos diferentes.

E, com os avanços de pesquisas no campo, os indivíduos com Síndrome de Down têm, hoje, mais qualidade de vida, podem alcançar um bom desenvolvimento de suas capacidades pessoais e avançar crescentes níveis de realização e autonomia, assim como as crianças matriculadas na sala de aula da professora participante do estudo, sendo capazes de sentir, amar, aprender, se divertir, trabalhar, ocupando seu lugar na sociedade.

Especialmente no que tange à efetivação da inclusão escolar, são primordiais a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, assim como observado no contexto aqui estudado. Além disso, na prática educativa, deve-se pensar num currículo flexível, com metas a serem atingidas por todos os alunos, mas a partir de estratégias e recursos múltiplos e diversificados, considerando a diversidade presente em toda a turma e, de modo especial, as especificidades e necessidades dos estudantes PAEE.

### **Referências**

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.

Silabo, Lda, 2009.

SILVA, B. K. L. N. *Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down*. In: Congresso Nacional de Educação (Educere), 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. Paraná, PUC, 2009.

VILELAS, J. *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições

ZERBATO, A. P. *Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial). UFSCar, 2018.



## Anexo

### Questionário aplicado:

#### IDENTIFICAÇÃO

**Sexo:** Feminino      **Data de nascimento:** 19/01/1984

Tempo de atuação como professor(a): 5 anos como professora auxiliar e 9 anos como professora responsável de sala.

**Formação acadêmica de ensino médio:** (X) Magistério Ano: 1993

**Formação acadêmica de ensino superior:** Pedagogia Ano: 2006

**Pós-Graduação:** ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

**Atua em escola que atende alunos:** (X) da educação infantil; ( ) do ensino fundamental; ( ) do ensino médio e/ou ( ) da educação superior

**Tipo de deficiência do aluno:** Síndrome de Down

#### QUESTÕES

**1 - O que é para você ser professor(a)?**

R: Ser professor é poder contribuir com a formação do aluno em seu aspecto global, atendendo, respeitando e considerando seus limites e sua naturalidade.

**2 - Como você tomou conhecimento de que teria em sua turma um(a) aluno(a) com deficiência? Qual foi sua reação?**

R: Tomei conhecimento através da coordenadora do colégio e dos pais que foram conhecer o mesmo.

**3 - Você recebeu informações sobre as especificidades deste(a) aluno(a)? Quais? Por quem?**

R: Sim, diretamente pela mãe que contou a rotina do filho.



**4 -** Você considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento desse(a) aluno(a)? Por quê?

R: Sim, pois é uma classe com um número pequeno de alunos, onde posso atender individualmente a necessidade e a dificuldade de cada um, dando uma atenção maior.

**5 -** Houve alguma providência por parte da gestão da escola para auxiliar o seu trabalho?

R: Sim, contratou uma professora auxiliar para ajudar em sala e uma para atendê-lo fora da mesma com horários específicos durante a semana.

**6 -** Foram necessárias a realização de adaptações físicas ou curriculares para o atendimento desse(a) aluno(a)?

R: Algumas adaptações são feitas nas atividades trabalhadas na sala de aula focando na dificuldade do aluno.

**7 -** O(a) aluno(a) recebe AEE (atendimento educacional especializado)? Se sim, como funciona? Existe trabalho colaborativo?

R: Sim, ele faz acompanhamento com fonoaudióloga e terapeuta ocupacional desde os dez meses de idade, três vezes por semana, e participa do ABCDown na cidade de Jaboticabal.

**8 -** Você considera a aprendizagem do(a) seu(a) aluno(a) deficiente satisfatória?

R: Com certeza. Percebe-se que se trata de uma criança bem estimulada tanto pelos profissionais envolvidos como principalmente pela família.

**9 -** Como você avalia a interação desse(a) aluno(a) com os outros alunos da sala?

R: A interação é muito positiva, todos colaboram, pois a situação é tratada de forma mais natural possível e não há rejeição por parte das outras crianças.

**10 -** Como é o seu contato com a família do(a) aluno(a) deficiente? Eles participam da escolarização do(a) filho(a)? Como?

R: É um contato diário e amigável, participa de todas as atividades e tarefas, atendendo todas as solicitações da escola.



**11** - Como você vê a inclusão de alunos deficientes de forma geral, no ensino comum?

R: De forma geral, acredito que a inclusão deve ser considerada e interpretada melhor, pois ela não serve apenas para inserir o aluno com deficiência na escola, mas permitir que a escolarização realmente aconteça na vida dele.

**12** - Você gostaria de completar com alguma outra informação que não foi mencionada durante a entrevista?

R: Sim, tenho dois casos na sala com crianças com Síndrome de Down. Pude perceber e com isso concluir que quando a família tem uma maior aceitação do problema, as coisas ficam mais fáceis de acontecer, facilita o trabalho de todos os envolvidos e o melhor, a criança consegue evoluir, obter avanços que são claros no desenvolvimento da aprendizagem pessoal dela. Na minha sala acontecem esses dois fatos: uma família que acreditou e outra que ainda tem dificuldades para aceitar e acaba prejudicando o desenvolvimento da criança.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 8 - Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica

## **A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO**

Antônio Carlos Coqueiro Pereira – IESKS/PY\*

**Resumo:** Neste trabalho, partindo das ideias de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu, sobre a educação e o papel da instituição pública chamada escola democrática e igualitária na concepção dos seus objetivos para poder transformar o sujeito em um ser pensante, crítico, transformador e condutor de atitudes que possa modificar a sua adversidade dentro de uma sociedade, indaga-se se, de fato, tal núcleo duro permanece na educação contemporânea. Com base na declaração de que a escola é democrática e igualitária, propõe-se uma correspondente refutação, pontuando a sua projeção histórica de preservação de valores hegemônicos. O contraponto para se construir uma outra escola situa-se na construção de uma ideia de cidadão e sociedade que tem como principal dimensão a emancipação do sujeito e suas escolhas na história e com a história.

**Palavras-chave:** Escola libertária. Escola democrática. Escola igualitária.

### **Introdução**

A elaboração desse Artigo Acadêmico tem por objetivo geral, tentar compreender como a epistemologia da educação escolar que deveria ser de uma educação social, democrática e igualitária, entender suas inferências positivas dentro da formação do educando para práticas de conhecimentos adquiridos nas quatro paredes da sala de aula no papel de escola para a sociedade.

A metodologia é voltada para o campo bibliográfico, com observações no Plano Político Pedagógico - PPP, quanto a metodologia aplicada na unidade escolar, tais como uso de metodologias em que seja capaz de transformar um cidadão ignorante em um ser educado e com o saber escolar preparado para ser um agente multiplicador de conhecimento, de postura e com atitudes que possam sobressair para o seu sustento e a manutenção da vida.

Será que a prática atual de metodologias colocadas em prática pelos educadores e o sistema educacional está promovendo uma escola com uma educação epistemologicamente escolar, com intuito de promover um cidadão para um patamar mais elevado de conhecimento ou está usando uma máscara que esconde a atual situação de emprego metodológico que faz o aluno

\*Graduado em Letras-Português/Inglês; Pedagogia; Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Gestão Escolar. Professor de escola pública da Prefeitura Municipal de Barra da Estiva – BA. Mestrando em Educação pelo Instituto de Educacion Superior Kyre`y Saso – IESKS. E-mail: [antoniocarloscoqueiro@gmail.com](mailto:antoniocarloscoqueiro@gmail.com).





ser um alienado do sistema e das classes de elites para serem mais um empregado nos campos de obras? Será que os órgãos governamentais, que tem a função de fornecer uma capacitação continuada está tendo e colocando em pratica o que dá sua função para a preparação desses educadores?

Para melhor compreender sobre essa inquietação, será pesquisado Henry Wallon, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e outros para pesquisa e fontes de compreensão. Esta resposta vem ser questionada para uma possível solução para que tenhamos uma escola social, com igualdade, democracia e libertaria para poder fazer com que a clientela escolar tenha uma motivação para ter a vontade de aprender e praticar de forma racional, critica e com sapiência o que aprendeu na escola libertária e com a sua vivência para a sua vida.

A escola não deve ser uma máquina de reproduzir um ser alienado, a escola não pode ser um aparelho de sustentação elitista e de perpetuação de sistema atrelado ao mais ajustado e com melhor situação que tenha possibilidade de sobressair mais que outro dentro de uma sociedade tão injusta que temos nos moldes atuais nos países que ainda engatinha para um desenvolvimento e ser emergente de forma segura e com uma possibilidade que todos tenha uma educação igualitária justa, na sua pratica, na sua concepção do objetivo da escola pública, da função de empregar verdadeiramente um aprender democrático e com todo esse aparato ser uma escola libertária de dogmas e estigmas que vem assolando a questão social mundial que é o analfabetismo funcional e regular.

## **Desenvolvimento**

A forma como é tratada a educação nos tempos contemporâneo, com metodologias ainda com preceitos da época do ensino tradicional, onde a questão do aprender consiste em forma de conhecimento bancária, onde o saber consiste em limitação do que aprender para satisfazer o sistema que ostenta o poder, de uma educação vinculada as quatro paredes, sem uma contextualização do conhecimento prévio para o conhecimento sistemático tradicional, uma educação de ostentação de status de quem ensina, de quem coordena e de quem gerencia para seres majoritários e tratados como a menos importante no processo ensino aprendizagem que são os alunos.

Uma educação que a importância são empregos de metodologias e conteúdo para a questão profissional de quem está aprendendo sem preocupar com o pensamento racional, social, coletivo e crítico de quem está precisando ser um ser crítico, participativo e transformador de dogmas e de estigma no decorrer do seu desenvolvimento e crescimento com um ser vivo e social.



A educação sempre tem uma ideologia enganadora de acordo o que propõe governantes e dirigentes educacionais para o crescimento da educação moderna, progressiva e transformadora. É uma máscara enganadora no papel e na prática, escola alienada a grande quantidade de conteúdos que muitas vezes são transmitidos de forma incompleta e errônea, sem uma pluralidade de mecanismo em âmbito regional, estadual e nacional, imperando o que podemos chamar de uma educação elitista e singular. Vejamos o processo avaliativo do saber desse educando que consiste em uma nota quantitativa, uma avaliação que diz processual, democrática e igualitária e na sua realidade é voltada para uma diferenciação peculiar para diferentes regiões, sem uma base curricular satisfatório que atinge todos os alunados de diferentes idades e séries. Uma questão de agravante na formação dos educadores que tem oportunidades de estarem em sala de aula pelos órgãos governamentais limitadas e apadrinhadas para conseguirem vagas em campos de pesquisa na esfera estadual e federal, ficando a mercê de quem está dentro dessas instituições responsáveis para tais capacitações e aperfeiçoamentos. Tiramos como exemplos países que tem uma tradição em preocupar com a qualidade da sua nação no que trata de metodologias inovadora para a sala de aula. Onde a maior preocupação está voltada para o crescimento e para o desenvolvimento intelectual e pessoal para refletir na questão profissional. Isso nos deixa em uma desvantagem de cem anos em retrocesso quanto trata de países como os tigres asiáticos, os países da Europa, na maior parte da América do Norte e Chile. Muitas vezes preocupam com investimentos mirabolantes com uma educação de qualidade e não alcançando e muitos vezes, sem muitos gastos financeiro, só com estratégias metodológicas concretas podem alcançar uma educação de qualidade motivada por uma ideologia direcionada por desenvolver o aprendizado concreto do educando.

Outro fato marcante para isso pode ser relacionado a fatores históricos sociais de cada países, tendo como exemplo, quando um país foi colônia de exploração em vez de ser de expansão. A epistemologia da educação retrata, muitas vezes, na forma como cada governo interessa para desenvolver políticas públicas para melhor obter resultado do seu interesse ou da maioria da classe elitista no preparo de mão de obra qualificada, para serem “peões” e muitas vezes “escadas” para sustentar o interesse da minoria que ostenta o poder aquisitivo financeiro e social de uma sociedade. Procuram reformas mirabolantes, metas, planos, etc e para poder sustentar o interesse de uma educação capitalista, imperando a desigualdade educacional, econômica e social dentro de uma realidade que no mundo onde está sempre buscando uma igualdade de todo lado social, uma educação nos moldes de ver com maior clareza a função da educação na sua maior essência e finalidade para o crescimento do seu humano. Uma escola libertária, tem o poder de transformar um universo social, intelectual e racional de um indivíduo, faz com que esse indivíduo seja conhecedor do que é necessário para a



sustentação física, intelectual e ser transformador em um universo carente de quem pensa no plural. Uma escola libertária e interacionista é capaz de mudar uma estrutura convencional para uma estrutura multi direcional para o saber. Analisar uma linha de pensamento que diz Michel Foucault que “as instituições pedagógicas são para reproduzir sujeitos” para Foucault, é na escola que o sujeito nasce e que os moldes de um escola direcionada ideologicamente, pode fazer com que o sujeito seja um mero coadjuvante em um mundo social capitalista de sustentação de quem faz parte do sistema que manipula as classes menos favorecidas.

Foucault, nas suas publicações, faz com a educação seja vista no ponto arqueológico, genealógico e ético e ver claramente como isso se relaciona para ter uma escola libertária, sem uma tendência de classe social e sem uma concepção política ideológica, porém, a instituição escola, nos moldes da educação do poder, faz com que seja um mecanismo de alienação e de condução de tendências humanas no universo social. Quando trata do tema arqueológico, está mostrando a história da humanidade e o poder do mais forte, de quem tem a concepção da esperteza e da sapiência, é a relação do homem com o homem, quando trata da genialidade, vem à tona a questão da capacidade humana de transformar e de ser transformado, tanto para a forma positiva quanto para a forma negativa, vai depender da concepção de quem tem a força da persuasão e mostra claramente o poder e o lado ético vem da questão moral, do poder, do saber científicos, humanos e de se relacionar entre si com sapiência e moral. Segundo Foucault, esses três elementos proporcionam o saber para que a consistência do conhecimento humano e é nesse ponto que entra a instituição escolar no processo da transformação desse homem.

Há sem dúvida uma vontade de verdade no século XIX, que não coincide com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica, nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objectos aos quais se dirige, nem pelas técnicas em que se apoia. Voltemos um pouco atrás: na viragem do século XVI para o século XVII (e na Inglaterra sobretudo) apareceu uma vontade de saber que, antecipadamente em relação aos seus conteúdos actuais, concebia planos de objectos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito que conhece (e de algum modo antes de toda a experiência) uma certa posição, um certo olhar e uma certa função (ver em vez de ler, verificar em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico onde os conhecimentos deveriam investir-se para serem verificáveis e úteis. Tudo se passa como se a partir da grande partilha platónica a vontade de verdade tivesse a sua própria história, que não já a das verdades que constroem: história dos planos de objectos a conhecer, história das funções e posições do sujeito que conhece, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento. (FOUCAULT, 1970. p.4)

Na concepção de Foucault, a educação orientada por uma escola que não tem um poder libertário para transformar o sujeito para uma concepção crítica, inovadora, transformadora e com a capacidade de poder modificar situações que faz com que ele, o sujeito não tenha



capacidade de ser um ser, moral, ético, ideológico e de capacidade de transpor adversidades para ter uma vida adequada nos moldes natural de uma sociedade. A escola será uma mera sustentação da elite, da alienação do mais forte e do que vai ostentar o poder para diferenciar classe social e de condição humana.

A importância do saber consiste atualmente em obter nota, de aprender codificar, de ter concluído um grau na esfera educacional sem preocupar com a qualidade com que esse indivíduo está sendo preparado para competir com igualdade com quem tem uma instituição diferenciada de ensino e que vai preparar o cidadão de casta para o mundo do poder através de sustentação de melhores quadros de trabalho e renda. É vergonhoso quando diz que a escola pública prepara o cidadão para um universo competitivo que o mundo do conhecimento.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. Evoquemos aqui, e a título simbólico somente, o antigo princípio grego: a aritmética é tratada nas sociedades democráticas, porque ensina as relações de igualdade, mas a geometria apenas deve ser ensinada nas oligarquias, dado que demonstra as proporções na desigualdade. (FOUCAULT, 1970, p.4)

Pierre Bourdieu tem uma ideologia quase similar à de Michel Foucault, quando retrata a educação e a prática pedagógica como um processo de libertar o sujeito para uma vida democrática e de uma condição igual para que possa enfrentar de justa igualdade no campo social com aqueles que tem uma vida privilegiada com dinheiro, tempo de poder estudar com mais eficiência e sem preocupar com a desigualdade social e neste termos ele afirma que:

Segundo a oportunidade de reunião de pesquisadores vindos de disciplinas e instituições diferenciadas permite o trânsito de ideias e a sistematização dos produtos e resultados de pesquisas capazes de apontar para outras possíveis leituras e apropriações. O tempo de maturação de seus conceitos e métodos aplicados em pesquisas no campo de estudos da informação, enquanto domínio de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, parece ter atingido um patamar que justifica o diálogo interdisciplinar proposto. Por último, no momento histórico presente, no qual os laços sociais e os produtos culturais alcançam relevo mundanizado nos intensos fluxos de comunicação e informação, reconfigurando as formas de leitura, interação e aprendizagem, cabe redimensionar o pensamento de um autor que dedicou suas pesquisas a reflexão sobre os processos de dominação simbólica e de diferenciação social por meio de uma abordagem sócio antropológica do conhecimento. (BOURDIEU, 1989)

Pode afirmar que o autor via de formar renovadora o papel da instituição escolar pública como uma opção salvadora daqueles que buscavam a aprendizagem igualitária para poder disputar



a sua sobrevivência dentro de uma classe social. Porém, a instituição escolar foi transformada para a sustentação de dogmas e estigmas que sobressaia no seu currículo e na prática pedagógica a alienação do indivíduo para ser algo de sustentação para aquele que tinha o poder. Segundo Bourdieu:

Simplemente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (BOURDIEU, 1998)

A escola libertadora, fazendo uma análise do que diz Bourdieu, devia ser o principal mecanismo de libertação para que o indivíduo possa interagir e sobreviver as injustiças sociais que são tratadas simplesmente por uma máscara que diz que a instituição escolar é uma entidade democrática e libertadora.

### **Considerações finais**

Através das obras pesquisadas produzidas pelos autores mencionados neste Artigo e pelo conhecimento adquirido durante os estudos na academia, pode-se entender que a educação e a instituição escolar ainda continuam com uma metodologia que há muito tempo não é inovadora e ainda assim, muitos professores não tem domínio da mesma e da totalidade de novas possibilidades de intervenções pedagógicas.

Neste contexto é preciso que aconteçam políticas públicas consistentes, voltadas para a promoção da qualidade educacional que atravesse não somente os insumos das unidades escolares, mas com ênfase a formação docente, a possibilidade de formação continuada de maneira inovadora, transformadora e sobretudo libertadora.

### **Referências**

ALMEIDA, L.R. Wallon e a educação. In: ALMEIDA, L.; MAHONEY, A.A. (Orgs.). *Henri Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2ª edição, 2002.

BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDIEU, P. *A produção social da cultura, do conhecimento e da informação / organização* Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta. - 01. ed. - Rio de Janeiro : Garamond, 2017.

BORDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.



FOUCAULT, M. Um crítico da instituição escolar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, edição especial 10/2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, S.; ASPIS, R.L. *Foucault e a educação*. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min), widescreen, color.

O PENSADOR DE TODAS AS SOLIDÕES. *Revista Educação – Especial Foucault pensa a educação*, São Paulo, v. 3, p. 16-25.

PARO, V.H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, M. M. *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W.(Org.). *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 15-30.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



Comunicação oral: Eixo 8 - Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica

**A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE REPRODUÇÃO E NATURALIZAÇÃO  
DO AGRONEGÓCIO: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE  
MINAS GERAIS-CAMPUS MUZAMBINHO (2008-2018)**

Warllen Torres Nannini - IFSULDEMINAS\*

**Resumo:** A hegemonia do agronegócio no cenário mundial configura-se como um processo dinâmico, paulatinamente construído e atualizado por uma gama variada de estratégias pautadas em capital político, econômico, cultural e simbólico. O agronegócio, atual estágio da agricultura capitalista na sua forma mais crua e dantesca, para perenizar sua boa imagem de modelo a ser seguido, em todas as esferas da sociedade, visa camuflar todas as contradições e obscuridades da sua marcha voraz, usando de diferentes ferramentas e aparelhos ideológicos. Nesse sentido, o sistema educacional funciona como um dos mecanismos fundamentais para a reprodução e naturalização desse modelo de desenvolvimento. Esse trabalho tem como escopo de análise a proposta educacional ensejada pelo Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Muzambinho, buscando investigar sua oferta de cursos da área agropecuária, como um possível mecanismo de disseminação e reprodução dos valores e projetos ligados ao agronegócio, na região do sul de Minas Gerais.

**Palavras-chave:** Hegemonia do Agronegócio. Projeto Capitalista. Educação Profissional.

**Introdução**

O agronegócio, de acordo com Regina Bruno (2012), pode ser caracterizado como um modelo de produção contraditório, que apesar da sua propalada importância para o PIB (Produto Interno Bruto) nacional e para economia de algumas regiões, por outro lado, constata-se a partir da análise de processos ontológico-concretos a sua característica extremamente concentradora e excludente. Trata-se de um sistema de desenvolvimento altamente lucrativo, mas que, em sua essência, beneficia uma elite de proprietários de terras, organizações, empresas, em detrimento dos pequenos proprietários e trabalhadores rurais. Essa condição conduz e reforça uma característica histórica do campo no Brasil, de concentração de terra e renda, exclusão de pequenos produtores, exploração do trabalho, desemprego, processos migratórios, assim como importantes e significativos danos ambientais. Além disso, a atividade do agronegócio, em grande medida, está assentada no poder político-econômico do patronato rural, que compõe a sociedade política e representam de forma sistemática os interesses das classes dominantes no país.

A hegemonia do agronegócio no Brasil e no mundo configura-se como um processo dinâmico, paulatinamente construído e atualizado por uma gama variada de estratégias pautadas em

\*Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas. E-mail: [warllentorresnannini@hotmail.com](mailto:warllentorresnannini@hotmail.com).





capital político, econômico, cultural e simbólico. Nesse sentido, o sistema educacional funciona como um dos mecanismos fundamentais para a reprodução e naturalização desse modelo de desenvolvimento. A educação voltada ou alinhada às diretrizes de desenvolvimento capitalista propostos pelo agronegócio é uma tendência entre instituições públicas e privadas no Brasil. Os chamados Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (Ifes) caracterizam-se por serem referências na oferta de cursos ligados à agropecuária e estão espalhados por todas as regiões do país, de forma capilarizada e interiorizada.

Esse trabalho tem como escopo de análise a relação entre a proposta pedagógica do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Muzambinho e as concepções características do chamado agronegócio, entendendo essa relação como uma das iniciativas no conjunto das estratégias de reprodução e naturalização do projeto capitalista do agronegócio, no Brasil. Nesse sentido, o objeto da pesquisa empírica concentra-se na análise de cursos regulares de Técnico Integrado em Agropecuária e Bacharel em Engenharia Agrônoma do IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho. Além da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e seus ementários, buscou-se levantar a relação do campus e os respectivos cursos com entidades e empresas notadamente representantes do agronegócio.

Compreender as estratégias com as quais as classes dominantes exercem e atualizam sua hegemonia, configura-se como uma trincheira no âmbito das lutas de classes. Em especial, o campo educacional e acadêmico representa um espaço fundamental nas lutas simbólicas no embate entre diferentes concepções de mundo. Nesse sentido, compreender a forma como uma instituição altamente respeitável e reconhecida de educação pública de formação profissional e tecnológica se articula ao modelo de desenvolvimento do agronegócio é, sem dúvidas, uma forma de compreender melhor a construção e naturalização desta ideologia. Além disso, pesquisar a proposta educacional do IFSULDEMINAS pode ser uma forma de abrir o debate sobre as diferentes possibilidades de abordagens e políticas educacionais na instituição.

Por fim, a importância deste trabalho se dá pela maior conscientização no âmbito da sociedade civil, chamando a atenção para essas contradições do modelo de produção do agronegócio, e a imagem de “modernidade” e “produtividade” que seus associados tentam transmitir, através de vários aparelhos privados de hegemonia, desconsiderando os efeitos de tal modelo de desenvolvimento para a concentração fundiária de renda no Brasil.

## A consolidação do agronegócio

O agronegócio, como destaca Manuela Chã (2016), é um modelo de produção que envolve um conjunto de transformações nas práticas da agropecuária, como o uso de tecnologias, maquinários, insumos químicos e sintéticos, que no seu processo histórico, arquitetou novas relações entre ciência e agricultura, edificando novos elos entre o Estado, intuições capitalistas, instituições educacionais e comunidades locais. Sua origem histórica remonta o processo da modernização conservadora, momento pós-Segunda Grande Guerra, marcado pelo avanço mundial do capital. O seu transcurso se deu pela importação do modelo de produção agropecuário vendido pela Revolução Verde, pautado na aquisição de tecnologias, maquinário, insumos químicos e sintéticos.

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 81).

A formação do complexo agroindustrial envolveu diferentes setores e agentes, tais como: indústrias que dinamizaram o setor agropecuário, indústrias fornecedoras de insumos e maquinários, setor empresarial do transporte, armazenamento e venda, fatores que somados a investimentos de capital nacional e estrangeiro, possibilitaram aos grupos envolvidos com o agronegócio, uma hegemonia que vai muito além das práticas econômicas no setor agrário, pois a variedade de atividades praticadas e suas abrangências tornaram esses grupos extremamente influentes no cenário político nacional. “Por trás dessa guerra metodológica e de números, esconde-se uma disputa pelo acesso aos recursos públicos, tão mais legitimados quanto maior for o peso que se atribui ao agronegócio”. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.86).

Com a justificativa que a modernização promoveu o surgimento de uma nova agricultura, onde o processo produtivo é realizado por grandes cooperativas e pelo setor empresarial, entre as frações agrárias era necessário o surgimento de um porta-voz representativo do setor, devido às transformações “modernas” que ocorreram. Surgindo assim uma crise de representação intraclasse, que seria amenizada com a consolidação de uma nova força hegemônica entre os diferentes interesses dos grupos empresariais da agropecuária, que sobressairia como legítimo porta voz dos interesses de todo o conjunto e demais frações de classe, capaz de ser a dirigente dessa nova agropecuária moderna, ou seja, do patronato rural.

A crise derivada da “modernização” da agricultura brasileira acarretara profunda segmentação de interesses no interior da classe dominante agrária, levando a um duplo processo de diferenciação: econômica e política. Com



isso, estava aberto o espaço para uma disputa que envolveu todos os setores da classe dominante agrária com vistas a assegurar a permanência de seus porta-vozes em agências da sociedade política – ou sua exclusão destas-, o que, num cenário marcado pela especialização não só da agricultura, mas também de suas entidades, tornava cada vez mais difícil a construção de consenso. (MENDONÇA, 2010, p.78).

E como enfatiza Mendonça (2010), ao longo desse processo histórico na disputa pela hegemonia do patronato rural, se destaca a ABAG (Associação Brasileira do Agronegócio), que não é apenas uma organização centrada nos moldes do patronato rural, ABAG não é apenas a porta-voz da fração agrária, mas também representa os interesses de outras frações das classes dominantes, ligadas ao setor empresarial.

Como afirma a socióloga Regina Bruno (2012), a ABAG conseguiu reunir diversas entidades que direta ou indiretamente encontram-se envolvidos com a atividade agroindustrial. Entre seus associados a ABAG conta com grandes nomes desde cooperativas, do setor de comércio, industrial e do setor de finanças, como bancos. Além disso a ABAG construiu um poderoso braço pedagógico, abarcando diferentes instituições de ensino e pesquisa, além de contar com amplo aparato midiático para divulgar seus valores. Assim, pela construção da hegemonia, pautada no poder político e econômico, simbólico e cultural, visões de mundo embebidas de apologias ao agronegócio, são facilmente difundidas por todas as esferas da sociedade.

## **O setor empresarial e a educação**

No contexto da mundialização do capital, ocorre profundas transformações de natureza política, econômica e social. A Reestruturação Produtiva não é marcada apenas pela crise do sistema fordista/taylorista de produção, com uma série de consequência para o mundo do trabalho, é marcada também pelo avanço do Neoliberalismo, pela mundialização da economia de mercado, agora em rede global dando mais mobilidade ao capital, integrando os mercados financeiros. Como enfatiza Ricardo Antunes:

É neste contexto que se desenvolve a “teoria do capital humano”, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. A força de trabalho, segundo os que fazem apologia dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os que são detentores da riqueza e dos meios de produção. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. E que, para tanto, carece de novas personificações do capital. (ANTUNES, 2017, p.12).

Segundo Ricardo Antunes (2017), novas tecnologias e mudanças técnicas, exigem novos saberes, assim nesse contexto, a educação torna-se uma ferramenta que serve tanto pra



reprodução como para a naturalização de valores dos representantes dessa nova mentalidade acumulativa do capital. Essa nova realidade exige do trabalhador um nível técnico uma sólida escolaridade básica, não basta exigir somente o “saber-fazer” da classe trabalhadora, mas também aprender a conhecer, aprender a viver juntos e o aprender a ser. É o trabalhador inteiramente propenso ao objetivo do capital, estar apto a realizar múltiplas funções, aumentando a produção de forma mais eficiente e rápida, tudo em nome do lucro.

A “globalização” da cadeia produtiva e do sistema financeiro concentrou ainda mais os capitais nas mãos de grandes corporações. Desigualdades sociais e problemas ambientais se intensificam, surge o discurso de responsabilidade social e sustentabilidade, onde as políticas e ações socioambientais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. Várias formas de gestão e organização de serviços antes tidos como direitos dos cidadãos e deveres do Estado, passam a ser pensados e organizados por instituições empresariais, como por exemplo, a educação. Como ressalta o historiador Rodrigo Lamosa (2013):

A estratégia de inserir nas escolas um programa de educação ambiental do Agronegócio visa “promover a valorização da imagem do agronegócio”, segundo o próprio site da ABAG. O programa objetiva educar jovens, filhos de trabalhadores, apresentando o ideário da responsabilidade social e ambiental do agronegócio, enquanto caminho moderno e viável para a sustentabilidade, em uma região marcada pelo conflito social e ambiental. (LAMOSA, 2013, p.10).

Como enfatiza o Educador Gaudêncio Frigotto (2008), para tornar dominante uma concepção, é preciso que essa concepção de mundo corporifique-se no plano da produção e reprodução da vida social, por isso a educação se torna um espaço a ser conquistado, visto o seu caráter socializador. Sendo assim, a lógica ideológica da pedagogia profissional segundo os moldes do capital, corporifica-se sobre todas as esferas sociais, agindo no âmbito da ideologia, da política, da cultura, materializando-se na sociedade e cimentando a ordem social historicamente produzida, de modo que a visão de mundo e valores dos representantes do grande capital sejam acolhidos com consentimento pela classe trabalhadora.

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (FRIGOTTO, 2008, p.43).

O agronegócio, atual estágio da agricultura capitalista na sua forma mais crua e dantesca, para perenizar sua boa imagem de modelo a ser seguido, em todas as esferas da sociedade,

visa camuflar todas as suas contradições e obscuridades, usando de diferentes ferramentas e aparelhos ideológicos, entre eles a educação.

São diversos os exemplos encontrados no campo educacional, que remetem à essa estratégia. Entre eles, segundo Manuela Chã (2016), o programa “Agronegócio na Escola” da ABAG (A Associação Brasileira do Agronegócio), onde professores e alunos fazem visitas a associados da ABAG, onde por meio de palestras e cursos de capacitação, no qual o tema sempre é a imagem de sucesso do agronegócio, os participantes acabam por terem contado com os valores que esse modelo hegemônico propala. A ABAG também fornece material didático que é utilizado em sala de aula, material embebido de discursos que visam valorar de forma positiva a imagem do setor.

Outro projeto educacional elucidado por Chã (2016), é o programa “Agrinho” fornecido pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), que “desenvolve projetos pedagógicos em diversas áreas nas escolas para contribuir com a criação de uma geração de cidadãos mais conscientes. O SENAR capacita os professores e fornece material didático para a rede pública e particular”. (CHÃ, 2016, p.48). Ainda podemos citar, a UNICA (União da Indústria de Cana-de-Açúcar) com o projeto “Agora”, BUNGE e o projeto “Comunidade Educativa”, SYNGENTA e o projeto “Escola no campo”, entre outros.

Todos esses projetos por mais que busquem valorizar a imagem do agronegócio como modelo produtivo de sucesso, elucidando a sustentabilidade, responsabilidade social, justificando o emprego de insumos e tecnologias, como única alternativa a produção e melhoria do padrão de vida no campo e na cidade, na verdade camuflam todas as perversidades e contradições que fazem parte do arcabouço de obscuridades que se escondem por trás do agronegócio. Também é uma forma de capturar a subjetividade dos indivíduos, pois, como afirma o historiador Rodrigo Lamosa (2013), através da ampliação da consciência dos estudantes sobre as atividades agroindustriais da região fica mais fácil a valorização da imagem do agronegócio, por meio da educação. Manuela Chã (2016), acrescenta:

Outro importante aparelho privado de hegemonia que vale destacar são as universidades e centros de pesquisa (públicas ou privadas), espaços onde o agronegócio tem apostado para difundir a sua ideologia promovendo programas de educação em todos os níveis, desde o básico até ao ensino tecnológico, de graduação e pós-graduação em agronegócio. (CHÃ, 2016, p.46).

Segundo Lamosa (2013), o ensino promovido nesses espaços passa a ser mediado por interesses privados, onde o centro desse processo é o fator econômico, levando à perda da autonomia por parte dos professores para conduzir o processo de ensino e perda da criticidade do processo de aprendizagem pelos alunos.

## O IFSULDEMINAS e o “AGRO”

O IFSULDEMINAS Campus Muzambinho, objeto do presente estudo, é uma instituição educacional de formação profissional e tecnológica de forte tradição na formação de trabalhadores e empresários do setor agropecuário no Sul de Minas Gerais. Por estar situado em uma região estratégica, onde as bases da economia são fruto da agropecuária, região também onde se situa notórios representantes do setor como: empresas e cooperativas, desenvolve-se as condições para que a presença de variados elementos sejam importantes e justifiquem a presença dos demais. Ou seja, a prática da agropecuária, leva a concentração de empresas e indústrias do setor na região, instituições de ensino locais e regionais passam a oferecer cursos que capacitem novos profissionais para atender o mercado, fato que atrai e concentra recursos, pessoas, investimentos e mais representantes do setor.

Assim, tanto as empresas, como a instituição de ensino, ou aparelhos mediáticos, atraem um número de jovens e adultos na procura de especialização, para serem contratados ou atuar no setor da agropecuária. “O setor agropecuário continua sendo a base de desenvolvimento econômico da região, tendo, em alguns municípios, participação superior a 50% da renda regional”, (IFSULDEMINAS, 2014).

Uma das justificativas para a oferta de cursos profissionalizantes na área da Agropecuária no Campus Muzambinho, é a formação de profissionais que possam atender a demanda econômica regional. Logo se o Campus Muzambinho está situado em uma região onde o agronegócio se faz presente, pois a agropecuária é a base da economia, acaba sendo fundamental que os PPCs dos cursos voltados para à Agropecuária, forneçam disciplinas e saberes que enquadre o futuro profissional dentro dessa lógica capitalista. Ofertando disciplinas que permitam ao aluno um domínio das novas tecnologias e práticas mercadológicas que o agronegócio exige enquanto modelo de produção.

A pedagoga Ilma Veiga (1995) ressalta que o Projeto Político Pedagógico, é um documento que exprime uma dimensão política ligada à visão de mundo e aos interesses de um grupo, uma ação marcada pela intencionalidade.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p.13).

A modernização da agropecuária exigiu que os cursos profissionalizantes agropecuários desenvolvessem disciplinas que capacitem o futuro profissional, segundo a concepção de mundo do agronegócio. As mudanças tecnológicas resultam em novas interações entre



produção e equipamentos complexos/sofisticados, exigindo novas técnicas e novas ações dos operários, “saber prever eventuais falhas, fazer reparos de emergência e tomar decisões relativas à produção, para evitar que as atividades produtivas sejam interrompidas, provocando prejuízos ao capital”. (BATISTA & ALVES, 2009, p. 8).

O (Quadro-1) logo a baixo, que representa a matriz curricular do curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio, evidência que, na análise do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio ofertado no Campus Muzambinho, encontrou-se a oferta de saberes e competências que buscam orientar os alunos para ingressar no ramo do agronegócio, com disciplinas que priorizam a sua formação para um modelo de produção capitalista, com poucas orientações para a prática de uma agricultura familiar, tradicional não embasada em tecnologias e insumos químicos.

**Quadro1-** Matriz Curricular do Curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

1° ano e disciplinas	2° ano e disciplinas	3° ano e disciplinas
Introdução a Fitotecnia	Fitotecnia I	Fitotecnia III
Solos	Fitotecnia I	Manejo Integrado de Pragas
Reprodução Vegetal	Manejo Integrado de Plantas Daninhas	Manejo Integrado de Doenças de Plantas
Jardinagem e Paisagismo	Zootecnia I	Zootecnia III
Introdução a Zootecnia	Zootecnia II	Nutrição Animal
Reprodução Animal	Topografia	Irrigação
Forragicultura e Pastagem	Rurais	Administração e Economia Rural
Gestão Ambiental na Agropecuária	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	Extensão Rural e Associativismo
Mecanização Agrícola	Língua Construções Estrangeira II	Processamento de Produtos Agroindustriais
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Arte II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III
Língua Estrangeira I	Educação Física II	Língua Estrangeira III
Arte I	Geografia II	Arte III
Educação Física I	1° Ano e disciplinas	Educação Física III
Geografia I	Filosofia II	Geografia III
Filosofia I	Sociologia II	História III
Sociologia I	Química II	Filosofia III
Química I	Biologia II	Sociologia III
Biologia I	Física II	Química III
Física I	Matemática II	Biologia III
Matemática I		Física III
		Matemática III

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor após análise e coleta de dados do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

São vários os exemplos de disciplinas e seus conteúdos, encontrados no PPC do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que colaboram com a tese de que, o

curso visa formar um profissional que se encaixe no padrão de qualidade que o agronegócio exige, segundo seus valores e suas ações. Como exemplo:

DISCIPLINA: MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA. Terminologia das máquinas. Sistema de Levante Hidráulico, Rodados e Compactação. Condução de tratores. Manutenção de tratores. Arados. Grades. Roçadoras. Semeadoras. Plantadoura-adubadora. Tanque Bauer. Equipamentos de controle de plantas daninhas tratorizados. Equipamentos de aplicação de produtos sólidos. Pulverizadores tratorizados. Pulverizadores costais. Colheitadora. Ensiladoras. Esparramadoras. (IFSULDEMINAS, 2016, p.42)

O curso de Engenharia Agrônômica vai pelo mesmo viés do curso de Técnico em Agropecuária, a sua oferta no Campus Muzambinho também se dá pela estratégia regional e econômica, pautada na agropecuária e formação de profissionais para atender a demanda regional. O PPC do curso de Engenharia Agrônômica também prioriza as disciplinas que contribuirão para a formação de um profissional segundo os valores da Revolução verde, da modernização capitalista e das práticas modernas do agronegócio. Por exemplo, a disciplina “administração e economia”:

ADMINISTRAÇÃO e ECONOMIA. Introdução à Administração Rural; Agronegócio e Sistemas Agroindustriais; A Empresa Rural; O Empresário Rural; A empresa Rural x Empresa Comercial / Industrial; Diversificação x Especialização; O Processo Administrativo nas Empresas Rurais: Planejamento, Organização, Direção e Controle; Política Agrícola; Legislação Trabalhista; Custos de Produção; Classificação dos Custos; Centro de Custos; Indicadores Financeiros; Balanço Patrimonial; Levantamento Patrimonial: Ativo circulante, ativo realizável à longo prazo, ativo permanente, passivo circulante, passivo realizável à longo prazo e patrimônio líquido. Estrutura do Balanço Patrimonial; Origem e Aplicação dos Recursos. Indicadores Econômico-financeiros; Fluxo de Caixa. (IFSULDEMIANS, 2017, p.68).

Outros exemplos de disciplinas que trazem em suas ementas os valores da Revolução Verde, também se fazem presentes no PPC do curso de Engenharia Agrônômica, como exemplos as disciplinas: “Mecanização Agrícola” (uso de equipamentos e tecnologias para o manejo da produção bem como na aplicação de defensivos agrícolas), “Hidráulica”, “Irrigação e Drenagem” (técnicas modernas com uso de equipamentos e tecnologias para irrigação), “Fertilidade do Solo e Fertilizantes” (principais corretivos, condicionadores de solo e fertilizantes, classificação e características dos fertilizantes, processos de obtenção, fabricação e cálculo de fertilizantes). (IFSULDEMINAS, 2017, p.26).

Com pesquisas realizadas no site do Campus Muzambinho, percebe-se que a entrada do agronegócio no Instituto, pode ser verificada tanto através de atividades curriculares regulares, quanto em atividades externas e complementares. Nesse sentido, destacamos parcerias, eventos, visitas técnicas, aulas práticas, assim como projetos de extensão e estágios curriculares, que acabam sendo formas concretas para a análise das relações entre o Campus e empresas do agronegócio, contribuindo para a construção de diretrizes



pedagógicas de formação de um profissional “adequado” e “adaptado” ao modelo hegemônico. Essa aproximação pode ser verificada em eventos tais como o SIMPAS:

O evento é uma realização da Cooxupé em parceria com o Campus Muzambinho e conta com o apoio de empresas como ABRASEM ABAG, ANDA IPNI e ANDEF e apresentará palestras sobre Agronegócio, Fertilizantes e Adubação, Produção e mercado de sementes e mudas, Boas práticas Agrícolas, Produção Responsável, ministradas por renomados profissionais da área. (IFSULDEMINAS, 2014).

No evento é notória a participação de entidades, empresas do agronegócio e seus respectivos dirigentes. Luiz Antônio Pinazza palestrante no evento é diretor da ABAG. Pinazza atua também como editor da Revista Agroanalysis da Faculdade Getúlio Vargas – FGV, onde é Professor no curso de MBA em Gestão Estratégica do Agronegócio, em São Paulo. Antes de ingressar na ABAG, trabalhou na empresa Agrocere por 15 anos. Outra empresa relacionada é a Associação Nacional para Difusão de Adubos (ANDA), uma empresa que visa à difusão de fertilizantes em todas as etapas do processo produtivo.

Tanto Luiz Antônio Pinazza como Eduardo Daher, ambos atuantes no evento SIMPAS como palestrantes ou conduzindo debates, são exemplos de intelectuais orgânicos, pois são porta-vozes da classe que representam, são alguns dos responsáveis por dar vida às estratégias de hegemonia e difundi-las pela sociedade. O filósofo sardo Antônio Gramsci (2000) ressalta que, é comum a criação de intelectuais orgânicos dentro de grupos sociais, atuantes dentro da classe a que pertencem, de forma a homogeneizar a mesma, e desenvolver a consciência da sua função, com a missão de levar a sua visão de mundo para fora dos muros da sua classe, visando ampliar seu espaço de atuação e sua legitimidade junto às demais esferas da sociedade.

Outro evento muito popular no Campus Muzambinho é o Encontro Tecnológico (ENCONTEC), que é uma feira tecnológica que ocorre no pátio em frente ao prédio da administração do campus, cujo objetivo é a troca de informações, tecnologias, experiências e saberes entre o Campus Muzambinho, empresas parceiras e sociedade. Em uma das edições do evento: “Os parceiros Multifertilizantes Organomineral, Syngenta, TMF Fertilizantes e Tuka Triciclos Agrícolas, além de colaborarem no dia de campo, estiveram presentes na feira tecnológica atendendo toda comunidade”. (IFSULDEMINAS, 2018).

Muitos desses eventos são abertos a toda sociedade, contando com a presença de familiares de alunos, produtores locais e regionais, onde são apresentados equipamentos, novas tecnologias, insumos ou práticas que levam um aumento da produção, além de transmitir a imagem do agronegócio como um modelo de sucesso.

Os eventos também contam com participantes que são associados ou fazem parte diretamente da cadeia produtiva do agronegócio, através de palestras, minicursos, matérias



de imagem ou audiovisual, panfletos informativos, materiais didáticos ou até mesmo de brindes, usam dessas ferramentas como marketing estratégico para divulgação dos seus valores ou da relevância do setor enquanto atividade econômica.

Uma das imagens que a sociedade tem do agronegócio é a de modelo que remete a um poderio econômico, isso contribui para a construção de um imaginário coletivo, ancorado nos valores e ideais pregados pelo setor. Por meio dos seus intelectuais orgânicos, os setores do “agro” fazem com que grande parte da população ativa da região acredite que ingressando em alguma área da cadeia produtiva do agronegócio, poderão alcançar o mesmo sucesso econômico que os seus dirigentes e alguns poucos integrantes do patronato rural.

### **Considerações finais**

A modernização da agropecuária exigiu que os cursos profissionalizantes agropecuários desenvolvessem disciplinas que capacitem o futuro profissional, segundo a concepção de mundo do agronegócio. O que se percebe na análise dos PPCs do Curso Técnico em Agropecuária e Bacharel em Engenharia Agrônômica é a oferta de saberes e competências que oriente os alunos para ingressar no ramo do agronegócio, com disciplinas que priorizam a sua formação para um modelo de produção capitalista, com poucas orientações para a prática de uma agricultura familiar, tradicional não embasada em tecnologias e insumos químicos. A produção do consenso sobre o agronegócio como um modelo de sucesso, atrai um grande número de pessoas que através de uma propaganda ideológica sonham alcançar o mesmo status e condição econômica de uma pequena elite.

Conclui-se através deste estudo que o Campus Muzambinho, por oferecer cursos voltados para atender o setor da agropecuária, atrai um número de pessoas e interesses do setor privado do “agro”, que enxergam no Campus um espaço para disseminar seus interesses, visto a importância do mesmo para região, bem como a importância da agropecuária para a oferta dos cursos no Campus. E vimos que essa aproximação se dá por diferentes estratégias e ações, como atividades realizadas fora da sala de aula, como: eventos, palestras, dia de campo, visita técnica, programas jovem aprendiz e na forma de parcerias como Cooperativa-Escola e Escola-Fazenda. Ou seja, mais do que apontar o Campus como um reproduzidor dos valores do agronegócio, a pesquisa propiciou compreender como e por que uma instituição pública de ensino como o IFSULDEMINAS acaba inserida nessa lógica dominante.

### **Referências**

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *Anais da 38a. Reunião Anual da ANPED*, São Luis/MA, UFMA, 2017.

BATISTA, R. L.; ALVES, G. A ideologia da educação profissional no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, Campinas, Unicamp, HISTEDBR, julho 2009.



BRUNO, R. Movimento Sou Agro: Marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio. 36º Encontro anual da ANPOCS. Fortaleza, 01 set. 2012. Disponível em: <http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2012/06/Regina-Bruno.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

CHÃ, A.M.J. *Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia*. 2016. 159f. Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista do Centro de Educação e Letras*. UNIOESTE -Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 1º sem. 2008.

GRAMSCI, A. 2002. *Cadernos do cárcere*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. *Conselho Superior. Resolução nº 081/2017*, de 20 de Dezembro de 2017. Pouso Alegre, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. *Conselho Superior. Resolução nº 91/2016*, de 15 de Dezembro de 2016. Pouso Alegre, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS-CAMPUS MUZAMBINHO. *Simpas na FEMAGR*, 2014. Disponível em: <https://muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/gerais/2573-simpas-na-femagri>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS-CAMPUS MUZAMBINHO. *ENCONTEC 2018. 8ª Edição do Encontro Tecnológico reúne mais de 700 pessoas do IFSULDEMINAS-Campus Muzambinho*, 2018. Disponível em: <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/gerais/5909-encontec-2018>. Acesso em: 29 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS-CAMPUS MUZAMBINHO. *Engenharia Agrônoma*. Muzambinho-MG, 08 mai. 2018. Disponível em: <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/index.php/cursos/37-presencial/280-engenharia-agronomica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LAMOSA, R.A.C. *O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública. Conhecimento histórico e diálogo social*. Natal, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364343743\\_ARQUIVO\\_ArtigoANPUH2013final.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364343743_ARQUIVO_ArtigoANPUH2013final.pdf). Acesso em: 07 set. 2018.

LEITE, S.; MEDEIROS, L. Dicionários da educação do campo. In: LEITE, S.; MEDEIROS, L. *Agronegócio*. Rio de Janeiro, 2012, p. 81 -87.

MENDONÇA, S.R. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico na Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Comunicação oral: Eixo 8 - Trabalho, educação profissional e tecnológica

## **PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E SERVIDORES NÃO DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR NO ACRE**

Adriana Alves de Lima – SEE/Rio Branco<sup>1\*</sup>  
Elyzania Torres Tavares - UNIR/Porto Velho<sup>\*\*</sup>  
Luiz Eduardo Guedes Conceição<sup>\*\*\*</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, abordaremos o Processo de Certificação dos Professores e Servidores não docentes do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes - SEE, para o desempenho da função de diretor escolar, de acordo com a Lei nº 3.141/2016 que dispõe sobre a Gestão Democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre. O objetivo desse artigo, por meio de uma pesquisa exploratória e sob o olhar qualitativo e quantitativo, é discutir como se dá a formação continuada desses profissionais da educação básica que desejam concorrer à gestão das escolas públicas do Acre. Constatamos que a Certificação é de extrema relevância, por se tratar de um processo que não é apenas formativo, mas também político. Desse modo, os candidatos que não progredirem nas etapas formativas, não estarão aptos a participarem do processo eleitoral na comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Acre. Certificação. Gestão Democrática. Gestão Escolar.

### **Introdução**

A formação continuada para os diretores escolares do Acre é uma ação prevista no Plano Nacional de Educação e na Lei 2.965/2015 que regulamenta o Plano Estadual de Educação do Acre no qual destacamos as metas 2 e 3.

- 2.4. realizar formação continuada para diretores e demais membros da gestão escolar, bem como para professores e profissionais não docentes, com vistas à construção e reestruturação dos projetos político-pedagógicos e sua implementação no espaço escolar;
- 2.5. realizar formação continuada para os professores a fim de assegurar-lhes as competências de gestores do currículo; (ACRE, 2015, p. 6).
- 3.1.3. desenvolver programa de formação para equipes gestoras das unidades escolares com foco na construção e implementação de inovações didático-metodológicas, que assegurem os direitos, objetivos e expectativas de aprendizagem dos alunos; (ACRE, 2015, p. 9-10).

<sup>\*</sup>Docente de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – SEE. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: [drycaalves25@gmail.com](mailto:drycaalves25@gmail.com)

<sup>\*\*</sup>Técnica em Assuntos educacionais da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E-mail: [elizaniatorres@bol.com.br](mailto:elizaniatorres@bol.com.br)

<sup>\*\*\*</sup>Docente de Língua Inglesa do Instituto Federal do Acre - IFAC. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: [luiz.conceicao@ifac.edu.br](mailto:luiz.conceicao@ifac.edu.br)



Em 2015, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes - SEE, por meio da Diretoria de Gestão Estratégica e Relações Institucionais, realizou o primeiro Curso de Certificação para os candidatos ao cargo de direção das Unidades de Ensino da rede pública estadual, para o período de 2016 a 2020.

Nessa perspectiva, o avanço no processo democrático de escolha do titular da direção escolar, a princípio pela Lei 1.513/2003, e mais recentemente pela Lei 3.141/2016 (Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Acre) definiu os princípios da gestão democrática no âmbito das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre. Por isso, decorrido 04 (anos) da realização do último processo de Certificação, fez-se necessária a organização de um novo processo formativo para habilitar os candidatos a gestores escolares para o quadriênio 2020-2023. Todavia, com a transição do novo governo estadual e a vinda de uma nova equipe em 2019, algumas mudanças foram realizadas, dentre elas: a incorporação da Escola de Gestores ao Departamento de Formação e Assistência Estudantil e a criação da Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE, a qual organizou todo o certame em Cooperação Técnica com o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – IEPTEC.

O estudo do Processo de Certificação torna-se relevante justamente por tratar de um processo formativo, ou seja, há uma preocupação em cumprir a legislação estadual, no entanto, apenas os candidatos que conseguem êxito no curso preparatório, prosseguem para a etapa eleitoral na comunidade escolar. Este artigo encontra-se assim estruturado: uma introdução seguida de três seções, as considerações finais e referências.

### **A lei de gestão democrática 3.141/2016 e a certificação de gestores escolares no Acre**

As transformações e avanços ocorridos na última década na Educação do Acre são inegáveis: melhoria da infraestrutura das escolas, novas escolas construídas e equipadas, formação continuada destinada aos professores, contratação de novos docentes por meio de concurso público, quadro profissional qualificado, considerando que mais de 90% desses profissionais possuem graduação específica na área de conhecimento na qual atuam, assim como a estruturação do plano de cargo, carreira e salário. O avanço no processo democrático de escolha do titular da direção escolar, pela Lei 3.141/2016 definiu a gestão democrática em seu Art. 3º, como um

o processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão, bem como de sua implementação, orientado para a obtenção de resultados, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos da instituição, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar, com envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar (ACRE, 2016, p. 2).



Essa ação, coloca o Acre entre os estados pioneiros no avanço da democracia e no gerenciamento da gestão escolar. A Lei regulamenta, entre outras, a necessidade de oferta do curso de certificação para os professores e servidores não docentes interessados em concorrerem à função de diretor escolar, com exames de certificação, sendo o desempenho de no mínimo 70% de aproveitamento, pré-requisito para poderem participar do certame na comunidade, para um mandato de (04) quatro anos. A seleção e formação de diretores escolares é um tema que vem ganhando destaque na política educacional. O Ministério da Educação e Cultura, como gerenciador das políticas educacionais em âmbito nacional, disponibilizou em 2005 o Programa de Gestores da Educação Básica. Para o estado do Acre já é uma realidade, uma vez que avançamos na democratização da escolha do diretor escolar.

Atenta às mudanças político-econômico-sociais e, sobretudo, com visão estratégica voltada para o futuro, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, por meio da Diretoria de Gestão Estratégica e Relações Institucionais, instituiu a Escola de Gestores Escolares do Estado do Acre cuja prioridade é a formação continuada, em serviço, dos titulares da direção, secretaria escolar, coordenação de ensino e administrativa de toda a rede pública do Estado. Para a construção do projeto da Escola de Gestores Escolares foi formada uma comissão composta por ex-diretores, coordenador de ensino e pedagógico, tendo em vista que estes profissionais têm uma larga experiência nos processos de gestão escolar. Várias leituras, pesquisas e discussões foram realizadas com bastante proveito para o aprimoramento do projeto.

A equipe se reuniu com os atuais gestores para uma roda de discussão e aplicação de um instrumento diagnóstico com o objetivo de identificar quais são as reais necessidades e dificuldades dos gestores escolares, pois há consenso de que aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não do processo ao qual estamos submetidos. Deve-se ressaltar que esse diagnóstico não teve um caráter avaliativo ou reprovativo, mas puramente investigativo e deliberativo, uma vez que subsidiou a elaboração dos conteúdos dos cursos a serem oferecidos pela Escola.

Os cursos oferecidos pela Escola de Gestores do Acre são ofertados na modalidade de ensino a distância (EaD), meio que democratiza ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas, além de maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos com vista ao fortalecimento da gestão escolar; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso a novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo a formação da equipe gestora frente às escolas das zonas rural e urbana em todo o Estado. A formação continuada em serviço, como disciplina a Lei Complementar 3.141/16, dos titulares da direção escolar, coordenação de ensino, coordenação administrativa e secretaria escolar, não se restringirá a teorias desvinculadas do



cotidiano escolar, embora com elas objective contribuir. Entretanto, a prática ganhará papel de relevância na construção de um quadro gestor mais preparado para os desafios que se apresentam nas escolas, liderando-as de maneira eficaz e eficiente.

Seguindo esse viés, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes - SEE cria a Escola de Gestores Escolares, por meio do Decreto nº 7.087, em 2017, com a missão de desenvolver competências alinhadas aos objetivos estratégicos do Estado com foco no constante aperfeiçoamento da equipe gestora das unidades escolares da rede pública do Estado. Por conseguinte, com mudança de governo estadual houve, em 2019, uma mudança no organograma da SEE, e a Escola de Gestores torna-se a Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE, a qual compõe o Departamento de Formação e Assistência Educacional.

Essa Divisão de Formação assumiu a responsabilidade de planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar diferentes estratégias de formação continuada dos profissionais da educação pública estadual do Acre, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua valorização. Desse modo, a equipe que está à frente da Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE, em parceria, com O IEPTEC, em 2019, selecionou e organizou todo o material do curso formativo inserido na plataforma de ensino, assim como a elaboração da Prova Objetiva e do Plano de Gestão Pedagógico – PGP no Exame Final do Processo de Certificação.

## **A pesquisa**

O Processo de Certificação foi composto de 3 (três) fases de caráter eliminatório e classificatório: Requerimento de Inscrição e entrega de documentos para análise; Curso Preparatório e Exame presencial de certificação. Desse modo, todo o Processo foi regido pelo Edital nº 001/2019/SEE, de 15 de julho de 2019, em conformidade com a Lei 3.141/2016. Para inscrever-se no Processo de Certificação dos Professores e Servidores não docentes do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE, os candidatos deviam atender os critérios do Art. 10, § 1º, inciso I, da Lei Nº 3141/2016:

I – fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional; II – ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não docentes; III – não se encontrar em período de estágio probatório, exigido em lei; e IV – não ter sido condenado ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos (ACRE, 2016, p. 4).

Nessa etapa do Processo, tivemos 1002 inscrições realizadas, das quais apenas 902 foram deferidas para realizar o Curso Preparatório, o qual teve o caráter formativo. O Curso





preparatório de Certificação para Gestores Escolares foi organizado em duas áreas da gestão escolar: organização e implementação, em torno das quais foram organizadas todas as atividades formativas, tendo como foco a efetiva preparação dos professores e dos servidores não docentes para o exercício da função gestora, considerando as ferramentas e processos usuais do dia a dia da gestão das escolas estaduais. Na área de organização da gestão escolar foram definidos os seguintes eixos formadores e suas respectivas competências:

**1. Educação e gestão escolar: bases e parâmetros:**

Competência: Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social com foco no desenvolvimento integral dos alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das legislações educacionais vigentes.

**2. Planejamento e estruturação do trabalho escolar: significado e importância:**

Competência: Estabelecer na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.

**3. Gestão de pessoas e competências socioemocionais:**

Competência: Promover na escola uma rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados, envolvendo de maneira sinérgica todos os servidores da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais.

**4. Resultados educacionais e aprendizagem:**

Competência: Promover e orientar a aplicação de mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial.

**5. Gestão democrática:**

Competência: Estimular participações de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhorar a escola e promover a aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho a ser realizado.

**6. Monitoramento e avaliação de processos educacionais:**

Competência: Estabelecer na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os seguimentos



de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.





#### 7. Gestão pedagógica para a promoção da aprendizagem:

Competência: Estabelecer a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar, promovendo a integração horizontal e vertical de todas as ações propostas e a contínua contextualização do currículo escolar com a realidade.

#### 8. Gestão da organização e manejo administrativo:

Competência: Gerenciar a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais, bem como promover na escola a organização, atualização e correção de documentos, escrituração, registro de alunos, diários de classe dentre outros.

O Curso Preparatório atendeu aos critérios exigidos pelo artigo 11º § 1º da Lei Estadual Nº 3.141/2016 e foi organizada em 08 (oito) disciplinas de aprendizagem cuja carga horária foi de 10 horas de estudo, cada uma, totalizando 80 horas. Cada disciplina foi composta por materiais de estudo, materiais complementares, uma atividade com questões objetivas e uma atividade escrita do plano de gestão. O Curso Preparatório foi realizado do dia 19 de agosto de 2019 a 21 de setembro de 2019, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, através do portal ead.see.ac.gov.br. A plataforma Moodle apresenta um sistema de acompanhamento das atividades realizadas pelos cursistas, quando estiverem *online*. Isso permitiu à equipe de acompanhamento verificar se os documentos disponibilizados foram

baixados  **Direito Administrativo**, quanto tempo os cursistas gastaram para responder ao  **Questionário**, se visualizaram os  **Vídeos**, se baixaram a apresentação em slides que se encontra na  **Aula**, conforme exemplo.

Além disso, a equipe de professores mediadores, da Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores - SEE, também fez um acompanhamento das atividades realizadas pelos cursistas. A comunicação entre o cursista e equipe de professores mediadores, deu-se da seguinte maneira: *e-mensagem*, localizada próximo ao nome do usuário da plataforma e pelo e-mail: formacaoservidores.see@gmail.com.

À equipe de professores mediadores coube orientar a utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem; a realização das atividades propostas nos módulos e as dúvidas em relação ao conteúdo dos módulos.

Um dos maiores problemas que tivemos nessa etapa foi a compreensão dos cursistas a respeito do sistema de avaliação do Curso Preparatório. Nesse processo educativo, a nossa avaliação era uma atividade com 10 (dez) questões de múltipla escolha, com 05 (cinco) alternativas, de A a E, e apenas uma correta. Sendo ao todo 80 (oitenta) questões, 10 para cada disciplina. O cursista tinha 02 (duas) tentativas para realizar o questionário, com duração de 02 (duas) horas para cada tentativa, considerando-se a maior nota.

A avaliação nesse momento foi um problema, porque a maioria dos cursistas abria a avaliação para observar as questões, em seguida, ia pesquisar as respostas em outros links da internet, e não se davam conta de controlar o tempo dado a cada tentativa, visto que uma vez iniciada a resolução das questões, não era possível interrompê-la. As notas obtidas nos 08 (oito) questionários correspondiam a 80% (oitenta por cento) do valor total do curso e o Projeto do Plano de Gestão, a valoração era de 20% (vinte por cento), obtendo-se a média aritmética final de 0 a 100 (zero a cem) pontos. Por isso, muitos cursistas ficaram reprovados nessa etapa.

Nessa segunda etapa do Processo de Certificação, 638 cursistas foram aprovados e 264 foram reprovados. Conseguir a aprovada nessa etapa, além de representar o aprendizado alcançado durante o curso formativo, significava avançar para a próxima etapa que era o Exame Final.

O Exame Final de Certificação constituía-se como a última fase do processo formativo. Ele tinha caráter eliminatório e classificatório e foi aplicado presencialmente em parceria com o Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica - IEPTEC aos candidatos devidamente aprovados no curso preparatório.

O Exame Final de Certificação era composto por uma prova objetiva com 40 (quarenta) questões de múltipla escolha, com peso 2 (dois), elaboradas de acordo com os conteúdos do curso preparatório, valendo 80 (oitenta) pontos e de um Plano de Gestão, valendo 20 (vinte) pontos, apresentado em planilha separada do caderno de questões do exame, identificada apenas com o número de inscrição do candidato; Cada candidato tinha que fazer o seu Plano de Gestão sobre o tema escolhido, dentre as três propostas apresentadas, em planilha.

Apenas os candidatos que obtiveram no mínimo 70% (setenta por cento) de acertos nas questões de múltipla escolha, o que representa 28 (vinte e oito) questões, o que equivale a 56 (cinquenta e seis) pontos tiveram os seus Planos de Gestão Pedagógico avaliados.

Para a correção do Plano de Gestão com valor total de 20 (vinte) pontos foi realizada de acordo com os seguintes critérios:



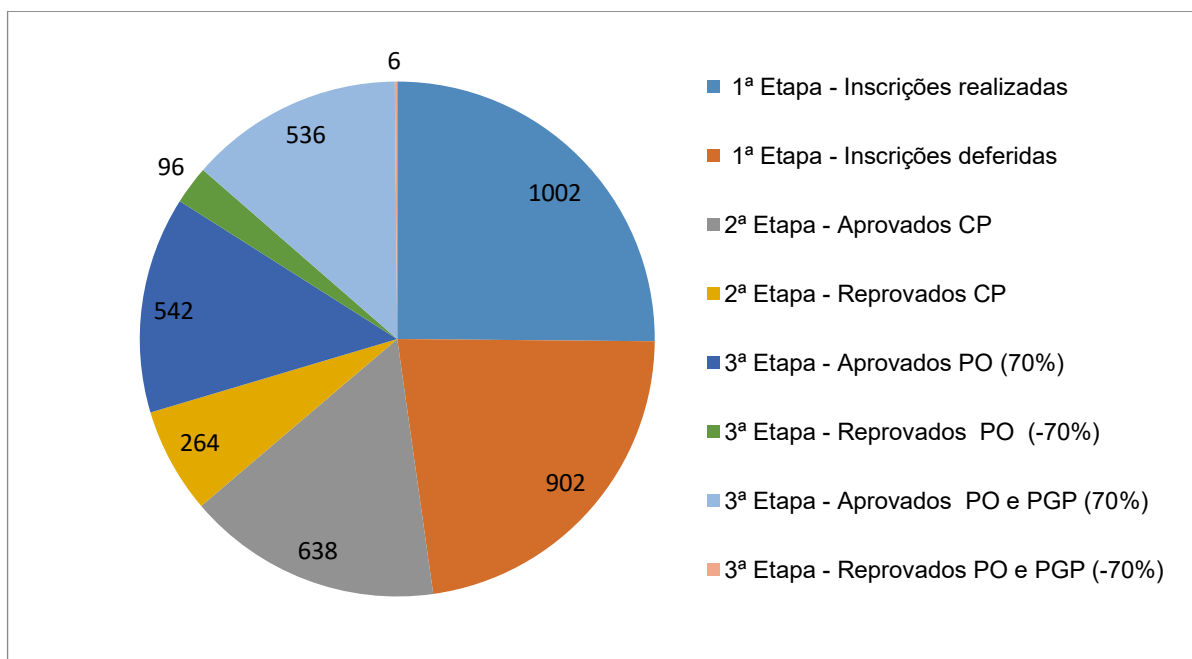
- Competência I – Atribuição de 0 a 4 (zero a quatro) pontos para avaliação do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
- Competência II – Atribuição de 0 a 4 (zero a quatro) pontos para avaliação da proposta do Plano de Gestão e aplicação dos conceitos da área de conhecimento.
- Competência III – Atribuição de 0 a 4 (zero a quatro) pontos para avaliação do selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações de ações e estratégias utilizadas no Plano de Gestão.
- Competência IV – Atribuição de 0 a 4 (zero a quatro) pontos para avaliação do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a elaboração do Plano de Gestão.
- Competência V – Atribuição de 0 a 4 (zero a quatro) pontos para avaliação das estratégias em ações presentes do Plano de Gestão.
- Os cursistas que obtivessem pontuação inferior a 14 (quatorze) pontos na avaliação do Plano de Gestão estariam automaticamente eliminados do Processo de Certificação.

## Resultados

Com a execução do Processo de Certificação dos Professores e Servidores não docentes do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes - SEE, para o desempenho da função de diretor escolar, de acordo com a Lei nº 3.141/2016. Em cooperação técnica com o IEPTEC, conseguimos realizar um curso formativo de alto nível, no qual trouxe para o debate, a necessidade que os profissionais da educação que desejam gerir as escolas acrianas devem estudar, devem estar preparados tecnicamente e emocionalmente para lidar com as situações que envolvem o cotidiano escolar.

Assim, apresentamos no gráfico 01, os resultados alcançados no Processo de Certificação 2019.



**Gráfico 1** – Resultado do Processo de Certificação 2019.

**Fonte:** Plataforma Moodle, 2019. Disponível em: <http://ead.see.ac.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Diante dos dados apresentados, constatamos que na 1ª etapa tivemos 1002 candidatos inscritos, mas apenas 902 inscrições foram deferidas tendo em vista os critérios estabelecidos pela Lei 3.141/2016, dentre eles: a formação em licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não docentes, o qual teve a reincidência de diplomas de tecnólogos apenas.

Na segunda etapa, tivemos 638 cursistas aprovados e 264 cursistas reprovados no curso formativo. Esse número expressivo de reprovação nessa fase decorre de três fatores principais: a falta de habilidade com os recursos tecnológicos, muitos cursistas tinham dificuldade até em conseguir fazer o *login* de acesso na plataforma; a dificuldade em administrar o tempo cronológico para a realização das atividades e; o problema com a oscilação da internet e da energia, principalmente, nos municípios do interior do estado do Acre.

Na terceira etapa, constatamos uma evolução muito grande dos nossos cursistas, pois tivemos 542 cursistas que conseguiram acertar 70% das questões objetivas e tiveram a oportunidade de terem o seu Plano de Gestão Pedagógico avaliado. Apenas 96 cursistas foram reprovados nessa etapa. Nesse momento, tivemos a oportunidade de observarmos a evolução dos cursistas no processo de escrita de suas ações estratégicas para o estudo de caso escolhido. Aqui, conseguimos depreender a importância do curso formativo e de todas as orientações dos professores mediadores, pois 536 cursistas conseguiram 70% na

avaliação do Plano de Gestão. Apenas 6 cursistas não conseguiram atingir as competências avaliadas nessa etapa.

Em síntese, concluímos o Processo de Certificação com 536 aprovados em todas as etapas. Esse número revela a importância da formação nesse processo, que é, sobretudo, político, pois apenas os cursistas aprovados poderão participar do processo eleitoral. A Lei 3141/2016 veio oportunizar que o processo democrático aconteça dentro das escolas de educação básica pública do Acre, pois não é qualquer candidato que irá ser gestor de nossas escolas, apenas aqueles que alcançam êxito no processo formativo poderão participar do processo de escolha da comunidade escolar.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, foi possível constatar que todo o Processo de Certificação para os candidatos a gestores escolares, não foi apenas um processo para cumprir o que estava disposto na Lei 3.141/2016. Consideramos de extrema relevância o seu caráter formativo, ou seja, o objetivo maior foi preparar os profissionais da educação tanto com os conhecimentos, como com as habilidades e atitudes que esses profissionais precisam ter para se tornar um candidato a gestor com competências mínimas para exercer o cargo, caso seja eleito pela comunidade escolar.

Este processo foi muito árduo, tendo em vista que toda a equipe da Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE é nova, ou seja, foi um processo construído passo a passo, inclusive todas as disciplinas foram atualizadas, assim como o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da Plataforma Moodle.

Consideramos o uso da Plataforma Moodle de extrema relevância, pois conseguimos chegar por meio do curso a distância nos 22 dois municípios do estado Acre: Rio Branco, Sena Madureira, Manuel Urbano, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Senador Guiomard, Capixaba, Xapuri, Plácido de Castro, Acrelândia, Brasileia, Jordão, Santa Rosa, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Assis Brasil, Bujari, Epitaciolândia. Assim, com o uso dessa ferramenta tecnológica chegamos aos municípios mais distantes e isolados do Acre.

Em suma, consideramos muito produtivo o resultado alcançado com o Processo de Certificação, principalmente pela parceria com o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – IEPTEC, que a foi a instituição certificadora. Entretanto, acreditamos que podemos avançar ainda mais na estrutura desse processo que será realizado daqui há 04 (quatro) anos novamente.



Primeiramente, sugerimos que durante esse período em que estarão gestores, esses profissionais devem passar por um formação continuada, em serviço, para aprender a utilizar as ferramentas essenciais de um computador, pois tivemos muitos candidatos que tinham dificuldade em fazer o seu *login* de acesso, dificuldade em fazer downloads dos arquivos em PDF disponíveis na plataforma moodle.

Por segundo, constatamos que há um problema muito grande de oscilação de internet tanto na capital Rio Branco, como nos municípios do interior do Acre. A SEE deve investir na estruturação dos Núcleos da Secretaria nos municípios, melhorando inclusive o tipo de internet utilizada nesses órgãos para que os servidores que não têm acesso à internet em casa e nem nas escolas localizadas na zona rural possam utilizar a estrutura tecnológica dos núcleos nesse período.

Por último, depreendemos a importância de se investir na formação continuada dos professores mediadores que elaboram todo o material didático. Esses profissionais precisam se apropriar de novos conteúdos, aprender a utilizar as atualizações tecnológicas, assim como uma estruturação dos computadores e internet utilizados pela Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE.

## Referências

ACRE. LEI Nº 3.141/2016, DE 22 DE JULHO DE 2016. *Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre*. Rio Branco, AC, jul 2016. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/07/Lei3141.pdf>. Acessado em: 10 dez. 2019.

ACRE. LEI Nº 2.965/2015, DE JULHO DE 2015. *Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências*. Rio Branco, AC, jul 2015. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acessado em: 10 dez. 2019.

BRASIL. LEI Nº 13.005 DE JUNHO DE 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: 12 dez. 2019.







2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 10 – Formação de Professores

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ORDENAMENTOS LEGAIS**

Marina Ferreira de Souza Antunes – UFU\*

---

**Resumo:** A preocupação com a política de formação continuada de professores e professoras no cenário contemporâneo tem ganhado certa centralidade, apesar de não ser um tema novo no âmbito das políticas educacionais. O crescente número de produções acadêmicas a respeito dessa temática, nos últimos anos, é prova dessa centralidade. Os ordenamentos legais, editados a partir da década de 1990, consolidam essa centralidade em termos de políticas educacionais. Apontamos neste texto que a ampliação da pesquisa com esse enfoque está articulada com a contrarreforma do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira; trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as. Formação continuada. Políticas educacionais. Contrarreforma educacional.

### **Introdução**

A busca incessante pela elevação da qualidade na Educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional), redimensiona a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as, e também na necessidade de processos de formação continuada. É, inclusive, respaldada por um arcabouço Legislativo, marcado pela aprovação de diversos ordenamentos legais; como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação – (2001 – 2010 e também o de 2014 – 2024); além de vários decretos e normativas.

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), no entanto no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), “essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”. De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada), praticamente dobrou entre os anos de 1990 e 1996,

---

\*Docente da Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: [marina.antunes@ufu.br](mailto:marina.antunes@ufu.br).



passando de 460 em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se mantém até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). Em outra pesquisa (ANDRÉ, 2006), abarcando até o ano de 2002, aponta para o foco que foi dado na identidade e na profissionalização docente, bem como para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador” e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, pós-LDB. Esses dados corroboram para que o tema formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009), o que foi comprovado pelo estudo desenvolvido por André (2010). A recente ampliação da pesquisa com enfoque na formação continuada em serviço está articulada com a contrarreforma<sup>1</sup> do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização.

Pode-se afirmar que a década de 90 do século XX, em termos de políticas educativas, foi marcada pelas orientações das organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, no âmbito da Educação, de reorientar a elaboração de currículos escolares, que deveriam estar voltados para as demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico. Esse aspecto se encontra expresso no consenso estabelecido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jontiem, no ano de 1990 e que foi sucedido por outros eventos da mesma magnitude, como, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000).

Esses acordos priorizaram a Educação primária, que, em um primeiro momento, focalizou o Ensino Fundamental, deixando de lado as outras etapas (Ensino Infantil e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Ensino

---

<sup>1</sup>Afirmamos isso embasada no conceito de Behring (2003), quando afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para essa autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulando como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101).

Profissionalizante) e em detrimento da Educação Superior. Enfocou a mundialização do padrão de qualidade no Ensino Fundamental. Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais. Desse modo, os programas de formação continuada são orientados no sentido de obterem resultados que explicitem a minimização da pobreza e, ao mesmo tempo, incorram na melhoria da qualidade da Educação, expressa, em especial, por meio das avaliações de larga escala. A educação, preconizada pelos organismos internacionais, é vista como “passaporte” para o mundo globalizado.

As orientações advindas dos organismos internacionais orientaram os programas de formação continuada no Brasil como um todo e também em alguns estados em particular. Neste contexto, houve portanto, uma proliferação de projetos e de programas nas secretarias estaduais e municipais de Educação, muitos fomentados pelo governo federal.

### **A formação continuada no âmbito dos ordenamentos legais**

Na esfera Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, é um “marco”, pois introduziu várias modificações substantivas na organização da Educação e forneceu as bases para as políticas de formação de professores, dando destaque para a formação tanto inicial como continuada dos professores, apontando os municípios como responsáveis primeiros pela formação em serviço e a modalidade a distância como principal recurso para esse fim, conforme artigo 87, parágrafo 3º e inciso III (LDB, 9394/96). Essa Lei ainda instituiu a “Década da Educação” que deveria estar em consonância com “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ou seja, vinculada aos ditames da reestruturação do Estado em âmbito internacional, que mencionamos anteriormente. Esse direcionamento também pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação – PNE/2001, promulgado com muito atraso, pois, de acordo com a LDB, ele deveria ter sido encaminhado para o Congresso em 1997, “[...] um ano após a promulgação da Lei” (LDB, 9394/96. Neves e Pronko (2008), ao fazerem uma análise das políticas educacionais de caráter neoliberais que se materializaram nesse período indicam que as mesmas foram direcionadas à melhoria da qualidade do ensino, e destacam as seguintes ações:

[...] o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação de desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67).



O PNE (2001 – 2010) quando trata do magistério da Educação Básica, em seu item décimo, intitulado: “Formação dos professores e valorização do magistério”; ao apresentar o diagnóstico desse tema, naquele momento, vincula a qualidade da Educação a uma política de formação continuada dos/as professores/as. Essa é uma das condições para que a melhoria da Educação aconteça, além da formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira (PNE, 2001-2010). O documento reconhece o esforço das instituições formadoras para formar bem e melhor os/as professores/as, no entanto, aponta um grande déficit, principalmente, na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, em que os professores não tinham qualificação em nível superior. Nesse sentido, é apontada a “qualificação em serviço”, ou seja, a formação desses/as professores/as em nível superior, com cursos a distância, como elemento fundamental no processo de melhoria da qualidade da Educação. De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 68) esse PNE “[...] assegurou por, pelo menos, dez anos a continuidade das diretrizes e metas para a Educação escolar sob a ótica do capital.”

A Portaria do MEC nº 1.403 instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, de 09 de junho de 2003, que compreendia, entre outras coisas, “[...] os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados [...]” (BRASIL, 2003a). No seu artigo 7º a Portaria diz que

A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas de Educação. (BRASIL, 2003a).

No entanto, em função da troca de Ministro da Educação, essa portaria não se efetivou. Além dos ordenamentos legais, foram criados Programas de Governo<sup>2</sup> que foram implementados como “Toda criança aprendendo – Política Nacional de Valorização e Formação de Professores”. Política esta “baseada na proposição de **Piso Salarial**, na definição de **Diretrizes nacionais para a Carreira Docente** e na criação do **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.**” (BRASIL, 2003b, p. 7). (Grifos no original). Em 2004, o MEC edita outra Portaria, que revogava essa e tratava somente do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

---

<sup>2</sup> No relatório do MEC/INEP (1999) é apontada a centralidade da formação continuada em serviço na agenda da política educacional brasileira. Nesse documento são destacadas algumas ações nesse sentido, como, por exemplo, o FUNDEF, o Programa TV Escola, programas para ensinar como otimizar o uso dos PCNs e o PROFORMAÇÃO. Todos esses programas, de acordo com o relatório, traduzem os esforços que o MEC vinha empreendendo para promover a melhoria da Educação Básica, todos eram voltados para a formação continuada em serviço. Na conclusão desse relatório foram apontadas as diretrizes que deveriam orientar as ações do MEC em relação ao desenvolvimento profissional, com destaque para a elaboração de padrões de desempenho e dos mecanismos de avaliação, que iriam consolidar-se nos anos 2000, conforme será demonstrado no texto.

Criou, além dos programas de formação continuada, uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação “[...] com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.” (BRASIL, 2004). No documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) o Governo Federal afirma que um dos principais pontos do referido documento é a formação de professores/as e a valorização dos/as profissionais da Educação. E, nesse sentido, propõe que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais de magistério.” (PDE, 2007, p. 17). No PDE (2007) é ressaltado que o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado com a finalidade de fazer cumprir as metas do PNE, quais sejam,

Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de Educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. (PDE, 2007, p.17. As aspas estão no original).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Neves e Pronko (2008) quando afirmam que:

Ao priorizar a qualificação e aperfeiçoamento de professores e dirigente da Educação Básica na construção da UAB, o Governo dá mostras de priorizar na formação de seus intelectuais orgânicos aqueles que são responsáveis a curto e médio prazos pela interiorização de sua concepção de mundo, por meio da escolarização das próximas gerações de brasileiros. (p. 88).

Saviani (2007) em uma perspectiva crítica, aponta que o PDE foi elaborado paralelamente ao PNE, incorporando os anseios do empresariado brasileiro. O autor salienta ainda que o que dá suporte ao PDE é a “[...] ‘pedagogia de resultados’: o Governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.” (SAVIANI, 2007, p. 1254). Nas palavras do autor,

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007b, p. 1244).

Torna-se evidente, portanto, a centralidade que as políticas de formação continuada de professores/as adquiriram no âmbito das políticas sociais, no contexto da contrarreforma do

Estado brasileiro. O PDE, que é a expressão do entendimento do empresariado sobre a Educação, e que foi absorvido totalmente pelo Governo Federal, também expressa essa centralidade. Para Frigotto, esse movimento revela a disputa entre as “frações de classe” pela hegemonia na Educação pública, ou seja,

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da Educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. (FRIGOTTO, 2011, p. 245). (Itálico no original).

Ao incorporar os ideais do empresariado brasileiro, o PDE se vincula a uma concepção de Educação referenciada na iniciativa privada e que, portanto, defende os interesses desse setor, que deve ser a referência também para a Educação pública. Shiroma; Garcia e Campos (2011) apresentam isso da seguinte forma:

O *Compromisso Todos pela Educação* visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, p. 233, itálico das autoras).

O documento do PDE também coloca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – como uma ação do Governo Federal, no sentido de demonstrar o comprometimento com a formação de professores/as. Preconiza, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - irá fomentar a formação na Educação Básica, ou seja, será a responsável pela formação de professores/as em todos os níveis de ensino. E justifica que “Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da Educação Básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.” (PDE, 2007, p. 17). Isso se concretiza no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, destacando, em seu artigo 2º, o seguinte princípio dessa política: inciso “XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.” (BRASIL, 2009a).

Com a finalidade de atender às determinações desse Decreto, é editada a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. A referida Portaria menciona a criação



de uma Plataforma Eletrônica de Formação de Professores/as, no site do MEC, que consiste na disponibilização de cursos gratuitos de formação inicial e continuada, oferecidas a educadores/as em exercício e ressalta a centralidade da formação continuada. Essa plataforma recebeu o nome de “Plataforma Paulo Freire” (BRASIL, 2009b).

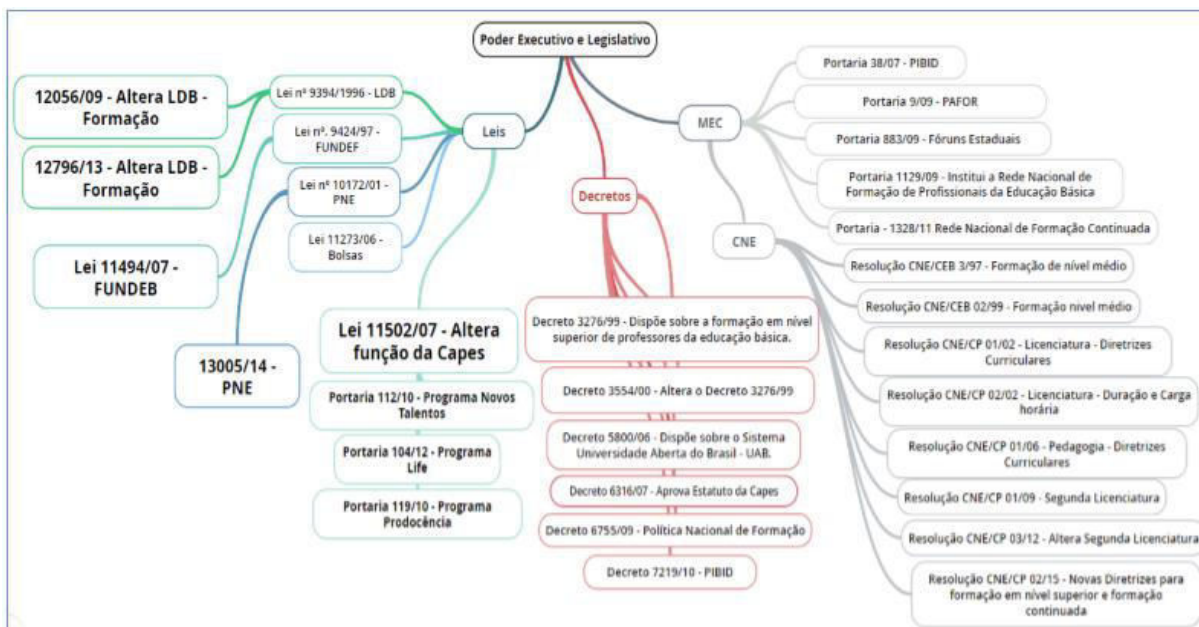
Dourado (2005, p. 33), ao analisar a política estabelecida pelo MEC com relação à formação continuada, aponta a atividade docente como foco formativo, afirmando que, ao se elaborarem políticas públicas para essa área “é fundamental, ainda, a garantia da melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) compatíveis com as exigências que se delineiam no novo cenário sócio, político, econômico e cultural.” Para além desse aspecto, Scheibe (2010), sinaliza para o fato de que é necessário também superar a formação continuada entendida como apenas cursos rápidos, emergenciais e sem muita conexão com o projeto pedagógico da escola. Para essa autora “[...] a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.” (SCHEIBE, 2010, p. 991). Maués (2003b, p. 1), com relação às políticas para a formação de professores/as desencadeadas, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, afirma que “A definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social.”

Para Akkari (2011), como resultante do processo de globalização, houve um processo de internacionalização da Educação, que produziu tensões entre as exigências nacionais e os imperativos internacionais e trouxe como consequências a redução dos gastos no ensino público e a pressão sobre os/as professores/as no que tange à prestação de contas de suas práticas pedagógicas.

O arcabouço legal normativo a partir da promulgação da LDB 9394/96 é um indicativo da centralidade que a formação, em termos de política pública, tem ocupado no cenário nacional. De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira; Leiro (2019) no período pós-LDB foram editadas 8 leis, 6 decretos, 8 portarias e 8 resoluções que tratam da Política de Formação de Professores no Brasil. Conforme pode ser visualizado no mapa abaixo.



**Figura 1-** Mapa dos referenciais legais da política de formação de professores da Educação Básica



Fonte: Oliveira; Leiro, 2019, p. 4.

A formação de professores/as ocupa o centro das contrarreformas educativas e foram marcadas, principalmente, mas não só, pela elaboração de ordenamentos legais com vistas a promover e assegurar as mudanças necessárias a essa nova configuração; nos âmbitos federal, estadual e municipal. Esse mapa ilustra as mudanças na esfera federal, mas, isso aconteceu também nos estados e municípios. Podemos afirmar, portanto, que os ideais propostos no início da contrarreforma do Estado brasileiro, tais como: o/a professor/a é mal formado/a e incapaz de promover mudanças, necessita de ser “capacitado/a”, precisa de orientação de um/a “especialista” para preparar suas aulas, não é conhecedor das inovações tecnológicas e pedagógicas, entre outras; ainda continuam presentes, tanto nos ordenamentos legais quanto nos programas governamentais.

A formação continuada de professores/as, como parte das políticas públicas adotadas, adquire, nesse âmbito, um sentido de minimização das dificuldades encontradas pelos/as docentes no cotidiano escolar e para os/as administradores/as dos sistemas de ensino; é vista como uma via para implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino (RHEINHEIMER, 2006), visto que estudos têm demonstrado que o “professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 553). Isso é reforçado pelo estudo feito por Gatti e Barretto (2009, p. 202), que afirmam que “Decorrem daí, em parte, o desenvolvimento de programas de Educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas.”

E mais adiante essas autoras concluem que “Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202). Entre as razões para explicar esse fato as autoras apresentam as seguintes,

[...] a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Molina Neto e Molina (2009, p. 31) afirmam que “com frequência é exigida a participação intensa do professorado na execução dos projetos de inovação pedagógica, sem que se compartilhe com ele e outros setores da comunidade escolar o poder nas tomadas de decisão.” É necessário compreender o movimento dinâmico e dialético que deve envolver o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, o instante em que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática. Saliemos que

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática, e sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que esta apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007, p. 27).

O processo de formação continuada não se trata de uma apropriação linear da teoria ou, de uma possível “aplicação” dela, mas daquilo que Freire (1996, p. 107) chamou de autonomia “[...] enquanto amadurecimento do ser para si [...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.” Decisões que são fundantes da autonomia, e que ocorrem concomitantes ao decidir-se. Para Freire (1996, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.”

## **Considerações finais**

A escola, em uma perspectiva gramsciana, desempenha um papel fundamental no processo de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para manutenção, como para a superação do modo de produção capitalista. Visto dessa maneira, a formação de professores assume importância fundamental, por isso os organismos internacionais não secundarizaram o preparo dos docentes (OLIVEIRA, 2008). Para García (2009, p. 11), que utiliza o termo



desenvolvimento profissional docente, em substituição à formação, seja ela inicial ou continuada, esse desenvolvimento “[...] está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, à medida que esse é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.”

Alves (2008, p. 26), nessa mesma direção, afirma que “a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores ganharam centralidade, necessárias tanto para as reformas educacionais que se buscava implantar, como para promover alterações na realidade brasileira.” A política de formação continuada induzida pelos ordenamentos legais, ainda que possa ter aspectos positivos, não considerou a organização da vida social dos/as professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar as propostas formativas. Configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as.

## Referências

- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605 - 616.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.
- BEHRING, E. *Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei nº 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 de jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- BRASIL. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jun. de 2003a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. *Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, dez., 2003b.



- BRASIL. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 de maio de 2004.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 67.55 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de jan. 2009a
- BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 de jul. 2009b.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.
- CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.
- DOURADO, L. F. *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Infantil e fundamental, maio, 2005. Disponível em: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- FREIRE, P. *Autonomia pedagógica: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da História e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.
- GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, Ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: A “universitarização” e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003b, Caxambu. *Anais...* [S. l.]:ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.



MOLINA NETO, V., MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (org.) *Quem aprende?* Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, D. M. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do PROJETO VEREDAS de Minas Gerais*. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, p. 1 – 26, jan. 2019.

RHEINHEIMER, A. de F. *Política de formação continuada de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 285 – 300, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 -1255, out. 2007b.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 10 - Formação de professores

## **O PROFESSOR DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO SUA PRÁTICA**

Rosilene Rodrigues Lima – PMSP\*

---

**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo propor uma reflexão acerca da prática docente do professor de arte no ensino fundamental. Buscou-se compreender o conceito de arte, educação e a relação que estes dois estabelecem entre si, bem como a formação do professor e metodologias de ensino como forma de propiciar situações de aprendizagem (BARBOSA, 2007, 2011; (COLI, 2006) (BRANDÃO, 2005). Pesquisa do tipo qualitativa (MINAYO, 1996), e como metodologia a pesquisa bibliográfica, propondo assim uma reflexão acerca do tema de estudo. Por fim, propõe-se uma reflexão acerca das temáticas apresentadas com a fim de contribuir com a formação de professores de arte bem como uma reflexão acerca das práticas e métodos de ensino em arte.

**Palavras-chave:** Arte-educação, arte no ensino fundamental, formação de professores.

### **Introdução**

A princípio a compreensão do conceito de arte nos parece simples e fácil. Porém essa é uma tarefa que exige muito estudo e reflexão. Como dito por Jorge Coli (2006, p. 7) “dizer o que seja arte é coisa difícil”. Isso acontece devido às contradições e divergências do significado da arte, dificultando assim uma resposta clara e definitiva do conceito. Essa dificuldade ocorre devido ao fato de a arte estar atrelado a cultura.

A cultura pode ser entendida como [...] “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” (BOSI, 1992, p. 319). Deste modo esse conceito surge como um espaço para pensar a cultura como uma manifestação viva e em constante modificação, e sua ocorrência está ligada a diversas situações de tempos e espaços observados pelas relações materiais que perpetuam por várias gerações as vivências dos sujeitos. Sobre isso Jorge Coli destaca que:

[...] é possível dizer, então, que arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é, nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente [arte] algumas de suas atividades e as privilegia (2006, p.8)

Logo, entende-se que arte está atrelada as manifestações culturais dos povos, ou seja, ao analisar o conceito de arte de acordo com as citações anteriores o significado de arte está vinculado a cultura. Segundo Coli todas as pessoas são capazes de reconhecer produções

---

\*Docente da educação infantil na rede Municipal de ensino de São Paulo. E-mail: [rosilenerlima@gmail.com](mailto:rosilenerlima@gmail.com)



culturais como arte. Por exemplo: diante de quadro de Leonardo Da Vinci (1452-1519), pode haver um ato de apreciação diante do fato da cultura já ter um estatuto das artes classificando como uma obra como arte ou não.

É por meio da arte, da representação simbólica materiais, intelectuais e emocionais que por sua vez caracterizam a própria sociedade ou grupo social, sendo o seu modo de vida, seus valores, tradições e crenças.

Sendo assim, compreende-se a arte como linguagem presentacional dos sentidos que transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Porém, não é possível conhecer a cultura de um país, sem conhecer a sua arte, sem conhecer a arte de uma sociedade.

Há também a ideia de que a arte fala se comunica conosco, através da poesia, dos gestos, da imagem entre outros, isto é, coisas que a linguagem discursiva e científica sozinha não serão capazes de decodificar nuances culturais sozinhas.

Sendo a arte na educação um importante instrumento para identificação cultural no desenvolvimento, isto é, sendo possível aprender a desenvolver percepção e a imaginação dentro da realidade do seu meio ambiente estimulando de uma forma especial o seu senso crítico e a análises da realidade perceptiva e criativa. (BARBOSA, 1998).

Portanto, arte é toda manifestação cultural de um povo, ou seja, relacionada a suas crenças tradições, valores e estética, sendo a cultura um elemento vivo e em constantes modificações de tempos e espaços de uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, há também a educação que pode ser compreendida como a capacidade de ensinar e aprender que o ser humano tem e vai desenvolvendo cada vez mais de acordo com o meio em que está inserida, pois “ninguém escapa da educação” como assinala Brandão (2005, p.7), afinal todos nós estamos sujeitos a ela, em casa, no ônibus, na rua, na escola ou em qualquer outro lugar, estamos envolvidos, seja para aprender, para ensinar, para fazer, estamos em contato e envolvidos com a educação ou educações (BRANDÃO, 2005). Haja vista que não há um modelo de educação, nem uma única forma de educar alguém, assim como os espaços de educação são diversos. Deste modo a escola não é o único lugar, e nem só o professor educa.

Em diferentes lugares do mundo a educação está presente. Em sociedades tribais, mundos sociais de diferentes classes ou países desenvolvidos e industrializados. A educação existe em todas as categorias de sujeitos de cada povo. Educação também ser um recurso de dominação. “Existem povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO 2005, p.10).





Logo, quando há necessidade de guerreiros lutadores, os homens utilizam-se da educação para criá-los, pois ela age como uma ferramenta, que passa os saberes de uns para outros, um saber que os constitui legítima. Enfim a educação participa da construção e do processo de produção de crenças, ideias, trocas de símbolos e bens que constroem os diversos tipos de sociedades.

[...] Educação do **Latim 'educere'**, que significa extrair, tirar desenvolver. Consiste essencialmente na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com mera adaptação do indivíduo ao meio. (BRANDÃO, 2005. p. 63)

É uma atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz a preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, nem como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. “É um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte” Brandão (2005, p.63). Deste modo entendemos que a educação é um processo que nos acompanhada por toda nossa vida, desde pequenos já estamos em contato com a educação.

Assim, como a educação, a arte ocupa função indispensável da vida das pessoas e na sociedade, se constrói de forma específica manifestações e atividades criativas, quando as pessoas se interagem entre si e com o mundo.

Desde a infância, tanto as crianças como nós professores interagimos com manifestações culturais de nossa ambiência que contribuem para o nosso aprendizado, estimulando prazer e gosto, por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias jogos e informações com o qual nos comunicamos na vida cotidiana. (FERRAZ & FUSARI, 1999. p.16)

A arte é o veículo por excelência da presença da estética na educação, mesmo não sendo o único. A palavra estética, apesar de sempre inserida na linguagem cotidiana, como conotação para o belo, ela tem seu sentido na educação ainda bastante obscuro, por sua amplitude, requer de nós novos conhecimentos e reflexões. (TROJAN, 2004).

Práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e no caso da arte, de estética. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, nos ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ & FUSARI 1999). Haja vista que:

No Brasil aconteceram importantes movimentos culturais na correlação entre arte e educação desde o século XIX. Eventos culturais e artísticos, bem como



a criação da escola de belas artes no Rio de Janeiro, a presença da missão francesa e de artistas europeus de renome, definiram nesse século a formação de profissionais de arte ao nível institucional. No século XX, a semana de 22, a criação de universidades – anos 30. O surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951 e movimentos universitários ligados a cultura popular – anos 50 e 60, da contracultura – anos 70, a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional – anos 80, entre outros vem acompanhando o ensino artístico desde a sua introdução até a sua expansão por meio da educação formal e de outras experiências (em museus, centros culturais, escola de arte e conservatórios) etc... (1998 p, 28)

Portanto, correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem simplesmente no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. Uma aprendizagem pensada a partir da própria arte. Podemos dizer como, por exemplo, um sistema de conhecimento do mundo, advindo do fazer artístico da apreciação e da história da arte.

Segundo (FUSARI & FERRAZ, 1999). É fundamental para professores e alunos, e todos que estão envolvidos neste processo ensino aprendizagem, terem a consciência e a interferência educativa, e uma reflexão crítica sobre conceitos na construção de ações pedagógicas que possibilitem a construção de práticas e teorias na educação escolar em arte.

Enfim, o compromisso com a educação exige um bom trabalho docente, e no caso da ação educativa em arte com crianças, o educador poderá relacionar a sua prática teórica artística e estética, ou seja, é necessário saber arte, e saber ser professor de arte. Nesse processo a formação docente é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório assunto esse que será desenvolvido a seguir.

### **A formação do professor de Arte**

O processo que envolve a docência é algo particular e individual de cada profissional da educação. A partir do momento que se prepara para exercer a docência, é preciso que vivenciar na formação aquilo que se utilizará para atuar enquanto profissionais, desafiando-se a coerência de um novo olhar.

Ao lembrar das experiências enquanto aluno na disciplina de arte na escola, e quais foram as referências de professores, se a aula foi prazerosa e estimulante ou não, se houve interesse para realizar e participar das atividades. Essas reflexões poderão ajudar a ter um bom estímulo para atuação na disciplina, e sempre ir em busca de inovações que possam refletir na nossa metodologia como algo significativo e prazeroso para os alunos, e para nós a realização como profissionais da educação.

Considerando a importância da arte na formação e no desenvolvimento das crianças, e a atuação de educadores sensíveis e transformadores. Entende-se por arte linguagem e



conhecimento, portanto a arte é uma das mais ricas formas de expressão dos nossos sentimentos, ideias e dos nossos pensamentos.

O ensino da arte deverá propiciar um espaço favorável às realizações e descobertas dos alunos dando-lhes a oportunidade de transformá-la e expressar de forma natural e prazerosa, ou seja, aprender a arte de maneira significativa e criativa.

Portanto, nessa perspectiva considerando o ensino da arte, o trabalho do educador deverá ser reflexivo ensinar e aprender de forma competente e significativa para os alunos. Sendo assim, a responsabilidade primordial do professor deverá ser de oferecer aos alunos um leque de produções e leituras de códigos não verbais, o acesso ao patrimônio histórico e artístico construído pela humanidade, porém sem perder de vista a realidade dos educandos e a comunidade escolar pela qual estão inseridos.

[...] As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (Parecer CEB, 22/98, 1999).

### **A importância do ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental**

No Brasil o ensino da Arte é obrigatório como previsto na Lei nº 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1196)

Nesse sentido percebe-se um avanço no ensino da arte, pois estudar as expressões regionais é de grande importância para formação do educando, a partir das manifestações culturais e regionais, tornando assim possível o conhecimento e valorização da arte e cultura regional.

Considerando a importância do ensino da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental perdurou por um bom tempo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) que orientava e fornecia subsídios à prática docente bem como as diretrizes e orientações didáticas e curriculares. Mais recente a isso, a Base Nacional Comum Curricular em 2018, que passou a vigorar com orientações para o ensino de arte, sendo este o documento mais recente e norteador para o ensino.

Segundo Barbosa o ensino da arte pode ser compreendido ainda sob um novo olhar, pois:

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como matemática não tem como objetivo formar matemáticos [...] o que a Arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando, ao lado de uma produção artística de alta qualidade, há também uma alta



capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2007, p.32).

Deste modo compreendemos que o ensino da arte está voltado não apenas a um olhar estético, mas levar ao aluno a desenvolver um olhar estético, crítico, social e conhecedor de diversas manifestações artísticas e culturais.

Com intuito de favorecer e direcionar o trabalho docente é necessário que o professor organize e adote uma metodologia que favoreça o processo de ensino aprendizagem do educando. Sendo assim apresentaremos a seguir dois caminhos significativos que nortearão o trabalho do professor, a metodologia triangular e a metodologia de trabalho com projetos.

### **Metodologias de ensino de arte**

Os métodos de ensino são importantes ferramentas que auxiliam o professor no processo ensino aprendizagem. No campo das artes visuais destaca-se a metodologia triangular. Proposta por Ana Mae Barbosa, esta metodologia surgiu na década de oitenta, a partir de uma adaptação do movimento de Arte-educação DBAE – *discipline Based Art education*, cujo significado é “Arte educação entendida como disciplina” (BARBOSA, 2011). Esta abordagem de ensino desenvolvida por distintos pesquisadores como Ralph Smith, Marjorie Wilson, Elliot Eisner, que a partir de diversos estudos da realidade da época (1982) notaram que a o ensino de arte nas escolas americanas apresentava resultados insatisfatórios de aprendizagem.

Considerando estes aspectos os pesquisadores concluíram que era necessário rever os métodos de ensino a fim de favorecer o ensino da arte. Surge então a proposta da abordagem triangular, em que a professora Dr. Ana Mae Barbosa sugere.

Sugere que o ensino da arte aconteça por meio de 3 vertentes: Ler, fazer e contextualizar. Diante dessa visão, a apreciação é uma maneira não só de fruição ou de prazer estético, consiste também no conhecimento do sujeito e preencher os vazios do seu modo de entender, analisar uma imagem, sendo relevante que o professor saiba que ao levar uma obra de arte para sala de aula, estará trabalhando com uma variedade de talentos de classes sociais e vivências diferente, e, portanto o conhecimento adquirido será diferenciado para ele, cada um terá o modo único e particular de expressar sua visão de aprendizagem. Procurando estimular no educando as suas competências e habilidades, a sua representação e comunicação, investigação e compreensão e também a contextualização sociocultural.

O ler relaciona-se com as aptidões de ver, avaliar e interpretar as qualidades de uma obra, entendendo todos os elementos nela contidos. Neste quesito o aluno deve ser capaz de ler não apenas a imagem em si, mas de ter um olhar crítico e estético sobre a obra. Segundo Barbosa (2011) é importante ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista,



logo não cabe adivinhações. Neste processo não existe somente uma leitura, deste modo uma mesma imagem pode oferecer diferentes leituras.

O fazer artístico está atrelado às produções dos alunos. Estes aprendem os processos de criação de obras, imagens e assim conhecem diversos processos de criação, como a escolha de técnicas, temas, materiais etc. Neste momento os alunos são estimulados a criar suas obras a partir dos conceitos aprendidos anteriormente.

Contextualizar significa analisar a imagem no contexto em que foi criada. Aspectos históricos, sociais, estéticos e artísticos que ocorriam na época de criação, E com relacioná-la ao momento histórico atual. Enfim, Barbosa (1989, p. 4) descreve esta proposta como: “uma proposta para conhecer a linguagem das artes plásticas, para ver, para conhecer por meio da linguagem” .

Consideramos que esta proposta apresenta múltiplas dimensões e diversos olhares sob o contexto artístico. Haja vista que proporciona ao docente uma ferramenta de orientação e auxílio na organização do ensino, porém há que se ter cuidado para que esta não se torne uma ferramenta estereotipada. Para que o nosso trabalho tenha resultados satisfatórios é preciso muito estudo e pesquisa, para de fato compreender sua real intenção.

Outra metodologia que se destaca no ensino de arte é a metodologia de projetos. O trabalho por meio de projetos permite uma nova perspectiva para compreendermos o processo de ensino aprendizagem, bem como aprender novos conhecimentos.

Projetos de trabalho têm sido introduzidos como um recurso, na prática pedagógica, particularmente nas instituições de ensino que se propõem a realizar mudanças nos seus métodos de trabalho. São já conhecidos resultados de práticas pedagógicas orientadas por este recurso, nelas inseridos, como exigência de propostas curriculares que privilegiam a abordagem dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar. Deste modo, eles representam uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua identidade.

O aluno questiona, investiga, observa, enquanto ao professor compete questionar o aluno sobre seus conhecimentos prévios, mediar os questionamentos, avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

É indispensável à escola que ela possa captar o movimento que vem do ambiente externo, num processo de interação, caracterizado pelo diálogo crítico, para apreensão das transformações advindas da grande produção da informação. Dessa forma, os projetos de trabalho, mais do que estratégias de ensino, são tomados na sua dimensão mais correta, ou seja, como um método de produção de conhecimento.

O trabalho com projetos tem como ponto de partida uma dúvida ou um tema sugerido pela turma, e a partir das questões previamente levantadas, elabora-se o projeto cujo objetivo é responder os questionamentos apresentados anteriormente. Segundo Hernandez (2011) todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto.

Trabalhar a partir do conteúdo, de projetos, propicia ao professor uma melhor avaliação da aprendizagem da turma, pois o aluno consegue colocar suas dúvidas na construção e elaboração do projeto, dando a oportunidade ao professor de intervir quando achar necessário, afastando-se da postura de mestre e aproximando-se das expectativas do aluno.

Deve-se levar em consideração que todas as etapas de trabalho, pesquisa realizadas durante o projeto são de grande importância e devem ser levadas em consideração. Pois este oferece aos alunos inúmeras possibilidades de aprendizagem. O trabalho com projetos não deve visar somente o resultado final, mas com projetos que possam criar condições de uma aproximação da escola com o aluno. Visando torná-lo protagonista do seu processo ensino aprendizagem, não é somente aquilo que seja do gosto do aluno, mas trabalhar de modo a despertar a curiosidade por novos conhecimentos.

### **A prática reflexiva no trabalho docente**

A formação do professor reflexivo acontece a partir de questionamentos da sua própria prática docente, da necessidade de um novo posicionamento para rever e repensar a sua prática pedagógica. De acordo com Lima (2010):

A formação de professores a partir de uma postura indagativa tem se mostrado como um dos pilares para a melhoria qualitativa dos saberes docente necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse caso o processo de conscientização desperta a percepção que os saberes dessituados aportam-se com o inócuo e abstrato para a concretude educacional, pois como se sabe a educação assume a tarefa social de despertar na homem consciência de si e do outro no mundo. Contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos em todos os processos de sua história. (p 9).

Diante das palavras de Lima entende-se que o conhecimento está longe de ser acabado, é um objeto em construção e que caberá ao educador usar a sua percepção para expandir os saberes construídos ao longo de sua vida que são transmitidos de gerações vindouras correspondentes ao desenvolvimento e aprimoramento do mundo cultural.

E o conhecimento sendo um objeto em construção podemos então atribuir ao professor a tarefa de ser um profissional criativo e coerente, colocando-se também como um sujeito em



construção dos saberes entre o significado e o ressignificado de atuação com um novo olhar no processo de conhecimento dele próprio como especialista, e dos alunos.

Ainda caberá ao educador a tarefa de agir como um mediador numa perspectiva transdisciplinar promovendo articulações dos saberes com o objetivo de tornar o aluno um protagonista do seu próprio conhecimento de uma maneira reflexiva e dinâmica aproveitando os conhecimentos prévios e buscando ajudá-los a ampliá-los de uma maneira significativa, criativa e sistemática dentro do processo de aprendizagem.

Sendo necessário acontecer um real posicionamento por parte do educador encarando desafios e promovendo mudanças, onde as suas ações ficaram com o foco no desvelamento da realidade dos educandos. Resultando num seguimento diário de conscientização e respeito para com os alunos, aproveitando todo conhecimento extracurricular e adquirido.

Buscando atuar com uma postura ética democrática e profissional dentro do processo educacional, organizando a sua prática pedagógica e atualizando-se constantemente, pensando e repensando a sua atuação numa posição documentada para ser um professor reflexivo e crítico dentro das problemáticas que surgiram. Fazendo-se necessário uma real articulação entre a teoria e a prática, visando a melhoria para a vida escolar e social dos educandos, contribuindo para a formação social e crítica de um futuro cidadão.

A perseverança na prática e pela prática reflexiva é recorrente e provocante, pois impulsiona cada ator social a escrever a história de emancipação das instituições e dos homens, aprimorando cada etapa e de maneiras sempre novas e significativas a partir de suas vivências e leituras de mundo. (LIMA. p.77, 2010)

A prática reflexiva surge a partir do posicionamento da leitura e da necessidade de rever e repensar sua prática pedagógica, este resulta em processo de conscientização permanente em que o respeito pelo educando e pelos seus conhecimentos prévios e por aqueles que serão aprendidos dentro e fora da escola. Assim, cabe ao docente ser ético e democrático frente aos desafios e dificuldades da sua profissão.

### **Considerações Finais**

O objetivo desse trabalho contemplou um estudo sistemático acerca da arte e educação e a prática do professor de arte em sala de aula.

Considera-se arte todas as manifestações culturais de um povo, e o entendimento deste conceito está atrelado as vivencias, tradições, valores e estética, ou seja, a partir dessas vivencias cada indivíduo irá construir um conceito único sobre a arte. Enfim, a arte estabelece relações através de diversas formas, por meio da poesia, gestos, estética, linguagens etc.

Pode-se dizer que é possível conhecer a cultura de um povo por meio da arte e isso ocorre através das representações simbólicas, materiais, intelectuais e emocionais.

Sendo a educação um processo contínuo em que todos estão envolvidos para aprender, ensinar, fazer, considera-se que não há uma única forma de educar alguém, nem único lugar. Deste modo, entende-se que a educação se relaciona com a arte, sob diversas perspectivas, pois esta é o veículo por excelência da presença da estética na educação. E todo esse processo envolve a docência, que é considerada uma prática individual e particular de cada docente.

Haja vista que para o exercício da docência é preciso vivenciar em nossa formação aquilo que vamos atuar enquanto profissionais. De forma a propiciar um ensino favorável às realizações e descobertas dos alunos oferecendo-lhes oportunidades de expressar de modo que o aprendizado seja significativo.

Nessa perspectiva o ensino da arte é obrigatório e está previsto em lei, como citado anteriormente, com o objetivo de desenvolver a concepção estética, cultural, política e social do educando. Pois através da arte o estudante está em contato com diversas e manifestações culturais, artísticas e estéticas. O ensino deve oferecer ainda um leque de produções, leituras verbais e não verbais patrimônios históricos e artísticos, considerando as manifestações regionais.

Diante desses posicionamentos a pesquisa em questão analisou duas metodologias de ensino que tem como objetivo orientar e organizar a prática docente e direcionar o aprendizado do aluno. A metodologia triangular destaca o fazer, o ler e contextualizar, a metodologia de trabalho com projetos propicia o aprendizado a partir de questões problema. As duas metodologias têm como objetivo conceber o aluno protagonista do processo ensino aprendizagem. Por fim, faz-se necessário que o educador reflita sobre sua formação, o fazer docente e da necessidade de rever e repensar sua prática pedagógica diariamente.

## Referências

BARBOSA, A.M.T.B. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo/SP. Cortez, 2011.

BARBOSA, A.M.T.B. (Org.). *Arte educação: leitura no subsolo*. São Paulo/SP. Cortez, 2011.

BARBOSA, A.M.T.B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO. C.R. *O que é Educação*. São Paulo/SP Brasiliense, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 4 mar. 2019





BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 10 de setembro de 2011.

BRASIL. *Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 1999*, CNE, referente ao Parecer CEB n. 22/98, aprovado em 17/12/99.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

COLI. J. *O que é Arte*. São Paulo /SP, Brasiliense 2006.

HERNANDEZ, F. *Fernando Hernandez*. 2011. Disponível em: <http://curso-projetos.blogspot.com.br/2010/04/fernando-hernandez.html>. Acesso em 27 de novembro de 2011.

LIMA, P.G. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. São Paulo. -Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

OLIVEIRA, C.L. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte/MG, 2006.

RESENDE E FUSARI, M. F.; FERRAZ, M.C.T. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo, 1999. Ed. Cortez.

UBIRATAN, R. *Minidicionário Rideel Língua Portuguesa/coordenação*. Rosa, 1ª edição, São Paulo. Reediel 2000.

VIEIRA, D. *Metodologia Triangular: exemplos de estratégias*. Anotações da palestra de BARBOSA, A.M. *Seminário Arte na Escola*. Porto Alegre, Projeto Arte na Escola, 1989. In banco de textos do Projeto Arte na Escola n° 017/1993.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Comunicação oral: Eixo 10 - Formação de professores

## **DIFICULDADES DOS DOCENTES DE QUÍMICA DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP: ENTRAVES PARA A REALIZAÇÃO DE AULAS EXPERIMENTAIS**

Lilian Gomes Ramos – UNIFESP/Diadema\*  
Ana Valéria Santos de Lourenço - UNIFESP/Diadema\*\*

---

**Resumo:** A pesquisa em foco se estabelece no âmbito das dificuldades enfrentadas pelos professores da disciplina de Química das escolas estaduais pertencentes a Diretoria de Ensino de Santo André, mais especificamente quanto à possibilidade em desenvolver ou não aulas experimentais em sala de aula ou laboratório, quer seja utilizando os materiais didáticos da rede (roteiros do Caderno do Aluno fornecidos pelo Governo Estadual - 2014-2019), quer seja por meios próprios. O objetivo é a compreensão do problema, isto é, em que termos a educação experimental se estabelece, quais os percalços para que este indispensável recurso didático possa ser oportunizado. Para tanto, realizou-se pesquisa em campo cujos resultados serão discutidos por meio de análise de conteúdo.

**Palavras-chave:** Pesquisa qualitativa. Química. Aulas experimentais.

### **Introdução**

O estudo surgiu a partir de queixas de docentes em relação as dificuldades para realização de aulas experimentais e por reclamações quanto ao Caderno do Aluno. Havendo, portanto, um ponto de convergência entre situações vivenciadas pela própria pesquisadora enquanto professora da rede pública estadual (Química) e as relatadas por outros professores da disciplina da rede. O município em questão, de acordo com dados da Diretoria de Ensino, possui 58 escolas públicas estaduais de Ensino Médio, muito embora algumas das escolas consultadas, encerraram esse ciclo em anos anteriores, ou ainda, passaram a ser Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI). Não existem dados do total de professores de Química da rede em Santo André, mas estima-se que, por meio do total de escolas e devido ao desdobramento de um mesmo professor em mais de uma unidade escolar, seja em torno de 30 docentes. Assim sendo, buscou-se oportunizar o questionário ao máximo possível de professores de modo a aumentar a confiabilidade dessa pesquisa.

---

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo– (UNIFESP/Diadema). E-mail: [lilianramos.unifesp@hotmail.com](mailto:lilianramos.unifesp@hotmail.com).

\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo– (UNIFESP/Diadema). E-mail: [anavaleria\\_l@yahoo.com.br](mailto:anavaleria_l@yahoo.com.br).



Quanto à metodologia de análise, recorreu-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009) para fins de estudo desses questionários.

### Infraestrutura de laboratórios na rede estadual - Brasil

É importante conhecer previamente a situação das escolas estaduais em termos de laboratórios considerando que estes sejam, por meio dos resultados do Censo Escolar 2018, divulgado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um considerável entrave para a concretização de atividades experimentais. (MAIA; VILLANI, 2016) Esse Censo revela que 44% das escolas de educação básica brasileiras públicas e privadas possuem laboratório de ciências, entretanto, não mencionam sobre a infraestrutura, mobiliário, materiais e equipamentos para uso desses espaços. Para o INEP, “esse importante espaço de aprendizagem está presente em 38,8% das escolas de ensino médio da rede pública, em 57,2% na rede privada”, 83,4% das escolas federais possuem laboratório de ciências enquanto as estaduais apenas 37,5% de 30.377 escolas. (Tabela 1)

**Tabela 1** – Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino médio – 2018

Recurso	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
Lab. De Ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
Lab. De Informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

**Fonte:** Inep/Censo Escolar, 2018.

Assim sendo, majoritariamente, as escolas públicas estaduais não possuem o local adequado para concretização de aulas práticas, com números insuficientes de laboratórios de Ciências o que explica o pouco uso desse em atividades práticas, conforme Pontes et al. (2008) e Paz et al. (2010). Além disso, nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos

(Pisa), o Brasil é 63º colocado em ciências dentre 70 países, dado de 2015. Em 2018, nenhum aluno atingiu proficiência na área científica e 55% não demonstraram nível básico de conhecimento. Embora tenha sido proposto projeto de lei para estabelecimento obrigatório de laboratórios de Ciências em escolas públicas de Ensino Fundamental II, ele não se efetivou. É o caso da proposta de projeto de Lei N.º 6.964-B, no Congresso Nacional em 2006, sugerida pela Sra. Professora Raquel Teixeira, com recursos do orçamento da educação. Em 2011, o projeto foi arquivado na Câmara dos Deputados. Além disso, em 2016, a autorização da contratação de docentes não licenciados por meio de Medida Provisória (MP) 746/2016 gerou debate entre professores que consideram que essa medida poderia reduzir a qualidade do Ensino de Química e dificultar a realização de aulas práticas, tendo em vista que sem o conhecimento específico para tal, há dificuldades em seu desenvolvimento.

### **Contexto da Cidade de Pesquisa**

O município de Santo André (Grande ABC) pertence a Região Metropolitana de São Paulo. Possui 716.109 habitantes e quanto ao desenvolvimento a nível nacional, está em 15ª lugar, e em 8º em relação ao Estado de São Paulo, dados da ONU (2013). Resultado que em muito se deve ao importante Polo Industrial que gera muitos empregos a população local, instituições de Ensino Superior reconhecidas, sobretudo na área industrial apesar da atual recessão econômica no Brasil. O Censo Escolar 2018 indica que, a cidade realizou 7.073 matrículas no 1º ano, 6.687 matrículas no 2º ano e 6.181 matrículas no 3º ano do Ensino Médio e apresentou recentemente melhora na performance no IDEB, que apresenta resultado de 6,5, sendo a meta 6,7. Em 2017, as escolas estaduais de Santo André obtiveram indicador de aprendizado de 6,8. Ele varia de 0 a 10. O Fluxo (índice de aprovação) indicou que a cada 100 alunos, 2 não obtiveram aprovação no ano em questão.

Em 2018, nas escolas estaduais andreenses, ocorreram 2.086 reprovações (10,5%), 1.147 abandonos (5,7%) e 16.709 aprovações (83,8%), contra 227 reprovações (3,6%), nenhum abandono (0%) e 6.139 aprovações (96,4%) nas escolas de Ensino Médio privadas. Para compreensão do problema é necessário conhecer o campo em pesquisa, bem como os reflexos que esses resultados representam. O contexto tratado por meio de dados indica que o aluno pode sofrer influência quanto a escolha de trabalho nessa cidade tendo em vista a presença do Polo industrial e a demanda por trabalhadores o que associa conhecimentos relacionados a área de exatas.



O resultado do IDEB de Santo André está um pouco à frente em relação a desempenho de aprendizagem em relação a outras cidades do Estado. Em pesquisa realizada por Garcia et al. (2019) com professores, sendo 24 mulheres e 14 homens, com média de 35 anos de idade e 13 anos de experiência em docência, formação em Física (6), Matemática (10), Português (7), História (4), Química e Biologia (3), Educação Física (5) e cargas de 10 a 40 horas semanais, realizada na Rede estadual da Região do ABC (seis da cidade de São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo e Santo André e cinco dos outros quatro municípios), indicou que nas escolas, faltam recursos financeiros, a infraestrutura é inadequada e o currículo distante dos alunos. Esse dado denota que a falta de materiais pode ser um dos motivos da realidade de aulas práticas na escola pública também em Santo André.

### **A relevância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem**

Para Paz et al. (2010) em pesquisa das dificuldades no ensino-aprendizagem de Química especificamente 2ª série do Ensino Médio em escolas públicas de Teresina –Piauí com professores e alunos, 24,5% dos participantes gostam da disciplina de química, 68,6% deles apresentam dificuldade em aprender seus conteúdos em função dos cálculos e 28,2% pela falta de aulas práticas. Assim sendo, a carência de aulas práticas admitida pelos alunos é relevante na aprendizagem e responsável pelo baixo índice de aprovação da disciplina: Cabe ressaltar que a metodologia utilizada pelo professor é um motivo marcante [...], pois acabam dando ênfase à memorização de fórmulas, priorizando os cálculos e desvalorizando à experimentação e a construção do conhecimento científico dos alunos, fazendo com que eles tenham dificuldade em aprender a disciplina. (PAZ et al., 2010, p. 06)

A experimentação está relacionada também a metodologia do docente que pode ou não resultar em desempenho satisfatório. Para os professores, as maiores dificuldades na abordagem da Química são a “falta de interesse dos alunos (50%), falta de recursos (50%) e a estrutura da escola (37,5%)”. (PAZ et al, 2010, p. 06). Assim, o aprendizado efetivo depende de recursos materiais e da estrutura física da escola. Já para Pontes et al. (2008, p.04), por meio de pesquisa de 2006 em Belém - Pará com 33 escolas públicas de Ensino Médio, parte considerável dos conteúdos de Química previstos não são concluídos. Os conteúdos concluídos podem nem perfazer 50% do previsto para a série em estudo, inclusive na disciplina de Química. Para os autores, isso se deve em parte a carência de professores nas áreas das ciências.



O Caderno do aluno – Química, é alvo de análise em pesquisas de Maria et al. (2015), Maia e Villani (2016) e Nascimento (2017) nos quais, percebe-se queixas importantes como a mencionada por Maia e Villani (2016, p.345), o fato de o Caderno do Aluno estar presente em sala de aula, mas influenciar em poucos aspectos a prática de ensino do professor. Além disso, o problema relacionado a realização de atividades práticas está relacionado de certo modo as propostas práticas dos Cadernos do Aluno, atrelado a outros indicadores, de acordo com 11 docentes de Química, atuantes em escolas públicas estaduais de São Paulo:

[...] São muitas experiências e o professor tem que planejar as coisas com antecedência. [...] a gente mal tem tempo de preparar aula, como a gente vai preparar o laboratório? E depois, quem vai arrumar o laboratório? Então a infraestrutura que a escola pública proporciona hoje não está adequada com esse material. (MAIA; VILLANI, 2016, p. 133)

Esse Caderno requer muito conhecimento prévio do aluno, por exemplo: se vou falar sobre a tal o aluno vai me perguntar o que é fórmula. Pois ele não viu isso antes. [...] Na escola pública a questão do currículo em si, esse currículo tem feito com que os alunos fiquem cada vez mais defasados. [...] Eu acho muito mais produtivo partir do micro e depois ir para o macro. [...] A proposta também demanda muita aula de laboratório. A minha escola não tem laboratório. (MAIA; VILLANI, 2016, p. 131).

As situações adversas apontadas por essa e outras pesquisas, também são justificativas do que aqui se apresenta. Ou seja, se esses dados também se repetem quando se trata de escolas estaduais andreenses.

## **Materiais e Métodos**

Um questionário composto por 18 questões abertas e fechadas foi aplicado a professores da disciplina de Química (com formação na área ou em áreas correlatas), alocados na Diretoria de Ensino de Santo André. Escolheu-se esse município para trabalho tendo em vista a proximidade com a área de pesquisa, e a eficiência dos resultados de modo que houvesse maior quantidade de respondentes em relação à amostra total (total de professores), o que ocorreria com grandes dificuldades em um município, por exemplo, com as dimensões e números de São Paulo. Aqui tratamos de discutir os resultados obtidos por meio dessa pesquisa em campo.

A pesquisa em campo (questionário semiestruturado) é a proposta principal de coleta de dados com a finalidade de levantamento sobre os encaminhamentos das instituições, do governo e como se dá o enfrentamento das dificuldades e realidades na voz dos professores em relação ao ensino experimental de Química. Na pesquisa de campo, optou-se pelo roteiro semiestruturado abordando as categorias de ensino-aprendizagem, recursos materiais, infraestrutura, tempo, e incentivo a pesquisa, com a análise de dados/resultados empíricos

sob enfoque qualitativo. Sugere-se prévia incompatibilidade entre o que é divulgado e o que é de fato oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo em termos de qualidade especificamente para o ensino de Química. Para Bardin (2009), a análise documental “...consiste em um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência.”

Bardin (2009, p. 122) cita que corpus “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, isto é, a análise documental das propostas de aulas práticas apresentadas pelo Caderno do Aluno – Química, do Governo do Estado de São Paulo (2014-2018). O tratamento dos dados pelas análises documental e de conteúdo citada por Bardin (2009) foi aplicada sobre os questionários. Os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo abordados na escola em horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) a princípio, antes ou depois do horário de aulas, ou em horários previamente combinados. Várias idas em uma mesma escola são necessárias até que se alinhem os horários e a decisão participação do docente em questão. Alguns foram indicados por colegas de trabalho e foram contatados via telefone ou aplicativos de mensagens, marcando-se conversa presencial sempre na escola. Desse modo, nove deles aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As principais dificuldades de aplicação desses questionários se deram em torno de que os professores não se encontravam na escola mesmo estando prevista sua aula nos horários coletivos da escola; a recusa de participação por excesso de trabalho ou desconfiança em relação a divulgação de seu nome e o da instituição, ainda que fossem previamente esclarecidos de que nada seria divulgado, conforme descrito no TCLE. A concretização desse trabalho só foi possível por meio presencial. Todos os professores que receberam a pesquisa via e-mail ou por meio de aplicativos de mensagens não deram devolutiva, ainda que em face da insistência tendo em vista a relevância de sua participação.

## **Resultados e discussão**

Em face das justificativas e dados apresentados até aqui, buscou-se identificar as principais dificuldades dos professores no Ensino de Química, sobretudo os entraves relacionados a realização de aulas práticas nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Santo André, quer por meio dos roteiros de aulas práticas contidos no Caderno do Aluno - Química (2014-2018), quer por meios próprios. Optou-se por aplicar a pesquisa em campo de natureza qualitativa, isto é, questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa com professores em relação a sua situação de trabalho e o contexto no qual ela existe apresentam importantes informações quanto aos problemas no

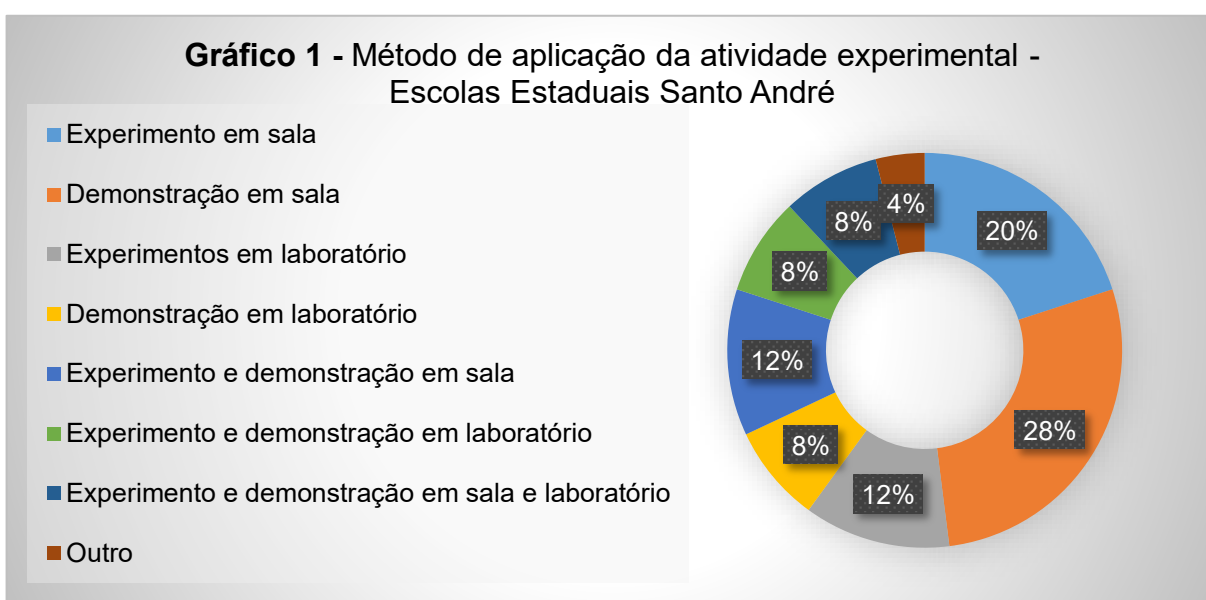




estabelecimento da aprendizagem. Conhecendo tal quadro, é possível elaborar medidas para contornar a situação.

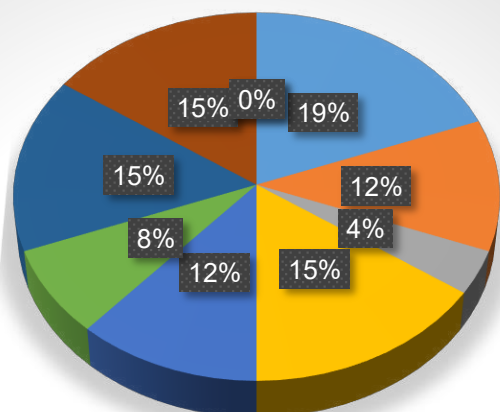
### **Análise do Questionário Qualitativo**

Dos respondentes, isto é, 9 professores, 67% relatam a existência de laboratórios e apenas um diz não realizar aulas práticas. Mesmo com o espaço para experimentação (laboratório), o professor utiliza a sala de aula, sendo que 89%, utilizam com frequência de 1 por bimestre (45%) e 1 uma vez por mês (33%) para esta finalidade. O principal método utilizado para aplicação das aulas práticas é a demonstração em sala (28%) e o experimento em sala (20%). (Gráfico 1).



**Fonte:** elaborado pelo autor (2020).

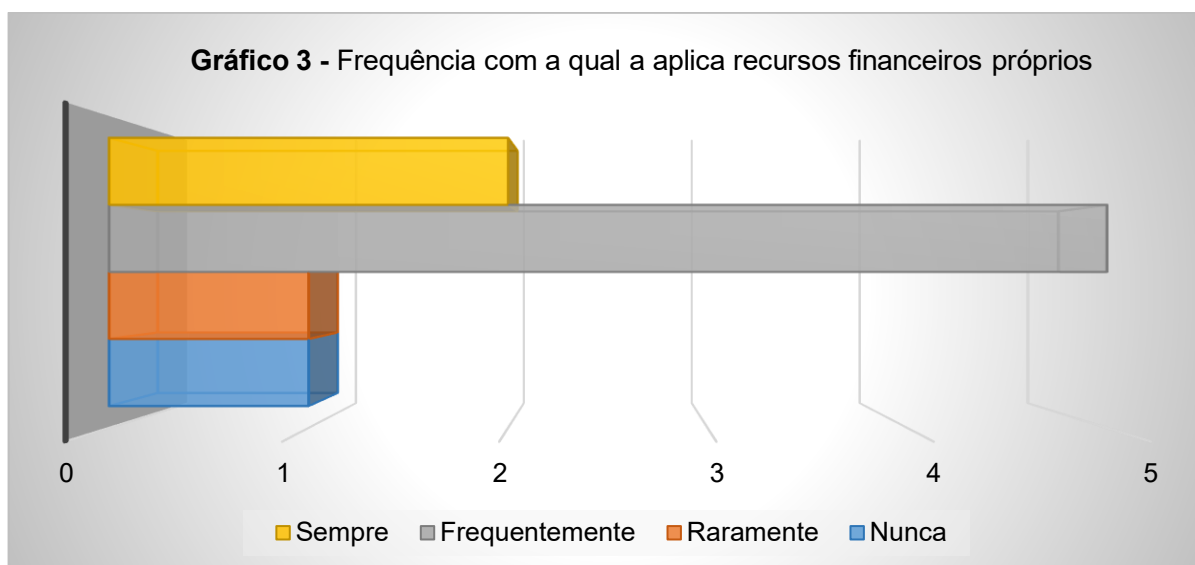
As práticas experimentais, sobretudo no formato de demonstração, são restritas por não possuir os materiais necessários para o seu desenvolvimento (19%), falta de tempo (15%), em função da precariedade das instalações escolares (15%) e indisciplina dos alunos (12%), além da falta de equipamentos de proteção individual, prioritariamente, dentre outros pontos considerados conforme Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Entraves na realização de aulas experimentais**

- Não possui os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas práticas.
- A infraestrutura física está comprometida e/ou precisa de reparos.
- Não se sente seguro ou confortável para desenvolver aulas práticas em laboratório.
- Pouco espaço físico disponível.
- Indisponibilidade de tempo.
- Falta de apoio disciplinar por parte da gestão.
- Falta de equipamento de proteção individual, para a realização de práticas com segurança.
- Indisciplina dos alunos.
- Pouca relevância no processo de aprendizagem.
- Outro

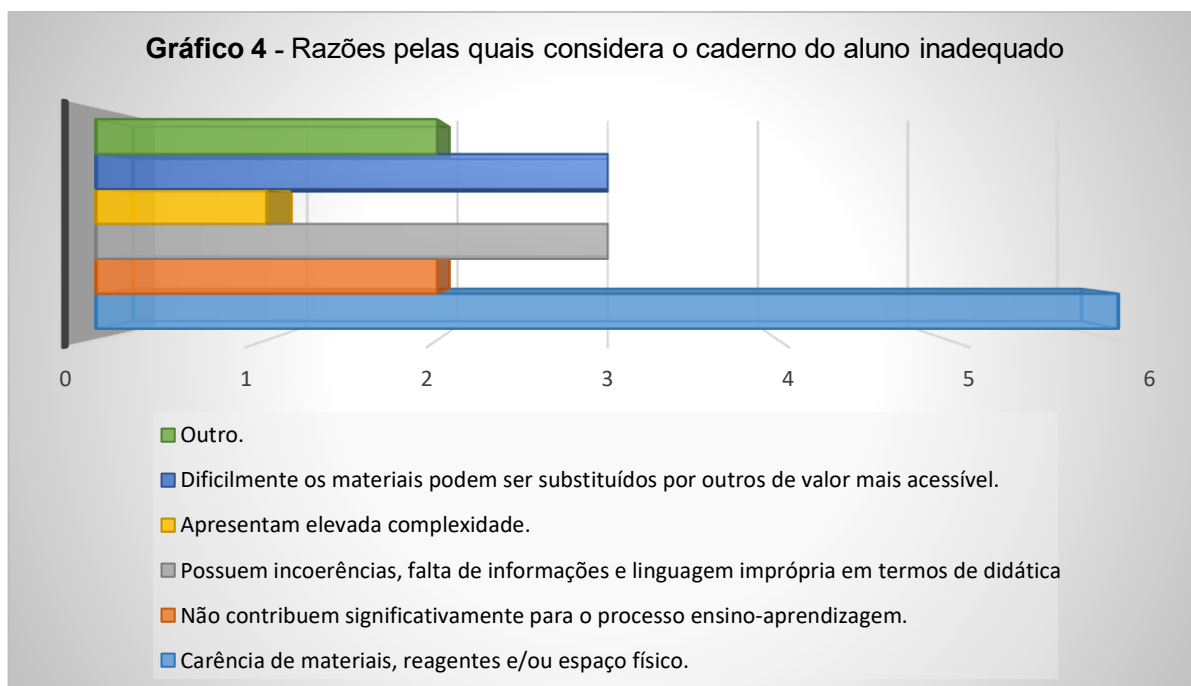
**Fonte:** elaborado pelo autor (2020).

Ainda, segundo os professores, a realização de atividades experimentais ou até mesmo de observação quando aplicam recursos financeiros próprios para esta finalidade (a escola não dispõe de valores para compra dos materiais). (Gráfico 3).



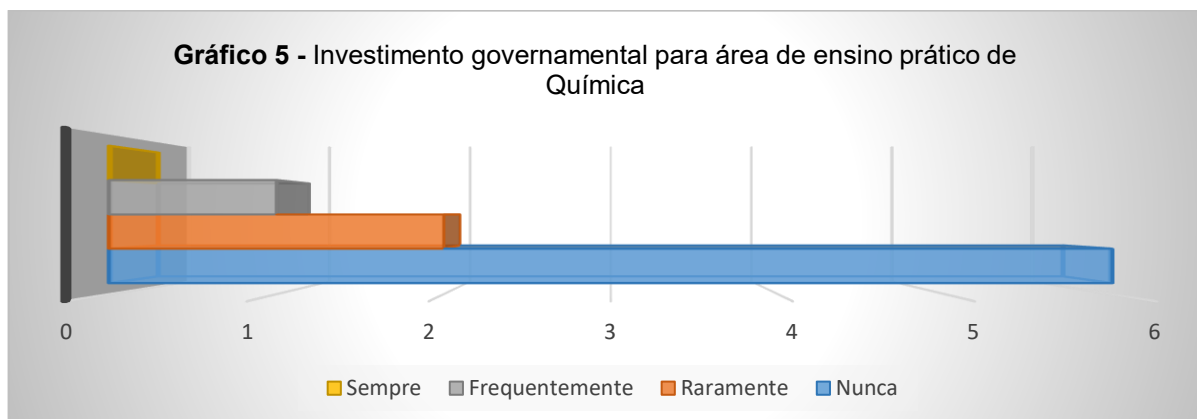
Fonte: elaborado pelo autor (2020).

As atividades experimentais dos professores não se baseiam nas propostas práticas do Caderno do Aluno, segundo 67% dos respondentes, confirmando que tais atividades práticas são inadequadas para 78% dos professores, em função de carência de materiais, reagentes e/ou espaço físico principalmente, para seis dos nove participantes. A dificuldade de substituição de materiais por outros de valor mais acessível e a incoerência, falta de informações e linguagem imprópria em termos didática é indicada por 3 dos respondentes como problemas do Caderno do Aluno. (Gráfico 4).



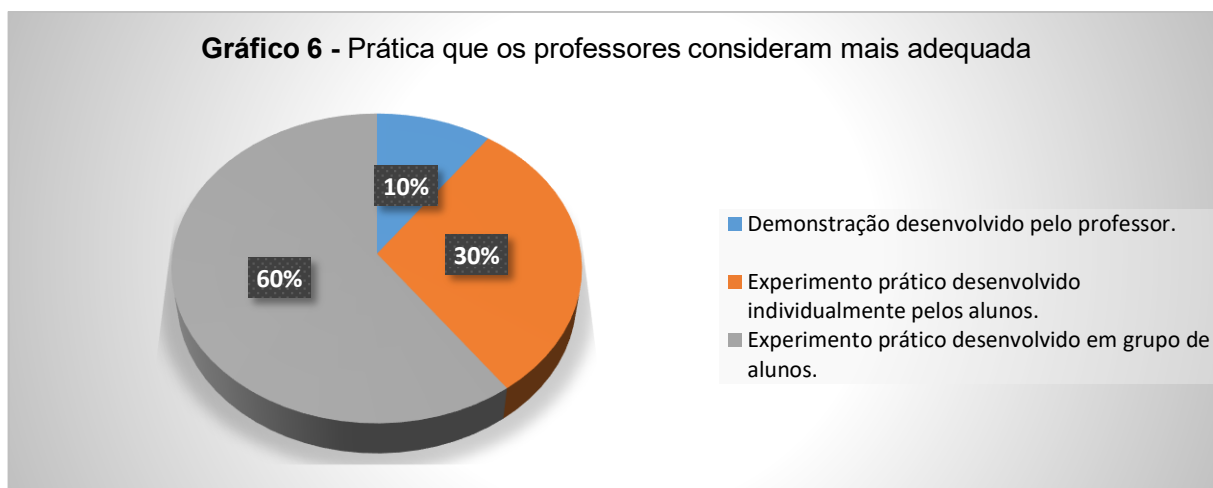
Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Embora os professores avaliem como muito relevante (5) a importância de aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem, e até como indispensável (4), eles indicam que não há investimento governamental para área de ensino prático de Química (Gráfico 5):



**Fonte:** elaborado pelo autor (2020).

Dado que os professores atuam em experimentos demonstrativos, foram investigadas as percepções sobre esta prática. As respostas apontam que existem diferenças entre demonstração e experimentação (100%) e julgam como mais adequado o experimento desenvolvido em grupos pelos alunos (Gráfico 6).



**Fonte:** elaborado pelo autor (2020).

A maioria dos professores possuem carga horária de trabalho, apenas lecionando a disciplina de Química, de 30 a 40 aulas semanais, estando em sala de aula de mesma série por 2 aulas semanais na maioria das escolas nas quais lecionam, o que julgam (67%) ser tempo inadequado para desenvolverem atividades práticas. As escolas nas quais relataram existir três aulas semanais da disciplina são de tempo integral.

Vale ressaltar que 89% dos respondentes indicaram não haver incentivo a pesquisa e cursos relacionados a preparação docente para aplicação de atividades práticas em Química na rede pública estadual de ensino, no entanto, afirmam que a graduação conferiu conhecimentos concretos para o desenvolvimento delas. Os respondentes indicaram que os cursos que realizam são obsoletos e em sua maioria, cursados fora de rede. Por último, dentre os impasses para o ensino experimental de Química nas escolas da rede pública estadual foi citado em questão dissertativa principalmente: indisciplina, furtos de materiais pelos alunos, falta de materiais e reagentes de análise, carência de recursos, falta de pessoas para auxiliarem na preparação das aulas, produtos químicos demoram a chegar quando solicitados, falta de tempo hábil para preparar as práticas, improvisos no espaço físico, falta de espaço físico adequado, falta de equipamentos de proteção individual, infraestrutura comprometida, não se sente seguro ou confortável para realizar as práticas, falta de apoio disciplinar por parte da gestão, falta de monitores, falta de laboratórios adequados.

### Considerações finais

Assim sendo, os resultados da pesquisa indicam que o problema se concentra sobretudo em torno da falta de recursos na área de ensino prático de Química. Os roteiros do Caderno do aluno não correspondem as atuais necessidades do professor. É possível que correspondessem, caso o investimento acontecesse. O salário dos professores da rede, já defasado, ainda é utilizado por eles a fim de que as práticas experimentais aconteçam. Muitas escolas possuem laboratório, mas os resultados indicam que estes não possuem as condições de funcionamento ideais em termos de mobiliários, reagentes, equipamentos, manutenção e conservação. Além disso, o tempo para que este pudesse ser melhorado ainda que com recursos próprios e limitados, inexistente.

Como reflexão é necessário que se mencione a aparente reduzida importância atribuída pelo Governo do Estado ao ensino experimental de Química tendo em vista a falta de recursos, editais específicos que visem a existência, manutenção e consolidação de laboratórios.

### Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2009.

GARCIA, P.S.; PREARO, L.C. ROMERO, M.C., BASSI, M.S. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da região do Grande ABC Paulista. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587, ISSN: 2446-8606. (2015). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841>. Acesso em 02 mar.2020.

GARCIA, P. S.; SOBRINHO. A. M.; AZEVEDO. G. R. Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016. *Revista Internacional d'Humanitats*,



n.45 jan – abr 2019, CEMOrOc – FEUSP/ Universidade Autônoma de Barcelona. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/328492625\\_Um\\_estudo\\_sobre\\_o\\_fracasso\\_escolar\\_no\\_Ensino\\_Medio\\_entre\\_os\\_anos\\_de\\_2010\\_2013\\_e\\_2016](https://www.researchgate.net/publication/328492625_Um_estudo_sobre_o_fracasso_escolar_no_Ensino_Medio_entre_os_anos_de_2010_2013_e_2016). Acesso em: 02 mar. 2019.

MAIA, J.O.; VILLANI, A. A relação de professores de Química com o livro didático e o caderno do professor. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, nº 1, 121-146, 2016. Disponível em:

[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC\\_15\\_1\\_7\\_ex969.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_1_7_ex969.pdf). Acesso em: 02 mar. 2019.

MARIA, C.J.; LOPES, J.B.; TOMMASIELLO, M. G. C. Influência do “Caderno de Química” em práticas de ensino em sala de aula. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 329-349, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0329.pdf>. Acesso em 02 mar.2020.

NASCIMENTO, I.C. *Conteúdos de Química e Contextualizações: articulações realizadas por alunos do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-26052017-103053/publico/lzabella\\_Caroline\\_do\\_Nascimento.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-26052017-103053/publico/lzabella_Caroline_do_Nascimento.pdf). Acesso em 02 mar.2020.

PAZ, G.L.; PACHECO; H.F.; COSTA NETO, C.O., CARVALHO, C.P.S. Dificuldades no ensino-aprendizagem de Química no Ensino Médio em algumas escolas públicas da região sudeste de Teresina. *Anais do X Simpósio de Produção Científica e Seminário de Iniciação Científica da UESPI*. Teresina: 2010. Disponível em:

<http://www.abq.org.br/simpequi/2010/trabalhos/196-4222.htm>. Acesso em 02 mar.2020.

PONTES, A.N.; SERRÃO, C.R.G.; FREITAS, C.K.A.F.; SANTOS, D.C.P.; BATALHA, S.S.A. O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação. *Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)*. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>. Acesso em 02 mar.2020.

SÃO PAULO. *Caderno do Professor: química, Ensino Médio – 1, 2 e 3ª série, volume 1-2/* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 01 - A educação básica brasileira e desafios da atualidade

## **ARTICULAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA, CONSELHO TUTELAR E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Lorena Alves Rodrigues – UFSCar\Sorocaba\*

Gabriela Pedrosa Pereira – UFSCar\Sorocaba\*\*

Isadora do Nascimento Fernandes – UFSCar\Sorocaba\*\*\*

Leonardo Henrique Batinga Gonçalves – UFSCar\Sorocaba\*\*\*\*

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo estabelecer relações entre a gestão escolar, Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a sua possível efetivação. O desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com a utilização de um estudo de caso, com a utilização de um roteiro de questões semiestruturadas, aplicados à 23 alunos dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática da UFSCar-Sorocaba. Ao longo do trabalho, percebemos que a efetivação da articulação entre os três eixos listados é um processo em construção quanto ao: (a) direito da criança e do adolescente, (b) o papel do gestor na mediação, (c) e a preocupação da importância do Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano escolar, que deve ser debatida amplamente para dirimir a busca pela efetivação do direito da criança e do adolescente.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Conselho tutelar. Estatuto da Criança e do Adolescente.

### **Introdução**

Década de 90, divisor de águas para os direitos da criança e do adolescente. Os planos feitos em anos anteriores tornavam o Estatuto da Criança e do Adolescente realidade. A Lei foi criada “[...] para garantir a efetividade das garantias constitucionais no que tange aos direitos fundamentais e a proteção integral da criança e do adolescente e que esta norma regula a relação destes indivíduos com o Estado, a sociedade e a família” (NAVES, 2010). A evolução das legislações referentes aos direitos das crianças e adolescentes no Brasil possui um processo histórico bastante conturbado e extenso.

---

\*Acadêmica do curso de Licenciatura em Química, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Divulgação da Ciência (GPEDIC) vinculado ao CNPq e credenciado pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [lorenadlb77@hotmail.com](mailto:lorenadlb77@hotmail.com).

\*\*Acadêmica do curso de Licenciatura em Química, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Divulgação da Ciência (GPEDIC) vinculado ao CNPq e credenciado pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [gabpedroso@outlook.com](mailto:gabpedroso@outlook.com).

\*\*\* Acadêmica do curso de Licenciatura em Química, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Divulgação da Ciência (GPEDIC) vinculado ao CNPq e credenciado pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [isa.nascfernandes@gmail.com](mailto:isa.nascfernandes@gmail.com).

\*\*\*\*Acadêmico do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: [leonardohgbatinga@hotmail.com](mailto:leonardohgbatinga@hotmail.com).





Contudo, as criações de leis e decretos, de forma evolutiva, passaram a se preocupar com a discussão e a necessidade de olhar para as crianças e adolescentes do país. Assim, sabendo que o principal foco da educação é a formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que se vive, além de lhe abrir portas para a busca de conhecimento, é preciso, para que esse processo ocorra, que todos os envolvidos executem suas funções com excelência. Logo, torna-se evidente a importância da relação entre gestão escolar, O Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, além de prevista por lei, garante o bom funcionamento da organização escolar e social.

## Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar, a partir de textos e destaques do ECA (BRASIL, 1990), da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e do acervo da Fundação Telefônica, além do texto base “Gestão escolar e conselho tutelar: uma parceria necessária baseada no estatuto da criança e do adolescente” (MACHADO, ALVARELLI, 2018), a relações entre a gestão escolar, Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a sua possível efetivação na perspectiva de estudantes universitário da UFSCar dos curso de Química, Física, Biologia e Matemática, com destaque para três eixos:

- (a) direito da criança e do adolescente,
- (b) o papel do gestor na mediação,
- (c) e a preocupação da importância do Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano escolar

## Metodologia

Iniciamos o processo de pesquisa para montagem do seminário, a partir da leitura do texto base do trabalho. Durante a pesquisa consultamos referenciais teóricos diversos e interessantes, tais como, a Constituição Federal, no âmbito que se refere aos direitos e deveres das crianças, famílias, dos adolescentes, da comunidade, sociedade e do Estado associados a Educação, assim como, a relação existente entre a Gestão Escolar e o Conselho Tutelar na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes; consultamos ainda o ECA, tendo enfoque os direitos fundamentais das crianças e adolescentes assegurados no documento e os deveres pertinentes a Gestão Escolar e aos Conselhos Tutelares; foi estudado também o livro “CAUSOS E CONTOS DO ECA: HISTÓRIAS EM RETRATO – O Estudo da Criança e do Adolescente no Cotidiano” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2006) formulado a partir de um concurso realizado pela Fundação Telefônica que reuniu cerca de 130 histórias verídicas de todas regiões do Brasil que exemplificam a estrita relação existente entre a Gestão Escolar e o Conselho Tutelar na efetivação do ECA.

Trouxemos na introdução do trabalho, conceitos como o papel da Gestão Escolar e do Conselho Tutelar no que se diz respeito às suas respectivas atuações profissionais e funções



administrativas e burocráticas previstas em lei pela Constituição Federal e pelo ECA. Também abordamos a importância da existência de uma relação bem consolidada entre a Gestão Escolar e o Conselho Tutelar na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes assegurados em artigos da legislação vigente. Participaram da pesquisa 23 estudantes dos cursos de licenciatura da UFSCar (Biologia, Física, Química, Matemática).

Por fim, na análise e discussão de Resultados ressaltamos em que sentidos os casos estudados foram falhos ou assertivos, relacionando tais aspectos a legislação constitucional e do ECA e aludindo possíveis medidas que deveriam ter sido tomadas para garantia da lei e do bem-estar da criança ou do adolescente, quando fosse o caso. E, por fim, desenvolvemos uma dinâmica que aplicamos à turma ao final da apresentação teórica do seminário, com o objetivo de avaliar o impacto nos licenciandos em Química, Física e Matemática inscritos da disciplina de Gestão Escolar, causado pela apresentação. Para isso, selecionamos dois casos do livro, os quais classificamos como Caso A e Caso B. Realizamos pequenas adaptações nos casos, apenas a fim de otimizar o tempo de leitura deles.

No Caso A apresentamos um acontecimento que envolvia violência física de natureza doméstica, identificada através de uma justificativa improvável de lesão dada pelo aluno a sua professora estagiária e pelo medo que o estudante possuía de voltar para casa. Como soluções decorridas durante o caso temos a ida da professora à casa do aluno, levando uma advertência aos pais do mesmo e os informando sobre as leis previstas no ECA que protegem a criança e também dizendo que o Conselho Tutelar seria acionado. A profissional ainda notificou as autoridades competentes sobre o caso e, conseqüentemente, as atitudes tomadas pela professora, o pai da criança passou a frequentar um grupo de apoio para alcoolista, fato que melhorou a qualidade de vida da família. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2006)

No que se refere ao Caso B, que apresentamos a turma, as perturbações principais que o compunham eram a ocorrência de um assassinato cometido por um indivíduo com menos de dezoito anos e os desafios enfrentados por este ao retornar à escola, como, por exemplo, o medo da rejeição e exclusão social que ele sofreria no ambiente escolar. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2006) Foi levantado um conjunto de reflexões desenvolvidos pela discussão dos casos citados e dos referenciais teóricos, o que foi um indicativo para o enriquecimento da discussão a partir das falas de 23 acadêmicos como veremos a seguir.

## **Discussão dos resultados**

Disponibilizamos aos graduandos os casos A e B, e iniciamos um debate acerca das problemáticas de cada caso e das possíveis intervenções existentes, baseando-se nos artigos da Constituição Federal e do ECA. Sobre o caso A falamos sobre as leis que embasam as



ações tomadas pela professora neste caso, que corroboram os artigos 5º, 56, 101 e 245 do ECA, os quais, garantem que os nenhuma criança esteja sujeita a qualquer tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e que é dever dos dirigentes de estabelecimento de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos; reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; e de elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990). Em relação ao caso B, expusemos à turma que neste caso houve a soltura do estudante da cadeia, para que permanecesse em liberdade assistida, como exemplo de cumprimento dos artigos 112 e 118 do ECA.

Como possíveis soluções dentre outras, destacaram-se a necessidade da presença efetiva dos pais na vida do adolescente formando uma estrutura familiar sólida, prevista no artigo 55 do ECA e um acompanhamento emocional e psicológico para o estudante fornecido pelo Conselho Tutelar, com profissionais qualificados segundo os artigos 98 e 101 do ECA. (BRASIL, 1990)

A partir dos casos propostos na dinâmica, uma série de reflexões e propostas de intervenção, diante realidades escolares diversas e dificultosas, foi levantada pelos estudantes de licenciatura. Logo, é notável que o estudo de casos proposto viabilizou à turma uma aproximação com cenários reais e desafiadores do contexto escolar, e também o seminário possibilitou aos estudantes de licenciatura um conhecimento aprofundado sobre seus direitos e deveres diante estas realidades, contribuindo com a formação docente dos mesmos no sentido de associar a teoria e a prática de educadores.

### **Considerações finais**

Portanto, tal experiência em nossa formação e, também para todos os participantes foi altamente positiva, pois, como é salientado por Medeiros; Cabral (2006) a teoria e a prática são indissociáveis como práxis, haja vista que, ambas não se materializam isoladamente como um instrumento de transformação social. Não obstante, a dinâmica que realizamos dispôs aos futuros professores instrumentalização sobre o aparato legal que possuímos diante situações extremas no ambiente escolar, dos instrumentos de que precisamos e de quais maneiras podemos agir diante tais eventos. É claro que uma prática simulativa não replica o real, no entanto, entendemos que é uma provocação para se pensar e interferir de forma mais assertiva. As reflexões geradas e a capacidade de organização do grupo no chamamento para o trabalho com a temática propiciaram-nos enxergar que a universidade deve promover espaços de construção do conhecimento similares e ampliá-los como meio de melhor formação aos estudantes universitários.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 01 – A educação básica brasileira e os desafios da atualidade.

## O CONCEITO DE QUALIDADE SOCIAL E O ENSINO ESCOLAR

Fabrício Cardoso da Silva – IFG/Goiás \*  
Juvenildo Soares Nascimento – UFSCar \*\*

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi investigar o conceito de "qualidade social" e verificar se a sua especificidade guarda sentido unívoco, uma vez que evoca o conceito "social" como fator de distinção. Portanto, este estudo do tipo bibliográfico se deu por meio da abordagem qualitativa e o referencial conceitual para a análise dos dados, aportou-se em autores como Libâneo (2006; 2013), Gadotti (2009; 2013) e Wood (1999), por apresentarem estudos consolidados no meio científico sobre a temática. Sem pretensão de esgotar o assunto, concluiu-se que até mesmo o conceito de "qualidade social" - entre educadores, pesquisadores, organizações da sociedade civil e instituições escolares que fazem uso do termo - apresenta caráter polissêmico, não importando a distinção que se faça do mesmo.

**Palavras-chave:** Qualidade total. Qualidade social. Qualidade do ensino.

### Introdução

Vários estudos têm investigado o conceito de qualidade e dão indícios de seu caráter polissêmico. Críticas são estabelecidas sobre o reflexo do aspecto neoliberal e do conceito de "qualidade total" quando observada a transposição dos mesmos para o entendimento e formulações de políticas públicas na educação escolar. Visando a uma proposta mais inclusiva e comprometida com a classe trabalhadora e a própria cidadania, [...] "(n)o final da década de 1990, o debate qualidade *versus* equidade ganha força com o nome de 'qualidade social'" (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21). Muitos pesquisadores têm mencionado a necessidade de se enfatizar a "qualidade social" - em detrimento dos preceitos do neoliberalismo - no desenvolvimento de ações que visem à superação de desigualdades escolares e sociais, ao desenvolvimento humano e à superação do ensino tradicional e do "acolhimento social", pela valorização dos métodos pedagógico-didáticos e dos conteúdos científicos e culturais como força motriz nuclear da escola (LIBANEO, 2012).

Desse modo, o objetivo deste estudo foi investigar, dentre as interpretações do conceito de "qualidade social", se há sentido unívoco na sua compreensão, pois se evoca o conceito "social" como fator de distinção para demonstrar uma visão progressista e comprometida com

\*Mestre em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Goiás). E-mail: [fabricao.educa@hotmail.com](mailto:fabricao.educa@hotmail.com).

\*\*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [100nilton@gmail.com](mailto:100nilton@gmail.com).



a cidadania dos estudantes. O conceito de “qualidade social” é uma forma de posicionamento epistemológico, político e social, uma vez que o conceito de “qualidade” é polissêmico, havendo outros entendimentos sobre o mesmo, como o próprio conceito de “qualidade total”, muito presente nas análises de estudos sobre economia e administração.

De todo o exposto, surge uma inquietação. O conceito de “qualidade”, tendo o aspecto “social” enquanto fator diretivo, sendo uma especificidade que se distancia de outras, apresenta interpretação unívoca quando observado o contexto escolar ou do ensino?

### **Materiais e métodos**

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, por permitir um olhar mais amplo, extrapolando a mera quantificação dos dados e interpretando os significados que as pessoas dão a eles, além do fato de alcançar uma infinidade de multiparadigmas de análise (CHIZZOTTI, 2014). Isso permite a representação do objeto a ser estudado, podendo integrar aspectos novos no desenvolvimento da pesquisa (REY, 2015).

Portanto, este é um estudo do tipo bibliográfico pelo fato de permitir ao pesquisador abranger uma área de análise mais ampla sobre os dados que ora se encontravam dispersos, para uma análise mais acurada sobre determinado tema específico (GIL, 2008), indo ao encontro do que foi proposto a se desenvolver por meio desta pesquisa. Lançou-se mão de artigos e capítulos de livros que abordam a discussão sobre o conceito de “qualidade social” voltada para a educação escolar, principalmente aqueles surgidos a partir da década de 1990, quando o conceito ganha notoriedade entre os pesquisadores das ciências sociais e humanas.

Como referencial conceitual para a análise, aportou-se em autores como Libâneo (2006; 2013), Gadotti (2009; 2013) e Wood (1999), por apresentarem estudos consolidados no meio científico sobre a temática.

### **Discussão dos resultados**

A qualidade social, pode ser tomada em vários sentidos, ora prevalecendo conotação política, ora pedagógica, ora sociológica, ora mesclando as três, gerando visões distintas ou coincidentes, por vezes, ambíguas, mais amplas ou mais específicas sobre o mesmo objeto, a qualidade social da escola ou do ensino.

Demo (1990) compreende “qualidade social” enfatizando outros dois conceitos, o de “qualidade formal” e o de “qualidade política”. Na visão dele, ambos devem ser foco principal da escola, no que concerne às atribuições relacionadas ao “ensino”.

Gadotti (2009, p. 52) também adere ao conceito de qualidade social, mas acentuando o conjunto dos elementos pedagógicos de sala de aula como aspecto nuclear da qualidade

social. “É **direito de aprender** na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam” (GADOTTI, 2009, p. 52, grifos do autor).

Silva (2009) contribui para o entendimento da noção de qualidade diante das condições impostas por políticas públicas neoliberais, criticando a forma como a “qualidade total” tem servido para referenciar a busca, no âmbito escolar, por uma qualidade mercadológica, em detrimento de uma qualidade socialmente referenciada.

A compreensão de Silva (2009) sobre esse conceito remete à ideia de melhoria das condições externas ao processo de ensino-aprendizagem, que são essenciais para o desenvolvimento dos aspectos internos do mesmo. No entanto, como adverte Gadotti (2009), as condições externas são insuficientes para garantir, por si só, a qualidade almejada para o ensino.

Com uma visão mais voltada para a aplicação de um conceito de qualidade de ensino às especificidades internas da sala de aula, muito próximo ao que Gadotti (2009) escreve, Libâneo (2006) defende que, ao se discursar sobre qualidade do ensino na linguagem de diversos segmentos, até mesmo aqueles mais progressistas, se amplia a distância entre esses entendimentos e as questões mais internas da sala de aula, como a didática, ou seja, essas compreensões se apresentam desconexas da sala de aula onde a qualidade se efetiva.

Há, ainda, outros conceitos formulados a partir de orientações pós-críticas de educação. Alguns teóricos os apresentam como fundamento da qualidade social, de modo que ultimamente têm encontrado espaço em algumas políticas públicas para Educação. Trata-se das concepções pós-modernas/multiculturais de educação, que têm interesses voltados para a linguagem, a cultura e o discurso, sobressaindo o fator das diferenças ou identidades particulares, em detrimento das especificidades pedagógicas de sala de aula, como abordado pelos autores como Gadotti (2009) e Libâneo (2006).

[...] o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (WOOD, 1999, p. 12).

A qualidade social não é um conceito presente somente em estudos de pesquisadores, mas, também, em discursos elaborados por movimentos sociais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que participam ativamente das formulações e acompanhamento de políticas desenvolvidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CONAE). No site oficial da UNDIME, por



exemplo, se verifica: “Nossa missão é articular, mobilizar e integrar os Dirigentes Municipais de Educação para construir e defender a educação pública com qualidade social”.

Contudo, o conceito de qualidade social identificado no site da UNDIME não demonstra nenhum comprometimento com os aspectos mais internos da sala de aula. Antes, sua abordagem se centra nas dimensões políticas da educação, configurando um entendimento de cunho organizacional (gestão), bastante próximo do discurso formulado em documentos do Banco Mundial e UNESCO, em que a noção de qualidade não remete a aspectos pedagógico-didáticos, mas à legalidade, economicidade, condição material e organização. Saviani (2014) se refere a esse movimento como sendo um dos responsáveis por incorporar a influência do empresariado na formulação de políticas e estratégias para as redes públicas, como ilustram as ações do Movimento Todos pela Educação.

### **Considerações finais**

A compreensão conceitual de cada especialista e instituição acerca da qualidade social se volta à especificidade de sua atuação, de modo que é abordada com vários sentidos, de forma mais ampla ou mais específica à escola. Ressalta-se, porém, a necessidade de se enfatizar uma qualidade ainda mais clara e concreta, para além da qualidade total ou social, a “qualidade social do ensino”. Tal qual sugerem Gadotti (2009) e Libâneo (2006), o conceito de qualidade social deve preservar todos aqueles aspectos comprometidos com a superação ou a minimização das desigualdades escolares e sociais, ainda que esta última não dependa unicamente da superação total da primeira.

Não se trata de estabelecer qual conceito é mais amplo ou específico, certo ou errado, mas dadas as suas particularidades, verificar qual deles tem o compromisso direto com o processo de ensino-aprendizagem, com as particularidades internas da sala de aula (função social da escola) – a didática, a ciência, a cultura, a inclusão, a democracia, o desenvolvimento crítico, a autonomia, o respeito, a solidariedade, etc. Todos esses aspectos devem convergir para o compromisso com a superação das desigualdades sociais, conforme os anseios e necessidades da classe trabalhadora. Afinal de contas, em um mundo diverso, constituído por diferenças e formas distintas de pensamento, não se trata de analisar se todos os conceitos guardam o mesmo sentido de forma homogênea, mas se atendem as necessidades dos menos favorecidos socialmente e como combatem essa discrepância, não pela via do assistencialismo escolar, mas da apropriação do conhecimento científico e cultural convertidos em conhecimento escolar. Assim, apresenta-se uma via eficiente e eficaz de qualidade social, que “[...] significa a inter-relação entre qualidade formal e política, [...] baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (LIBANEO, 2013, p. 62).



## Referências

- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, M. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. *In: Anais do Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem*. Florianópolis, SC: 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yamxk8s8>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. *In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, vol. 38, n. 1, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos*. v. 7. São Paulo: Cortez, 2006.
- REY, F. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb5nf8u4>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? *In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- UNDIME. *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/missao>. Acesso em: 30 abr. 2020.

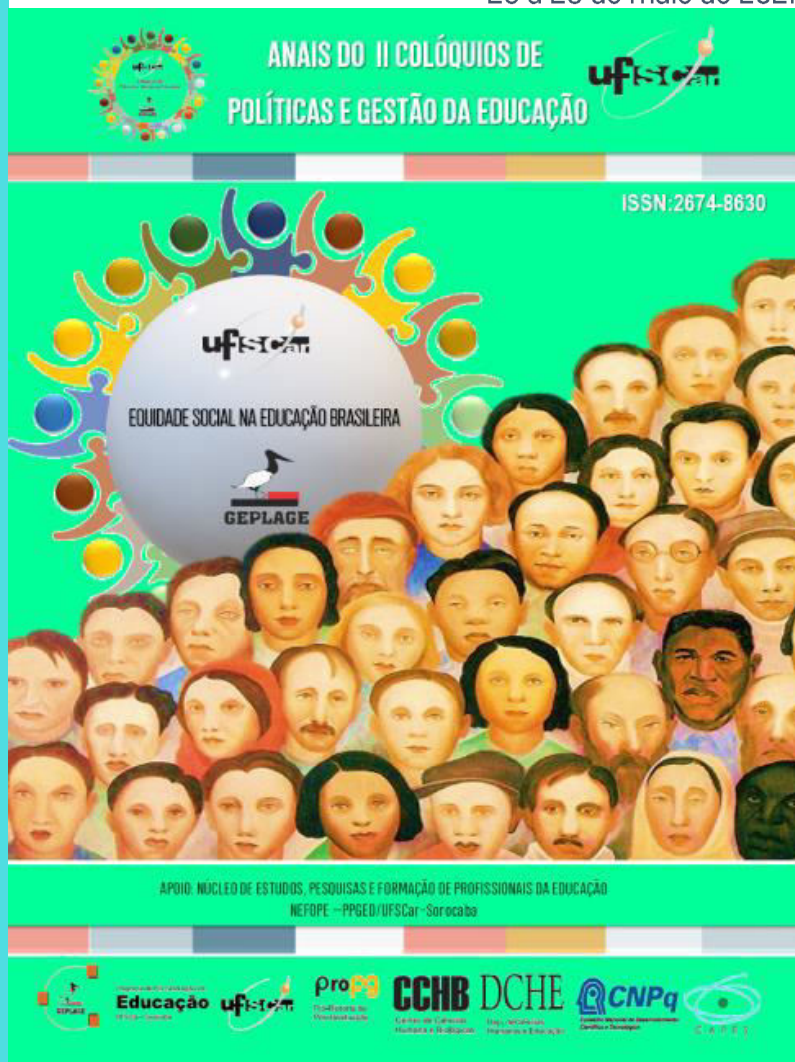
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

## **OS CONSELHOS ESCOLARES E AS CONTRIBUIÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Eduardo Castilho – UNICID/São Paulo\*  
Angela Maria Martins - UNICID/São Paulo\*\*

**Resumo:** O processo de democratização da educação adquiriu expressividade com a aprovação da constituinte de 1988 que instituiu a gestão democrática do ensino público. Nesse contexto, o conselho escolar representou um grande avanço para a democratização da educação. Partindo desse cenário, propõe-se nesta pesquisa analisar a estrutura de funcionamento e o processo de tomada de decisões no Conselho de Escola de uma unidade escolar do interior do Estado de São Paulo. O estudo parte da seguinte problematização: as práticas instituídas pelos diretores na organização e no funcionamento do conselho escolar promovem e efetivam a gestão democrática do ensino público, tendo em vista a ampliação da participação de diferentes segmentos nas decisões do conselho? Assim sendo, o estudo fundamentado em uma pesquisa qualitativa busca investigar como as práticas instituídas pelos diretores podem favorecer (ou não) a gestão democrática nesse órgão colegiado visando identificar cenários de gestão que colaboram com a gestão participativa.

**Palavras-chave:** Conselho escolar. Gestão escolar. Gestão democrática.

### **Introdução**

A gestão democrática da educação pública brasileira resultou de mobilizações sociais contestadoras que enfrentaram os princípios ditatoriais no processo de redemocratização desenvolvido ao longo dos anos 1980. Os desdobramentos desse processo atingiram vários setores do Estado brasileiro, inclusive a educação. No âmbito escolar, conquistaram-se garantias constitucionais que favoreceram a existência de espaços coletivos de participação social que aproximaram o Estado e a população. Quando se refere a democratização da educação Martins et al (2018) elucida:

A democratização da educação básica – processo que vem se consolidando desde a segunda metade do século XX – vem ocorrendo primordialmente por meio da ampliação de acesso e cobertura na escola. Porém são muitos os desafios a serem superados, como: atendimento e cobertura na educação infantil e no ensino médio; superação das taxas de reprovação e evasão; melhoria das condições de infraestrutura das escolas; valorização do magistério e implementação de planos de carreira condizentes com o perfil e os desafios do exercício da profissão. A garantia do direito à educação supõe que ao processo de ampliação da cobertura corresponda um conjunto de

\*Aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo – (UNICID-São Paulo). E-mail: [professorecastilho@gmail.com](mailto:professorecastilho@gmail.com).

\*\*Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – (UNICID-São Paulo). E-mail: [ange.martins@uol.com.br](mailto:ange.martins@uol.com.br).



práticas, ações e relações que promovam sua qualidade, com permanência de alunos que logrem sucesso escolar (MARTINS, et al, 2018, p. 1040).

Nesse contexto, a autora publicou um estudo que caracterizou os cenários de gestão vigentes em escolas municipais do Brasil, a partir da análise das respostas declaradas pelos diretores municipais ao questionário contextual da Prova Brasil (PB) de 2015. A referida pesquisa dividiu-se em três dimensões de análise:

**1. Trajetórias de formação e profissionais; acesso à/ingresso na função/cargo:** Reúne os itens do questionário referentes aos dados pessoais (idade; sexo); à formação inicial e continuada; à remuneração; à experiência profissional e ao acesso à/ingresso no cargo/função.

**2. Práticas de gestão declaradas pelos diretores:** Reúne os itens referentes às práticas declaradas pelos diretores no que tange ao número de reuniões dos conselhos de escola e de classe; elaboração do Projeto Político Pedagógico; participação de famílias e demais membros da comunidade no espaço escolar; oferta de vagas e critérios para a admissão de alunos; alocação de turmas aos professores; iniciativas para lidar com o abandono e a reprovação escolar e ações de reforço à aprendizagem dos alunos; projetos desenvolvidos para o enfrentamento de problemas do cotidiano escolar, especificamente os que incidem nas situações de indisciplina, conflito e violência.

**3. Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais:** Reúne os itens tangentes a recursos financeiros, humanos e materiais; abstenção docente e discente; rotatividade docente. (MARTINS, 2018, p. 25)

Martins et al (2018) em discussões sobre os aspectos metodológicos da pesquisa ainda expõe:

O questionário contextual aplicado aos diretores traz subsídios que permitem examinar dados de perfil, trajetórias de formação e profissional; participação de famílias e demais membros da comunidade na gestão das unidades escolares; iniciativas que incidem no acesso e permanência dos alunos na escola com garantia da aprendizagem; e condicionantes de funcionamento das escolas. (MARTINS, 2018, p.22).

Nesse contexto, propõe-se nesta pesquisa utilizar os dados do Questionário Contextual da PB de 2017 no que tange às práticas de gestão declaradas pelos diretores em relação as características da equipe escolar, com o intuito de contextualizar essas práticas adotadas no município de estudo. A interpretação desses dados fornece subsídios para a compreensão das questões relativas as práticas instituídas pelos diretores na organização e no funcionamento do conselho escolar, com vistas (ou não) a promoção e efetivação da gestão democrática do ensino. Essa gestão apoia-se no conselho escolar enquanto instância colegiada de grande relevância social, estruturado para garantir a participação da comunidade em deliberações sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Além disso, entende-se que este é um espaço de encaminhamento das demandas escolares contribuindo para a gestão democrática.

A essência político-educativa do conselho enquanto instância democrática com objetivo de equidade social e promoção da qualidade da educação materializou-se, segundo Navarro (2004), nas seguintes funções:

- a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
- b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (NAVARRO, 2004, p. 41).

As funções do conselho são de grande relevância social e contribuem para a transformação do cotidiano escolar, pois são capazes de identificar as demandas coletivas da comunidade escolar visando à construção de sua autonomia. Nesse sentido, esta pesquisa busca aprofundar o estudo dos conselhos escolares, isso porque percebeu-se um sensível esvaziamento desses órgãos, mesmo diante de um cenário legal e normativo consolidado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Esse cenário estimulou os seguintes questionamentos: quais são os segmentos previstos pela legislação que participam efetivamente dos conselhos? Quais são as medidas tomadas pelos diretores para promover a participação desses segmentos no espaço escolar? Quais são os mecanismos de abertura da escola para a comunidade? Os órgãos colegiados cumprem efetivamente suas funções na tomada de decisões na escola? O conselho escolar encaminha e delibera sobre a elaboração e implementação do projeto político pedagógico?

As respostas aos questionamentos acima descritos necessitam de pesquisas que analisem situações-problemas e proponham encaminhamentos baseados em propostas metodológicas que contribuam para planejamento e execução dos processos de gestão. Nessa direção, este estudo pretende contribuir para ampliar o debate sobre as possibilidades e dificuldades na efetivação da gestão democrática por meio dos conselhos escolares. Propõe-se analisar a estrutura de funcionamento e tomada de decisões no Conselho de Escola de quatro unidades escolares localizadas em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Pretende-se ainda, elaborar uma proposta de ação formativa que contemple os conselheiros



e diretores das unidades escolares pesquisadas com o propósito de facilitar o acesso a legislação educacional; estimular a participação social nos atos decisórios do conselho e rever as formas de elaboração e implementação do projeto político pedagógico. A seguir, serão apresentados o objetivo geral e os específicos que direcionam o estudo.

## Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar se as práticas instituídas por diretores municipais favorecem a gestão democrática através do funcionamento do conselho escolar. A pesquisa apresenta como objetivos específicos:

- 1) Analisar a regulamentação do conselho de escola, conforme a legislação vigente, em interlocução com estudos da área;
- 2) Discutir o contexto institucional no município estudado, com base em dados socioeconômicos, demográficos e educacionais;
- 3) Analisar se as ações e os procedimentos realizados pelos diretores no conselho escolar favorecem a participação de diferentes segmentos sociais no conselho escolar.

## Metodologia

A escolha do método em uma pesquisa científica é relevante para sua aceitabilidade, isso porque ele se constitui como o mecanismo que ampara o seu desenvolvimento desde a elaboração do problema até a apresentação de seus resultados. A presente pesquisa optou por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa valoriza a imersão e a interação do pesquisador com os participantes, sendo que, durante o processo de investigação, surgem significados que são apreendidos pelo pesquisador de forma progressiva em sua investigação. (MAZZOTTI, 1991). Quanto às abordagens em pesquisas, Goldenberg (1997) elucida:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Gerhardt (2009, p.32) revela que “[...] as características da pesquisa qualitativa compreendem: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno” [...]. O questionamento sobre a efetividade (ou não) da gestão democrática a partir



das práticas instituídas pelos diretores na organização e no funcionamento do conselho escolar necessita de uma fundamentação teórico-metodológica que sustente esse problema de pesquisa. Para isso, propôs-se realizar um percurso metodológico baseado em pesquisa bibliográfica, observação assistemática, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

### Considerações finais

A pesquisa se encontra em andamento e estima-se que a mesma seja capaz de fornecer subsídios para formulação de políticas públicas ligadas a implementação, monitoramento e avaliação dos conselhos escolares, buscando ampliar o debate sobre as possibilidades e dificuldades na efetivação da gestão democrática por meio dos conselhos escolares. Pretende-se ainda, elaborar uma proposta de ação formativa que contemple os conselheiros e diretores da unidade escolar pesquisada com o propósito de facilitar o acesso a legislação educacional; estimular a participação social nos atos decisórios do conselho e rever as formas de elaboração e implementação do projeto político pedagógico.

### Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Planalto, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 01 nov. 2019.
- GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. São Paulo: Editora Record, 1997.
- MARTINS, A.M. et al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, dez. 2018.
- MAZZOTTI, A.J.A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.
- NAVARRO, I.P. et al. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC/SEB, 2004.









---

Resumo Expandido (Pôster): Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

## **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALTO/SP: A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL**

Ione Barbosa Fonseca - UFSCar/Sorocaba\*  
Ivana de Barros - UFSCar/Sorocaba\*\*

---

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar os aspectos históricos da formação da cidade de Salto, o sistema de ensino municipal e a atuação do Conselho Municipal de Educação. A pesquisa inicia-se traçando os caminhos históricos do município desde sua origem colonial como um Distrito da cidade vizinha Itu, passando pelo século XIX como uma terra onde se fixaram fábricas de tecidos que influenciaram a imigração de italianos e, posteriormente, na década de 1970, a migração de trabalhadores vindos do Estado do Paraná. Como o número de habitantes elevou-se de forma rápida devido à industrialização, no final do século XX, o município estabeleceu um sistema de ensino próprio em colaboração com o Estado. No ano de 2000, foi criado o Conselho Municipal de Educação. Esta primeira etapa da pesquisa evidencia, além dos aspectos históricos e educacionais do município, a criação do CME de Salto e atuação junto à população de Salto.

**Palavras-chave:** Educação. Salto/SP. Conselho Municipal de Educação

### **Introdução**

O município de Salto está localizado na Sub-região 2 da Região Metropolitana de Sorocaba. Situado a pouco mais de 100km da cidade de São Paulo, capital do Estado, Salto com uma população estimada no ano de 2019 de 118.663 habitantes, tornou-se nominalmente independente da cidade vizinha Itu, somente no início do século XX (IBGE, 2019). Sua população em idade escolar abrangida na faixa etária de 6 a 14 anos de idade e compreende 15% do total de habitantes no município.

Este trabalho tem como objetivo compreender a atuação do Conselho Municipal de Educação de Salto. Para o desenvolvimento deste objetivo, a pesquisa se organizou da seguinte forma: conhecer aspectos históricos da educação no município chamado de “Pequena Manchester Paulista” no século XX, caracterizar a estrutura educacional do município de Salto. Para tratarmos tal particularidade, levantamos algumas questões sobre o Conselho Municipal de Educação e sua relação com a realidade social do município.

---

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). Participante do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar-Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - E-mail: [ionebarbosa1976@gmail.com](mailto:ionebarbosa1976@gmail.com)

\*\* Graduada em Serviço Social. Membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planej., Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar-Sorocaba/SP. E-mail: [ivanabarros.social@gmail.com](mailto:ivanabarros.social@gmail.com)



## **Materiais e métodos**

Como base para essa pesquisa preliminar sobre o Conselho Municipal de Educação de Salto, foram utilizados bibliografia e documentos oficiais como leis e atas para a caracterização do município e compreensão da criação e atuação do referido conselho. No levantamento bibliográfico, foi selecionada uma dissertação de mestrado do ano de 2013 que destaca especificamente o contexto histórico da educação no município e a criação do conselho. Foram selecionadas as atas disponíveis em site oficial da prefeitura municipal para acompanhamento da atuação do conselho municipal de educação. Num segundo momento, com a pesquisa de campo, na qual serão realizadas entrevistas com membros do conselho, será realizada a análise dos dados a partir de uma abordagem qualitativa, com a qual é possível verificarmos os encaminhamentos dos interesses do município relacionados à educação.

## **Discussão dos resultados**

Os resultados iniciais apontam para uma frequência mensal através de reuniões ordinárias, cujas atas estão disponíveis a partir do ano de 2017. A disponibilidade das atas somente a partir de 2017 apontou uma particularidade que será retomada em segunda fase da pesquisa, pois dados adicionais a respeito da atuação do conselho desde o ano de sua criação, 2000, não estão disponíveis para acesso no site da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal, no qual estão alocadas as informações a respeito do Conselho Municipal de Educação.

## **Considerações finais**

As questões relacionadas à atuação do CME de Salto demonstraram que obstáculos permeiam o cotidiano do referido conselho no sentido de criar e manter um grupo permanente para as discussões importantes como o Plano Municipal de Educação, a organização documental que registre as memórias do CME, paralelamente às atas e disponibilização em acesso aberto para os interessados. A mudança de gestão municipal mostra-se como um obstáculo para a criação e permanência de grupos de profissionais que estejam em trabalho contínuo em busca de respostas e encaminhamentos para a cidade e de seus interesses.

## **Referências**

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: Sistema, Conselhos e Plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [www.acervo.paulofreire.org](http://www.acervo.paulofreire.org) Acesso em: 05 nov. 2019.

CURY, C. R. J. *Conselhos de educação: fundamentos e funções*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em



<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944> Acesso em: 08 out. 2019.

SALTO/SP. *Lei 2.251, de 17 de novembro de 2000*. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Salto. Câmara Municipal de Salto/SP.

SALTO/SP. *Lei 2.413, de 30 de outubro de 2002*. Dispõe sobre licença. Câmara Municipal de Salto/SP.

SALTO/SP. *Lei 2.758, de 29 de agosto de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Salto. Câmara Municipal de Salto/SP.

SALTO/SP. *Lei Complementar 2.655, de 26 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Salto. Câmara Municipal de Salto/SP.

SOUZA, R. da S. *Projeto Educação Repaginada de Salto/SP: contradições de uma alternativa à adoção de sistemas privados de ensino*. Campinas, SP: (s.n), 2013. 191f. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250893/1/Souza\\_RosileneRodriguesdaSilva\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250893/1/Souza_RosileneRodriguesdaSilva_M.pdf) Acesso em: 08 out. 2019.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

## **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IBIÚNA/SP: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E ESTRUTURA EDUCACIONAL**

Daniele Xavier Ferreira Giordano – UFSCar/Sorocaba\*

**Resumo:** O presente artigo faz parte da primeira etapa da pesquisa referente ao Conselho Municipal de Ibiúna/SP, sendo recorte de um estudo maior em andamento sobre os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE). A elaboração desse artigo foi por meio de pesquisa qualitativa fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais. Teve como objetivo contextualizar a Educação de Ibiúna/SP, utilizando-se de uma breve história do município, dados gerais e diagnóstico educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Ibiúna/SP. Conselho Municipal de Educação.

### **Introdução**

Ao analisarmos o processo educacional no Brasil, percebemos que várias formas de conselhos já estiveram presentes nos mais variados contextos históricos. Apesar de uma longa trajetória, é a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que há o fortalecimento dos conselhos, respaldados pelo princípio da autonomia (Art. 18º) e em direção ao processo de gestão democrática da educação (Art. 206). A importância das atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE) dá respaldo para o funcionamento dos demais Conselhos de Educação, uma vez que a função normativa se faz aproximar da organização da educação nacional para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar (CURY, 2006). A partir desse contexto, o presente artigo faz parte de um estudo maior que se encontra em andamento, intitulado “Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS): a qualidade socialmente referenciada entre iniciativas exitosas e contextos adversos”.

Como primeira parte da pesquisa, este artigo aborda um breve histórico do município de Ibiúna/SP, integrante da Sub-região 2 da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), bem como uma caracterização geral de seus aspectos sociais, econômicos e geográficos, chegando, assim, ao diagnóstico da educação e da criação e atuação de seu Conselho Municipal de Educação.

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). E-mail: [dani.xfg@gmail.com](mailto:dani.xfg@gmail.com). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



## Materiais e métodos

Para discorrer sobre o município de Ibiúna/SP e compreender o seu processo educacional bem como a criação e atuação de seu Conselho Municipal de Educação, a pesquisa tem como base uma abordagem qualitativa fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais. Para Minayo, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

No percurso metodológico, organizado pela pesquisa bibliográfica e documental, serão utilizados: a) Pesquisa bibliográfica em livros e artigos; b) Levantamento de teses e dissertações e c) Análise documental de instrumentos normativos como legislação municipal e atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Ibiúna/SP. Para Araújo *et al* (2016, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012), a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

## Discussão dos resultados

Um diagnóstico preliminar da Educação no município de Ibiúna/SP, constatou que a rede municipal é responsável pela grande maioria das matrículas na Educação Infantil (85,8%) e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais (88%). A rede estadual lidera o Ensino Fundamental-Anos Finais (88,8%), o Ensino Médio (90%) e a Educação de Jovens e Adultos ((84%) (INEP, 2018).

No que diz respeito às matrículas, na Pré-Escola todas as crianças estão matriculadas em tempo parcial. Já no Ensino Fundamental, há 93,67% de jovens entre 10 e 14 anos matriculados nos anos finais e no Ensino Médio há 95,54% de jovens matriculados entre 14 e 17 anos (INEP, 2018). Em relação ao corpo docente, o município conta com 950 docentes na Educação Básica (INEP, 2018).

O Plano Municipal de Educação de Ibiúna/SP também foi analisado e constatou-se que, a partir dos dados do último IDEB(2017) disponíveis pelo site do IBGE(2017), as médias de Ibiúna atingiram as metas estipuladas. Entrando agora no foco da pesquisa, que é o Conselho Municipal de Educação de Ibiúna/SP, se faz importante uma breve reflexão sobre o surgimento dos Conselhos. Com o decorrer dos anos e pretendendo atender às demandas sociais no período de redemocratização do país, a legislação educacional vem ganhando força em busca da democracia e da participação da sociedade civil, tanto nas esferas



estaduais quanto nas esferas municipais. No parâmetro municipal, temos os Conselhos Municipais de Educação, que surgem como órgãos mediadores entre Governo e sociedade. Segundo Almenara, os Conselhos são:

[...] espaços públicos compostos por pessoas que representam a diversidade, ou a pluralidade de segmentos e exercem a representatividade dos mesmos de forma paritária entre o poder público e sociedade civil, de natureza deliberativa e consultiva, tendo como uma de suas funções, formular e controlar a execução das políticas públicas locais, importante canal de participação popular que encontra-se nas três instâncias de governo (federal, estadual e municipal), com vistas à consolidação do processo democrático de um Estado de direito (ALMENARA, 2018, p.1)

O Conselho Municipal de Educação de Ibiúna foi criado pela Lei Municipal nº 04 em 29 de janeiro de 1997 e instituído pelo artigo 158 da Lei Orgânica do Município, com normas estabelecidas na Lei Estadual nº 9.143 de 09 de março de 1995.

Os resultados preliminares identificados a partir da análise das legislações municipais e estaduais, constataam que o Conselho Municipal de Educação de Ibiúna estabelece, em sua lei de criação, diversas atribuições visando um melhor desenvolvimento educacional para o município, bem como a composição de 19 (dezenove) membros, com mandato de 3 anos, para colocar em prática todas as atividades planejadas.

Vale ressaltar que a participação ativa dos conselheiros é de suma importância para o desenvolvimento do Conselho Municipal de Educação, pois o foco do olhar de cada um deles deverá ser sempre a qualidade da educação, o estudante e o interesse coletivo (BORDIGNON, 2009). Atualmente, o Conselho Municipal de Educação de Ibiúna é presidido pela professora Elaine Cristina do Espírito Santo e como não possui um espaço físico próprio, utiliza de um espaço cedido pela Secretaria Municipal de Educação para a realização das suas reuniões mensais.

### **Considerações finais**

Embora não se tenha resultados muito concretos por se tratar de uma pesquisa em andamento, ao fazer um diagnóstico da Educação de Ibiúna/SP, notou-se que houve uma sensível melhora na qualidade de educação do município, no que tange às médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017), atingindo, por enquanto, a meta estipulada pelo Plano Municipal de Educação de Ibiúna/SP (2015-2025).

Em relação ao Conselho Municipal de Educação os dados apresentados também são iniciais e este espaço público tão importante para a melhoria da qualidade da educação municipal, será estudado com maior profundidade nas próximas etapas da pesquisa. Diante do exposto e como parte da pesquisa referente ao Conselho Municipal de Ibiúna/SP, cabe ressaltar que



as considerações aqui presentes são frutos do início de uma pesquisa e podem ter novos direcionamentos e novas revelações a partir de todo o caminho do trabalho científico a ser percorrido.

## Referências

ALMENARA, G.V.R. *O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: a gestão democrática e a busca pela qualidade socialmente referenciada*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8ajdc5t>. Acesso em 15 set. 2019.

ARAÚJO, M.L.B. et al. *Desenvolvimento da educação à luz das LDB, PNE E BNCC*. III Congresso Nacional de Educação. Natal/RN, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yau7nd58>. Acesso em 15 set. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades – Ibiúna, 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ibiuna/panorama>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 20 nov. 2019.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CURY, C. R. J. *Conselhos de Educação: fundamentos e funções*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.I.], v. 22, n. 1, p.41-67, fev. 2006. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721/10944>. Acesso em: 12 out. 2019.

IBIÚNA/SP. *Lei nº 04 de 29.01.1997. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação – CME e dá outras providências*. Disponível em: <https://www.ibiuna.sp.leg.br/leis/legislacao-municipal-1>. Acesso em 20 nov. 2019.

IBIÚNA/SP. *Lei Orgânica do Município de Ibiúna de 04.04.1990*. Disponível em: <https://www.ibiuna.sp.leg.br/leis/lei-organica-municipal>. Acesso em 20 nov. 2019.

IBIÚNA. *Plano Municipal de Educação do Município da Estância Turística de Ibiúna (2015-2025)*. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybf63pzz>. Acesso em 20 nov.2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Rome; NETO, Otavio Cruz. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

SÃO PAULO. *Lei nº 9.143 de 09.03.1995. Estabelece normas para a criação, composição, atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1995/lei-9143-09.03.1995.html>. Acesso em 20 nov. 2019.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **(DES)IGUALDADE E (IN)JUSTIÇA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Juvenílto Soares Nascimento – UFSCar\*  
Fabricio Cardoso da Silva – IFG/GO\*\*

**Resumo:** Esta pesquisa aborda o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto política pública, mas também como exame de seleção e de eliminação. O objetivo é o de apresentar se, e como, o exame tem se legitimado. Apresenta-se uma análise quanti-qualitativa dos dados provenientes de uma pesquisa empírica, cujos respondentes são professores e alunos de três escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. O referencial teórico é composto por autores como: Bourdieu (2014); Bourdieu e Passeron (2012; 2015); Bianchetti (2001); e Valle (2013a; 2013b). Os resultados atestam o êxito do Exame em legitimar a si e ao seu processo de seleção. Isso se comprova pela ampla adesão e pelo fato de que a maioria dos participantes – 75,33% dos estudantes e 62,5% dos professores – avaliam sua forma de seleção como justa, pautados na igualdade formal, não obstante as desigualdades materiais entre os candidatos.

**Palavras-chave:** ENEM. Seleção. (In)justiça.

### **Introdução**

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, sob o pretexto de avaliar e subsidiar a melhoria dessa etapa de ensino. Por ocasião de sua reformulação em 2009, passou a exercer a seleção de candidatos para o acesso à educação superior, em função similar à dos tradicionais exames vestibulares. Para empoderamento e legitimação do ENEM, dentre outras estratégias, atrelaram-lhe uma série de relevantes políticas públicas, como a de cotas e a de financiamento. Como lembra Nascimento (2018), dentre as estratégias de legitimação adotadas pelo MEC, estão o discurso da igualdade e da ampliação do acesso.

Contudo, uma vez que se trata de um exame, também desempenha sua função de eliminação, de modo a dissimular a relação entre o sistema escolar e as relações de classe, como lembram Bourdieu e Passeron (2012; 2015). Na edição de 2017 – a primeira sob a regra prévia de não divulgação dos resultados para ranqueamento de escolas e também sem a prerrogativa da diplomação de estudos – registraram-se 6.731.186 inscritos, que concorreram a 239.601 vagas, em instituições de ensino superior (IES) públicas; e a 242.897 vagas, em IES privadas. Para cada candidato selecionado, o Exame eliminou 12,95 candidatos, de modo que o Exame tem se notabilizado pela ampla participação, mas também pela alta

\*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).  
E-mail: [100nilton@gmail.com](mailto:100nilton@gmail.com).

\*\*Mestre em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – (IFG/GO). E-mail: [fabricao.educa@hotmail.com](mailto:fabricao.educa@hotmail.com).



seletividade/eliminação. Assim, procura-se responder à pergunta objetiva: o ENEM alcançou êxito em se legitimar como um processo seletivo justo?

### **Materiais e métodos**

Com o intuito de responder à questão supracitada, este estudo centrou-se no aspecto da (in)justiça, que está inerentemente relacionada às (des)igualdades. Para tal, na pesquisa empírica, como principal instrumento de coleta de dados empregaram-se questionários, que foram aplicados a 254 estudantes de 2º e 3º anos e 24 professores de três escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal. Os questionários buscaram, entre outras coisas, aferir se os agentes sociais participantes avaliavam como justo ou injusto o processo de seleção do ENEM. De um universo total de aproximadamente 1800 alunos nessas séries escolares e 80 professores, participaram da pesquisa 254 estudantes e 24 professores.

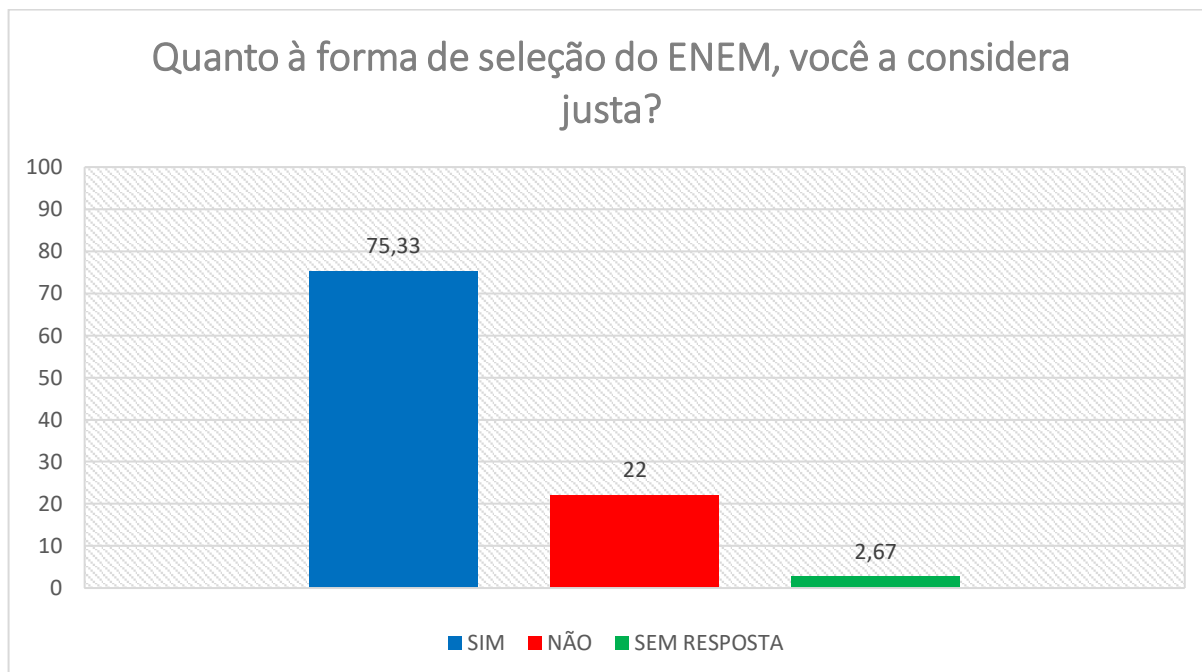
Por compreender a relação intrínseca entre os dados quantitativos apurados e os qualitativos que os contextualizam e subsidiam sua compreensão, a análise tem abordagem quanti-qualitativa. Dessa forma, busca-se preservar a “unidade de quantidade e qualidade” (TRIVIÑOS, 1990, p. 67), tão essencial para determinadas pesquisas no campo das ciências sociais e humanas.

### **Discussão dos resultados**

Bourdieu e Passeron (2012) esclarecem que o discurso neoliberal proclama a equidade, que corresponde apenas à igualdade formal. Porém, como ressalta Valle (2013a), o desprezo pela igualdade material-concreta é próprio dos regimes de dominação, e não exclusividade do neoliberalismo.

Segundo Bianchetti (2001), envolvendo as injustiças sociais em eufemismos, o neoliberalismo busca se legitimar com o discurso de que a justiça é um conceito moral e que apenas os indivíduos e seus atos podem ser chamados de justos ou injustos. Nessa perspectiva, apregoa que tanto o êxito quanto o fracasso são o resultado das escolhas do próprio indivíduo. O autor entende que o neoliberalismo é uma adaptação do sistema capitalista com o intuito de se manter hegemônico, de modo que, para isso, busca conservar as desigualdades.

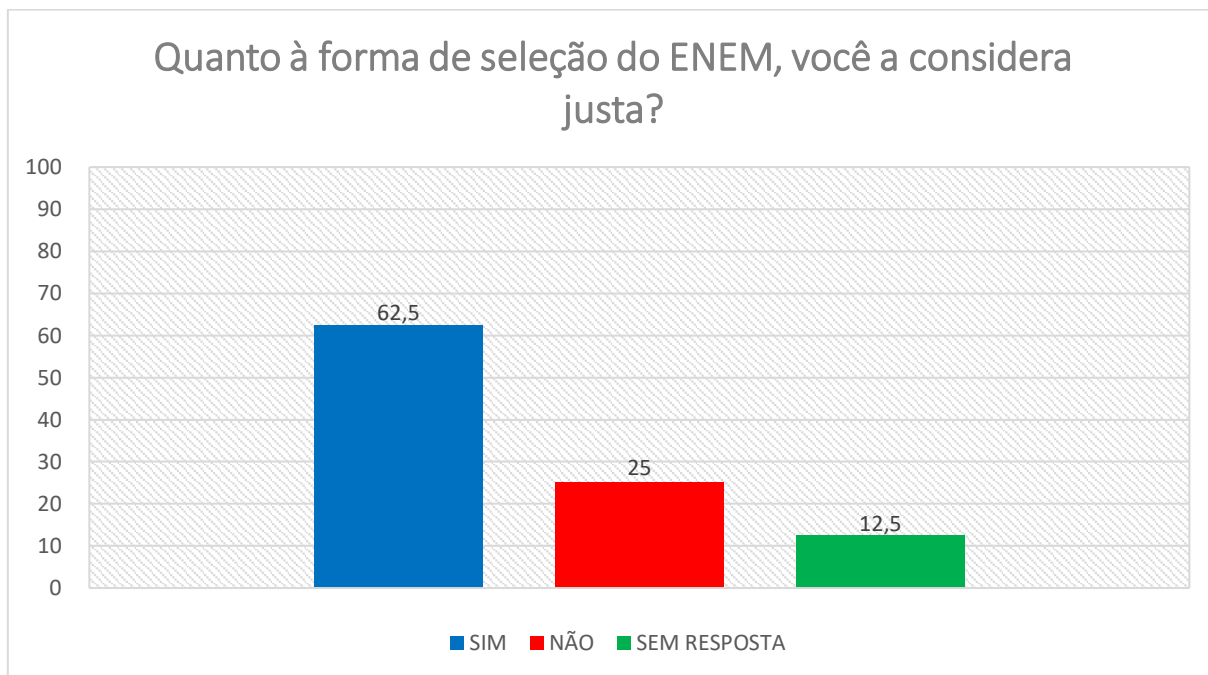
Por sua natureza de exame, o ENEM favorece aos estudantes oriundos de classes sociais privilegiadas, eliminando os desprivilegiados. Assim, buscou-se conhecer o posicionamento dos agentes em questão acerca desse Exame a fim de entender se o legitimam ou se fazem uma leitura contestatória, de resistência, em particular quanto à sua forma de seleção. As respostas de discentes e docentes estão representadas nos gráficos 01 e 02:

**Gráfico 01 – Avaliação discente da forma de seleção do ENEM (%)**

**Fonte:** Dados da pesquisa

O alto índice de estudantes que atribuem como justa a forma de seleção do ENEM confirma, pois, o apontado por Bourdieu quanto à legitimação dos Exames, operando “[...] a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 195). Isso porque os respondentes que aprovam sua forma de seleção se pautam em aspectos como a qualidade das provas e a seleção dos mais bem preparados, que são elementos próprios da igualdade formal. Logo, a forma de o ENEM selecionar (e eliminar) é considerada justa devido à igualdade formal, e não à igualdade concreta, conforme adverte Valle (2013b).

Buscou-se também verificar se a legitimação do exame e de seus mecanismos de seleção ocorre entre os professores, cujas índices aparecem representados no gráfico 02:

**Gráfico 02 – Avaliação docente da forma de seleção do ENEM (%)**

**Fonte:** Dados da pesquisa

Observa-se que o índice de aprovação do ENEM pelos estudantes (75,33%) superou significativamente os índices de aprovação pelos professores (62,5%), mas ambos os percentuais são elevados. Além disso, entender que a seleção operada por um exame de seleção (e eliminação) é justa, não obstante todas as desigualdades objetivas entre os candidatos das distintas classes sociais, constitui-se como próprio de uma escola conservadora, como aponta Bourdieu (2014).

Entretanto, apesar de esses índices serem expressivos (75,33% e 62,5%), no questionário alguns desses estudantes e professores reconheceram, à sua maneira, que as condições de aquisição cultural são diferentes para estudantes de frações de classes distintas. Os índices elevados de aprovação do Exame como justo revelam a alta influência do poder simbólico em sua legitimação, de modo que tem imposto como legítimo o critério de igualdade formal. Tal imposição torna possível velar a desigualdade material com que os estudantes disputam entre si e a alta eliminação dos candidatos pelo Exame.

Destaca-se que, na esteira da “meritocracia” e envolvendo as injustiças sociais em eufemismos, o próprio neoliberalismo busca legitimar a si e a toda sua estrutura com o discurso de que a justiça é um conceito moral e que apenas os indivíduos e seus atos podem ser chamados de justos ou injustos, como lembra Bianchetti (2001). Nessa perspectiva, apregoa que tanto o êxito quanto o fracasso são o resultado das escolhas do indivíduo e não influenciados pelo meio com o qual o indivíduo se relaciona. Sob essa lógica, o ENEM não eliminaria os candidatos, pois os eliminados é que seriam os responsáveis por sua própria

eliminação, de tal forma que na edição de 2017, por exemplo, o Estado estaria escusado da demanda reprimida de ensino superior, mas dos 12,95 eliminados para cada vaga preenchida. Trata-se, na verdade, de um artifício de desresponsabilização do Estado.

### Considerações finais

Identifica-se que o empoderamento do ENEM e as estratégias discursivas alcançaram êxito em legitimar o Exame como justo, velando a eliminação dos candidatos desprivilegiados. Os índices de legitimação da forma de seleção do ENEM, tanto por professores (62,5%) quanto por alunos (75,33%), são elevados. Os respondentes que apontaram a forma de seleção do Exame como justa se pautam em aspectos próprios da igualdade formal, como a qualidade das provas e a seleção dos candidatos mais bem preparados. Essa perspectiva de igualdade e de justiça, ao ignorar a demanda reprimida de vagas no ensino superior e as desigualdades que afrontam a igualdade concreta, ignora igualmente que apenas uma minoria dos estudantes pode competir com reais possibilidades de aprovação.

O engodo neoliberal busca eximir o Estado da oferta reprimida e o ENEM, na condição própria de exame, de sua tarefa de eliminação dos candidatos, buscando legitimar que os eliminados é que seriam os responsáveis por sua própria eliminação, discurso este que legitima a ideia de meritocracia. Sob tal lógica, o Estado busca se escusar da demanda reprimida, desresponsabilizando-se também das desigualdades.

### Referências

- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. reimpr. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.
- VALLE, I. (In)justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013a.
- VALLE, I. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013b.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>





Resumo Expandido (Pôster): Eixo 5 – Educação Superior

## ENSINO SUPERIOR E ESTRATEGIAS DE QUALIDADE DE ENSINO

José Adilson Silva de Jesus – IFSP/São Paulo\*  
Lucia Scott Franco de Camargo Azzi Collet - IFSP/São Paulo\*\*

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa em andamento é o de analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam a modernização do ensino superior nos cursos de Engenharia ofertados no estado de São Paulo com foco na Educação Matemática. O desenvolvimento deste trabalho se baseará num estudo quanti-qualitativo. A coleta de dados está sendo realizada por meio da análise documental das avaliações disponibilizadas entre os anos de 2004 a 2019, pelas atas de registro de notas do rendimento escolar, por entrevistas semiestruturadas com o quadro discente e docente de uma IES de São Paulo e artigos gerados entre 2004 a 2018, representando o estado da arte na Qualidade do Ensino Superior. Os resultados preliminares apontam que a dimensão dos mecanismos e as estratégias para a consecução das práticas pedagógicas seguem um padrão tradicional de ensino, sem mudança previa no planejamento e consciência dos docentes.

**Palavras-chave:** Gestão Participativa. Aprendizagem Significativa. Metacognição.

### Introdução

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Além do Enade, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do Sinaes; os resultados desses instrumentos avaliativos, reunidos, permitem conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil. Estruturam o Enade dois Componentes: o primeiro, denominado Componente de Formação Geral, configura a parte comum às provas das diferentes Áreas, avalia competências, habilidades e conhecimentos gerais, desenvolvidos pelos estudantes, os quais facilitam a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial; o segundo, denominado Componente de Conhecimento Específico, contempla a especificidade de cada Área, no domínio dos conhecimentos e habilidades esperados para o perfil profissional. De acordo com o § 1º do Artigo 1º da referida lei, o SINAES tem por finalidades:

\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSP – (Campus São Paulo). E-mail: [jj.adilson@bol.com.br](mailto:jj.adilson@bol.com.br)

\*\*Doutorado em Engenharia Química. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSP – (Campus São Paulo). E-mail: [lucia.collet@gmail.com](mailto:lucia.collet@gmail.com)



[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Sendo assim partimos de um pressuposto de abrangência nacional para analisar a temática sugerida. Nossa preocupação sobre o assunto da Educação Superior se torna mais relevante ao estudarmos os currículos dos cursos de engenharia, onde os mesmos se distanciam do contexto sócio-político-econômico nacional e mundial. Por ser a Educação Matemática uma metodologia dentro de uma filosofia de ensino, abstrata e ditada por tradições culturais distantes, a formação e o desenvolvimento profissional vem se tornando desinteressante pela prática tradicional do ensino. Sobre esta ótica a solução para o desenvolvimento intelectual tem que ser encontrada por nós, com uma solução autêntica; própria, sendo que dos países desenvolvidos pouco deve ser transferido à nossa realidade educacional no ensino superior.

Qual seria então a alternativa a um ensino superior não baseado em conteúdo prefixado? Mais uma vez insistimos na tese do ensino integrado como única possibilidade de se desenvolver valores científicos ligados à nossa realidade, e não voltados a uma realidade estrangeira culturalmente colonizante (D'AMBROSIO, 1986, p.15).

Realmente, o que de conteúdo se ensina de Educação Matemática é de pouca importância nos cursos de Engenharia. De fato, o tipo de ensino superior que hoje se pratica em âmbito nacional vem refletido negativamente nos exames nacionais propostos pelo (BRASIL, 2018). Um levantamento preliminar de artigos (período de 2004 a 2018), tomando como base, sites de Instituições de Ensino Superior e a Plataforma do Banco de Teses da Capes, constatou-se que vários registros de trabalhos com o tema “Avaliação do Ensino Superior de Engenharia”, na plataforma do Banco de Teses da Capes, foram localizados 949 trabalhos, produzidos como artigo. Destaca-se que dos trabalhos encontrados, 13 reuniram os constructos necessário para esta pesquisa.

Diante deste cenário, busca-se, por meio da realização do projeto, contribuir com a construção do arcabouço teórico a respeito das ações e construções que viabilizem ao ensino superior, com especial destaque às áreas de engenharia e que elucide, “quais os mecanismos e estratégias que possam orientar no caminho de uma prática de melhoria na qualidade do ensino, da ciência e tecnologia para o bem da educação brasileira”. Espera-se que as análises e resultados alcançados com este projeto possam subsidiar redefinições político-pedagógicas aos percursos de formação do Engenheiro no cenário da educação superior e ao desenvolvimento do país.



## **Materiais e métodos**

Para responder à questão levantada quanto aos principais mecanismos e estratégias que orientam na elaboração de estratégias que melhorem a qualidade e o significado do ensino-aprendizagem na Educação Superior, a pesquisa utilizará como tratamento os dados encontrados nos relatórios do ENADE 2004 a 2018, uma vez que, esta abordagem se preocupa com a relação quanti-qualitativa do ensino superior na área de engenharia no Brasil. A organização procedimental desta pesquisa será norteadada pela pesquisa documental e pela pesquisa de campo. Utilizando para a pesquisa documental: levantamento de teses e dissertações e artigos produzidos no período 2004 - 2018, levantamento de instrumentos normativos e registros de avaliações dos discentes no período (2018 - 2019) da pesquisa junto a Secretaria Acadêmica da IES. Para a pesquisa de campo será realizada entrevistas com os membros que compõe o quadro discente e docente da IES, procedendo à análise dos conteúdos, sistematizações e a escrita do relatório final. A análise dos registros e documentos consistirá em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos para identificação dos mecanismos e estratégias usadas pela IES (MELATI, 2017).

## **Discussão dos resultados**

Os resultados preliminares identificados a partir da análise documental e das entrevistas com os discentes, mostram que não há articulação na educação superior com políticas educacionais de alinhamento nacionais. O ensino superior mecanizado, a prática pedagógica sem explorar os conhecimentos prévios e ter o aluno como parceiro no desenvolvimento da prática ensino-aprendizagem, a falta de estratégias, quanto da criação de mecanismos responsáveis por propiciar ou desdobrar a gestão política do ensino superior na criação de ferramentas para a construção do conhecimento pretendido (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986). Para uma política social onde a qualidade do ensino superior satisfaça a todos os cidadãos e cidadãs que têm o direito e o dever de contribuir para ampliar e garantir a qualidade da prática educativa escolar e a sua inclusão universal; passamos a entender como qualidade da educação socialmente referenciada, quando após finalizarmos o estudo a Educação Superior venha a beneficiar a todos e não promova alguns e discrimine a maioria.

## Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, entende-se que a qualidade e a significância do ensino superior na melhoria da vida do brasileiro com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia trarão exigências que se desdobram em implicações e demandam mudanças na postura acadêmica e no modo de conceber e de implementar o currículo e a prática pedagógica no ensino superior. Antes de mais nada, impõem-se uma concepção e uma prática do planejamento curricular e pedagógico do ensino superior que envolvam um complexo investimento de tempo e capital. Primeiramente, é preciso garantir uma justificativa político-educacional do processo. Trata-se de mostrar aos estudantes que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. A habilidade em lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos, mas também para a condução da existência humanizada. Por isso mesmo, todos os currículos universitários precisam contar também com componentes de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social. Mas sobre esse lastro epistemológico, é preciso colocar à disposição dos estudantes uma metodologia técnico-científica para o trabalho investigativo específico de cada área. Com efeito, essa etapa não deve ser identificada ou confundida com a metodologia do trabalho científico, pois ela trata dos meios de investigação aplicada em cada campo de conhecimento e sim motivar o discente à prática da auto regulação do conhecimento e da Metacognição no ato do “aprender a aprender” como uma das várias estratégias de aprendizado.

Em seguida, garantir uma fundamentação metodológica ao aluno sobre seu processo de construção do conhecimento, consolidando-se a convicção quanto ao caráter construtivo desse processo, superando-se todas as outras crenças de ensino tradicional. É pré-requisito imprescindível para que nos planos de curso, na contextualização de leis e na universalização dos procedimentos educativos, novas formas de aprimoramento sejam adicionadas ao ensino superior. E é sobre essa base que a participação do aluno ganha em sentido. A inclusão de um componente curricular mediador de estratégia didático-metodológica, de significado, estratégia geral de interesse de todos os estudantes, independentemente de sua área de formação e dela participando na construção de diretrizes eficientes e eficazes para a educação.



## Referências

- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Educação superior/ENADE: relatório síntese 2017. Brasília/DF, 2018. – Engenharia. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Engenharia.pdf](http://www.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Engenharia.pdf). Acessado em: 26 out.2019.
- CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE*. v. 22 – n. 1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18721/10944>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- CURY, R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. de S. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo. Cortez, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Da Realidade à Ação - Reflexões sobre Educação de Matemática. Publicação: Brasil. Grupo Editorial Summus. 1ª Edição: 1986, páginas: 120.
- FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. set./dez. 1986. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/josenorberto/AC-2007-38.pdf>. Acesso em: 28 out.2017.
- GOHN, M. G. M. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELATI, E. A. P. *Planejamento educacional na secretaria da educação de Sorocaba/SP: Autonomia ou sujeição? (1994-2003)*. Sorocaba/SP: Universidade de Sorocaba, 2017. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2017/edmara-melati.pdf>. Acesso em: 28 out.2017.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 7 – Educação Especial

## **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Fauli Jose Augusto Mendes Adão – UNICSUL/SP\*  
Maria Delourdes Maciel - UNICSUL\*\*

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi sensibilizar a relação entre a atuação do profissional indígena e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de averiguação, marca a barreira ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em construção. O artigo irá salientar os discursos acerca da educação diferenciada indígena, educação de pessoas surdas e a atuação do profissional indígena. Os possíveis pesquisas apontarão a necessidade de criação de espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena, para que a questão da educação de pessoas surdas seja discutida e construída de maneira positiva para sanar o atual dificuldade do aluno indígena surdo e o profissional indígena, sabendo se que a carência de recursos e de professores fluentes em libras intervém na comunicação entre educador e educando, refletindo assim no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena, Atuação do profissional indígena. Alfabetização. Surdez.

### **Introdução**

O direito à alfabetização da pessoa indígena com deficiência na política educacional brasileira é muito atual, esse direito surge nos documentos oficiais, sobretudo nas discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A produção científica no contexto da educação escolar indígena e educação de pessoas surdas vem alcançando um expressivo crescimento dentro da área da linguística e da educação, e isso é importante para proporcionar um amplo campo de debates relacionados à cultura indígena, processos próprios de linguagem e formas diferenciadas de aprendizagem desse público em especial. Nesse processo em construção, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, propôs a interface entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. (BRUNO; COELHO, 2016).

\*Graduado em Ciências Biológicas. Especialização em Educação para Surdos. Interprete/professor na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Pós-Graduação em Ciências e Matemática (Em andamento) e docente da disciplina de Ciências para o Ensino Fundamental no Colégio Porto dos Bandeirantes. E-mail: [faulimendes@yahoo.com.br](mailto:faulimendes@yahoo.com.br).

\*\*Professora pesquisadora na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Docente do Programa de Pós graduação em Ensino de Ciências. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em CTS (NIEPCTS) . E-mail: [maria.maciel@cruzeirosul.edu.br](mailto:maria.maciel@cruzeirosul.edu.br).



O Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2013) verificou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva ou surdos. Sabe-se que o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de 8.772, de acordo com o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010). Os avanços em relação à educação de surdos no ensino regular aconteceram a partir de 2002, quando entra em vigor a lei nº 10.436/02 que oficializa a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua oficial da comunidade surda. Mesmo assim, sabemos que não é fácil e nem rápido acontecer à inclusão de surdos nas escolas regulares, pois as instituições escolares precisam se organizar estruturalmente, investir na formação dos educadores e em recursos pedagógicos necessários para que seja desenvolvido um trabalho eficiente com os alunos atendidos.

O grande interesse pelo assunto surgiu devido a necessidade de colaborar para que fosse alcançada o propósito de alfabetização dos alunos surdos da comunidade indígena, tendo como alvo minimizar a taxa de analfabetismo desse público em três eixos: a) sensibilizar a inserção do educador indígena no aprendizado e aprimoramento de seus conhecimentos em relação a educação especial; b) identificar a relevância da língua de sinais no contexto escolar indígena; c) ressaltar os desafios no processo de alfabetização de crianças com surdez dos povos indígenas na sua Língua no caso Libras.

O estudo de uma língua e/ou cultura indígena brasileira mostra-se como de extrema acuidade no contexto em que vivemos atualmente, em que a preservação e a valorização de uma língua pode significar a sobrevivência e afirmação cultural de um povo, além de permitir a discussão e o entendimento do funcionamento das linguagens em geral, contribuindo com o diálogo e a socialização em sala de aula (IBGE, 2010). Nesse trabalho discutiu-se a relevância da alfabetização dos alunos índios-surdos, a qualidade e ampliação da oferta, visto ser necessário, uma maior preocupação com as comunidades indígenas e as demandas para o atendimento educacional específico às crianças indígenas surdas, a fim de que possam compreender o mundo à sua volta.

### **Materiais e métodos**

A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, a fim de se obter um contato direto com os materiais disponíveis, como livros, teses, periódicos, apoio eletrônico, entres outros, em relação ao tema abordado. Esse tipo de pesquisa tem como finalidade "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de





debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas" (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.166). Ela me possibilitou a elaboração do estado do conhecimento sobre a temática, proporcionando novos questionamentos e direcionamentos para a orientação ao longo deste artigo.

### **Discussão dos resultados**

A pesquisa realizada, através de levantamentos bibliográficos é de fundamental importância devido à escassez de referenciais teóricos nesta temática, a qual a necessidade iminente de inserir os alunos indígenas surdos no contexto escolar adaptado para minimizar o analfabetismo. Sabendo das barreiras enfrentadas pelo indivíduo surdo e índios surdos em seu contexto educacional, a pesquisa pode ser uma referência para que esse obstáculo seja superado, já que como educador possuo conhecimento das dificuldades encontradas pelos surdos em seu processo de alfabetização.

### **Considerações finais**

Esse tema é e será de grande relevância para a diminuição da defasagem escolar em idade e série dos alunos indígenas surdos, assim como luta por desenvolver a equidade entre os alunos, professores gestores e toda a equipe escolar em relação a esse panorama. O indivíduo alfabetizado terá contato com um novo mundo, sendo que novas habilidades podem ser adquiridas com a prática mais acurada de escrita e leitura. Este contato escolar contribuirá no desenvolvimento de sua vida pessoal, social, educacional e psicológica. (SILVA; DUARTE; 2016). Essa proposta de pesquisa para uma alfabetização e educação bilíngue baseia-se no fato de que os surdos aprendem a sinalizar facilmente; desde que nascem, utilizando estratégias como apontar para as coisas para se comunicar com o ambiente. Mas, para que esses sinais sejam convencionados em uma língua, é necessário possuir condições adequadas para o desenvolvimento dela e sua utilização nos processos de comunicação com o grupo no qual está fixado (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A pesquisa teve como finalidade, realizar o levantamento de dados qualitativos e quantitativos, de alunos índios-surdos, o qual o mesmo não tem em seu contexto escolar, a alfabetização básica de qualidade para o seu pleno desenvolvimento. Essa pesquisa é de fundamental importância para que haja uma preocupação com essas comunidades, os quais necessitam de uma ajuda educacional para que os indivíduos índios surdos possam ter alfabetização, letramento para compreender o mundo à sua volta.



## Referências

- BRASIL. *Censo escolar da educação básica 2013. Resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em: 20 set.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 15 set.2019.
- BRUNO, M.M.G.; COELHO, L.L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. *Educ. Real*. vol.41 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00681.pdf>. Acesso em: 20 set.2019.
- GIL. A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 set.2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Acesso em 18 de fevereiro, 2019, em [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 20 set.2019.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- SILVA, R.R.; DUARTE, A.M.T. os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de Pernambuco. *Anais do III CONEDU – Congresso Nacional de Educação: Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades*. 05 a 07 de Outubro de 2016 - Natal - RN. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA14\\_ID10911\\_15082016172528.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID10911_15082016172528.pdf). Acesso em: 20 set.2019.

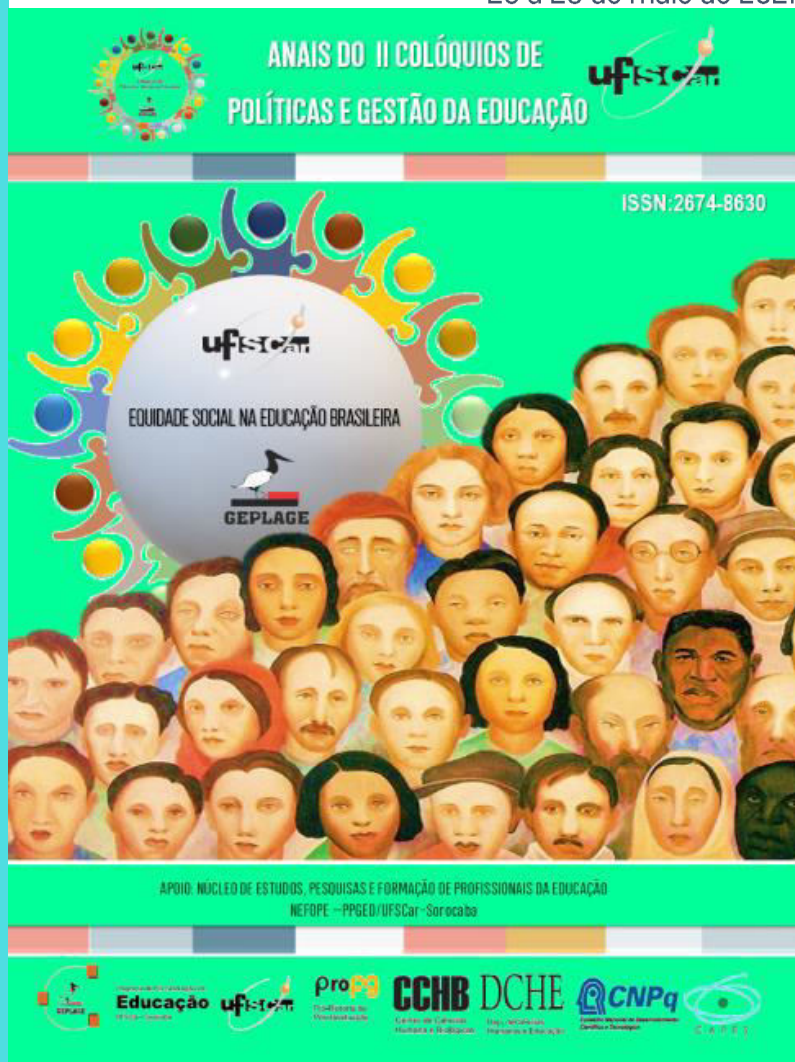
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 7 – Educação Especial

## **LIMITES E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA NAS BASES DE DADOS DA CAPES**

Ana Luíza Casasanta Garcia– UFSC/Florianópolis\*  
Karine Raquel Halmenschlager– UFSC/Florianópolis\*\*  
Elizandro Maurício Brick– UFSC/Florianópolis\*\*\*

**Resumo:** Derivada de uma pesquisa maior, cujo objetivo era apontar limites e as potencialidades de atuação dos CMEs a partir de uma ampla revisão de literatura, este trabalho tem como intuito debater sobre como a articulação entre políticas públicas voltadas à educação especial e a atuação dos conselhos municipais da educação aparece em trabalhos indexados na base de dados da CAPES. Foi possível identificar que apenas 3 trabalhos evidenciaram, dentre os estudos localizados, a complexa relação entre Estado, CMEs e Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial. A partir disso, discutimos sobre a importância desta política e o fato de que, apesar de ser uma característica humana, pessoas com deficiência foram e são historicamente submetidas a uma opressão social que criam barreiras que, por muitas vezes, dificultam a viabilização do seu direito à educação.

**Palavras-chave:** Conselhos Municipais da Educação. Educação Especial e Inclusiva. Teses e Dissertações.

### **Introdução**

Mais especificamente e de acordo com documento oficial do Ministério da Educação, os conselhos de educação são órgãos do poder executivo, situados na estrutura de gestão do sistema de ensino e, na maioria dos municípios, são vinculados à Secretaria de Educação. Dessa forma, são dadas funções gerais de competência a estes órgãos: a) consultiva que diz respeito ao assessoramento ao respectivo Executivo na área de educação; b) deliberativa que se refere ao poder de decisão em matérias específicas, com competência atribuída pela lei de criação ou outros instrumentos normativos próprios; c) consultiva ou deliberativa que diz respeito à natureza da função (BRASIL, 2008). Como mediador e articulador da relação entre a sociedade e os gestores da educação municipal, os conselhos municipais da educação

\* Doutoranda no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Psicologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina e Graduada em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [analuizagarcia@hotmail.com](mailto:analuizagarcia@hotmail.com).

\*\* Licenciada em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005). Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre (2010) e Doutora (2014) em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [karinehl@hotmail.com](mailto:karinehl@hotmail.com).

\*\*\* Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor (2017) e mestre (2012) em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, licenciado em Física (2010). Coordena o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC). Participa como membro dos grupos de pesquisa CEUCI (<http://ceuci.ufsc.br/>) e GEPECISC. E-mail: [elizandromb@gmail.com](mailto:elizandromb@gmail.com).



(CMEs) estão, constantemente, atuando em conjunto com políticas públicas e sociais específicas, como, por exemplo, aquelas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. Sobre a existência de políticas públicas voltadas à educação especial e inclusiva, apontamos que elas surgem e são importantes na medida em que possuem como objetivo principal a diminuição das desigualdades entre sujeitos considerados “normais” e aqueles, historicamente, colocados à margem da sociedade, por serem vistos como “desviantes”.

Como apontado por Foucault (2001), a normalidade pode ser entendida tanto como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie quanto um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais. Entendemos, portanto, que a deficiência, apesar de ser uma experiência relacionada ao ciclo de vida humano, ou seja, uma experiência inerente à condição humana, sofreu e sofre uma opressão social (DINIZ, 2007). Como resultado desta opressão, barreiras sociais surgem criando impactos significativos sobre as oportunidades, capacidades e liberdades que endossam uma compreensão ética sobre o justo (DINIZ, 2007). Assim sendo, apontamos que a criação de políticas públicas relacionadas à Educação Especial e inclusiva é, deste modo, um importante movimento em prol ao combate e enfrentamento da exclusão de pessoas com deficiência no processo educativo.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho, derivado de uma pesquisa maior, cujo objetivo era apontar os limites e as potencialidades de atuação dos CMEs a partir de uma revisão de literatura, tem como intuito debater sobre como a articulação entre políticas públicas voltadas à educação especial e a atuação dos conselhos municipais da educação tem sido explorada no âmbito da pesquisa em educação. Espera-se que as discussões apresentadas neste estudo contribuam para indicar possibilidades e ações que as políticas públicas podem exercer no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência na educação.

## **Materiais e métodos**

Esta pesquisa se configura como parte de um estudo maior que utilizou a revisão bibliográfica que, de natureza qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986), tem como material empírico os trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da Capes. Com um recorte temporal de 2009 a 2019<sup>1</sup>, pois o objetivo era analisar os achados mais recentes sobre o tema, foi realizada uma busca usando os termos “conselho municipal” e “conselhos municipais”. Também, para afunilar os resultados, utilizou-se como filtro de pesquisa a área da educação. No primeiro momento, foram localizados 145 trabalhos com o termo usado no singular e 69 no plural, o que totalizou 214 resultados.

---

<sup>1</sup>Consideramos o recorte de 10 anos para abranger as pesquisas mais recentes da área.



No entanto, a maioria dos trabalhos eram repetidos. Excluindo aqueles que se repetiam, totalizou-se 90 trabalhos. Com estes dados, iniciou-se um processo de refinamento dos achados, a partir das seguintes ações: (i) Leitura dos títulos; e (ii) Exclusão dos trabalhos que não faziam nenhuma relação com a educação/escola. Após essa etapa, 71 pesquisas foram selecionadas. Na sequência, um segundo refinamento da busca foi realizado e contemplou os seguintes encaminhamentos: (1) Localização e cópia dos resumos dos trabalhos; (2) Leitura dos resumos; e (3) Construção de tabela com resultados e objetivos da pesquisa presentes nos resumos;

Neste segundo refinamento, 54 trabalhos foram selecionados, considerando aqueles que evidenciaram os desafios que os CMEs enfrentam em seu cotidiano. Após isto, um terceiro refinamento foi realizado com o objetivo de classificar os trabalhos quanto a sua relação com a identificação dos possíveis desafios práticos dos conselhos municipais da educação brasileiros e estratégias de enfrentamento. Esse terceiro refinamento resultou na seleção de 36 resumos, cujos focos estão, de algum modo, relacionados a entender a prática dos conselhos municipais da educação e suas problemáticas envolvidas. Por fim, dentre esses 36 estudos identificamos 03 trabalhos que estabelecem articulação entre políticas públicas voltadas à educação especial e a atuação dos conselhos municipais da educação, a saber:

**Quadro 1: Trabalhos que apresentam relação entre políticas públicas e Educação Especial**

Teses e Dissertação por autor, orientador e fonte	Resumo do trabalho e de seus objetivos	Referencial Teórico
<p>Título: Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual</p> <p>Autora: Ingrid Renata Lopes Augustin</p> <p>Orientadora: Carla Beatris Valentini.</p> <p>Dissertação- Rio Grande do Sul/ Universidade de Caxias do Sul-2012</p>	<p>A presente dissertação refere-se a um estudo qualitativo sobre as percepções coletivas de educação da pessoa com deficiência intelectual de um grupo de representantes membros do Conselho Municipal de Educação (CME), de um município do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Elias (1993, 2001, 2006, 2011) e Elias e Scotson (2000) acerca dos conceitos de figuração, interdependência e balança de poder.</p>
<p>Título: Conselho Municipal de educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial</p> <p>Autora: Marcia Alessandra de Souza Fernandes</p> <p>Orientador: Edson Pantaleao Alves.</p> <p>Dissertação-Espírito Santo/ Universidade Federal do Espírito Santo-2016</p>	<p>O estudo analisa as inter-relações estabelecidas nas figurações do Conselho Municipal de Educação de São Mateus-ES (CME/SM), na dinâmica de definição da política municipal da educação especial, procurando conhecer aspectos relacionados à história, à estrutura, ao funcionamento, à composição e à produção normativa desse órgão a partir da instituição do Sistema Municipal de Educação, em 2004.</p>	<p>Análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), e a abordagem conceitual de Finkelstein (2011) sobre os modelos de deficiência.</p>
<p><i>Título: Políticas Públicas na modalidade da educação especial: a atuação dos conselhos no município de Araucária-PR</i></p> <p><i>Autora: Maria Isabel da Silva Santos Buccio</i></p> <p><i>Orientadora: Maria Lourdes Gisi</i></p> <p><i>Tese- Paraná/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná-2017</i></p>	<p>A presente tese tem como objeto de estudo a complexa relação entre Estado e sociedade, enfocando as Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial, face a atuação dos Conselhos Municipal de Educação, de Direito das Pessoas com Deficiência e dos Conselhos Escolares no Município de Araucária-PR</p>	<p><i>concepções de Estado, a criação e a gestão de políticas públicas apresentadas pelos estudiosos Nicos Poulantzas (1968, 1971, 1978) e Norberto Bobbio (1982, 1987, 1988).</i></p>

**Fonte:** Elaboração dos autores



## Discussão dos resultados

A partir da análise do que evidenciam os estudos, entendemos, em primeiro lugar, que eles demonstraram o importante papel que o CME possui na confecção e efetivação de uma política pública de educação especial. Os CMEs, por ser um órgão composto por diversos segmentos da sociedade civil, com atribuições como de normatização, regulamentação, acompanhamento e fiscalização, eles possuem um papel significativo de exercer a democratização e efetivação de políticas, sociais ou públicas, voltadas à educação. Sobre as políticas públicas sobre educação especial, os estudos evidenciaram dificuldades dos CMEs, na gestão dela. Segundo a dissertação intitulada “Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual”, de 2012, “os conceitos de inclusão de alunos com DI, ainda, estão em processo de constituição” e “o fato de encontrarmos alunos frequentando escolas comuns não significa que eles estejam de fato incluídos nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionados pela escola”.

Ainda, inferimos que é necessário efetivar e ampliar espaços para a promoção do direito dos estudantes com deficiência. No entanto, tal como aponta a dissertação “Conselho Municipal de educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial”, não é suficiente apenas a atuação dos CMEs nesta questão. Como apontado por Gesser (2013), as práticas em políticas públicas devem estar direcionadas a um horizonte ético, que, para além da promoção da equidade, deve potencializar o sujeito e o reconhecimento de sua humanidade. Dessa forma, apontamos que o trabalho em prol de uma reforma ética e moral sobre dispositivos que sustentam a não garantia de pessoas com deficiência na educação deve questionar práticas normalizantes, acolher as diversidades e modos de ser e incluir as diferentes coletividades no controle social.

## Considerações finais

Partindo do pressuposto de que os CMEs são órgãos responsáveis em assumir funções regimentais que buscam contribuir com as políticas públicas educacionais municipais, este trabalho teve como objetivo apresentar estudos encontrados no banco de dados da CAPES que problematizam ou evidenciam a atuação destes órgãos na educação especial e inclusiva. Identificamos que poucos trabalhos enfocam esse tema tão importante para a promoção de cidadania. Portanto, apontamos que trazer discussões sobre os possíveis entraves que os espaços públicos dados pelos Conselhos Municipais de Educação possuem em relação a esta temática permite aprofundar conhecimentos sobre o tema, bem como identificar melhores formas e caminhos de trabalho.



Sobre as políticas públicas, sinalizamos a importância delas caminharem suas ações para o reconhecimento inicial do outro como parte do humano, diminuindo assim sua precariedade e ampliando as condições para apreender vidas que são taxadas como “impossíveis”. Acreditamos que fazer existir a diferença, a multiplicidade e a singularidade trazem à tona uma subversão e resistência que tecem cenas que legitimam as múltiplas concepções de deficiência (MORAES, 2010). Por fim, destacamos sobre a função que a escola, a rede de proteção e os CMEs possuem no fazer acontecer essa mudança social, conceitual e prática.

## Referências

- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (C.M.E.SO). *Conselho Municipal de Educação de Sorocaba*. Disponível em: <<http://www.C.M.E.so.org/>>. Acessado em: 2 dez.2019.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, núm. esp., p. 66-77. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282029397008>. Acesso em: 03 Out. 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária - EPU EPU, 1986.
- MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; & KASTRUP, V. (Orgs.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 26-51.



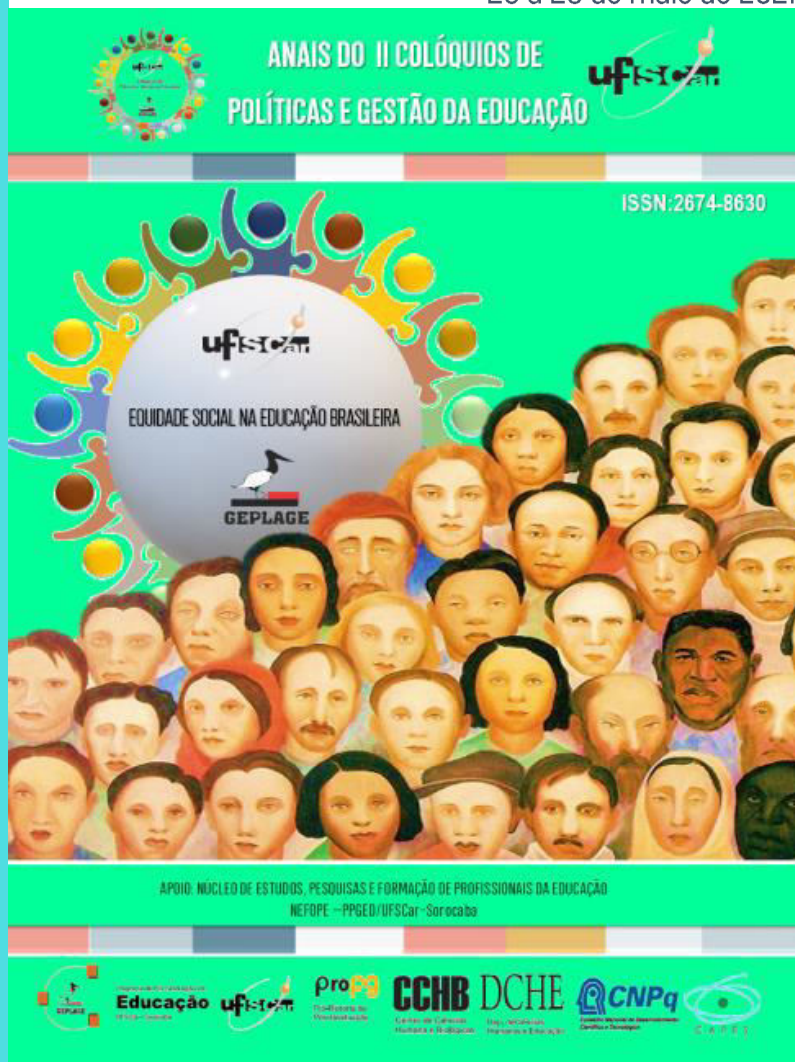
2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Resumo Expandido (Pôster): Eixo 8 - Trabalho, educação profissional e tecnológica

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO SUBSEQUENTE: REFLEXÕES**

Eduani de Cássia Souza Teodoro – IFSULDEMINAS/Poços de Caldas\*  
Rafael Felipe Coelho Neves - IFSULDEMINAS/Poços de Caldas\*\*  
Marcus Fernandes Marcuso - IFSULDEMINAS/Poços de Caldas\*\*\*

---

**Resumo:** O objetivo deste trabalho de pesquisa em desenvolvimento é o de pensar ações educativas no contexto do Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas, baseando-se na utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem a partir das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e da pedagogia histórico-crítica. O estudo será orientado por meio da abordagem qualitativa dos dados, os quais serão coletados por meio de pesquisa documental e de campo. Os resultados preliminares evidenciam que a necessidade de promover a integração entre a teoria e a prática desde o primeiro módulo do curso. Almeja-se que este trabalho seja capaz de corroborar com reflexões que possibilitem o desenvolvimento de metodologias que propiciem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia Histórico-Crítica. Curso Técnico em Administração Subsequente. Metodologias Ativas.

### **Introdução**

### **Introdução**

O Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas emerge da necessidade de formar profissionais preparados para enfrentar cenários de mudanças e para tratar questões de organizações de diferentes setores no sentido de atender às demandas do município de Poços de Caldas e da região. De modo geral, a missão do curso é formar profissionais que deverão ser responsáveis e comprometidos com os princípios da ética, da sustentabilidade ambiental e do desenvolvimento social (IFSULDEMINAS, 2016).

Nesse cenário, o problema central que guiará esta pesquisa está relacionado à formação profissional que é oferecida ao discente do Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas, a qual deve se afastar da concepção de

---

\*Discente do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – (IFSULDEMINAS - Poços de Caldas). E-mail: [eduaniteodoro@gmail.com](mailto:eduaniteodoro@gmail.com).

\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – (IFSULDEMINAS - Poços de Caldas). E-mail: [rafael.neves@ifsuldeminas.edu.br](mailto:rafael.neves@ifsuldeminas.edu.br).

\*\*\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – (IFSULDEMINAS - Poços de Caldas). E-mail: [marcus.marcusso@ifsuldeminas.edu.br](mailto:marcus.marcusso@ifsuldeminas.edu.br).



Pedagogia das Competências e se aproximar de uma formação que permita visualizar o trabalho como mediação entre o homem e a realidade material e social, na perspectiva da integração com a ciência e com a cultura, objetivando a compreensão das dinâmicas produtivas e o exercício autônomo e crítico das profissões (RAMOS, 2004). Por conseguinte, a pergunta que evidencia o problema desta pesquisa foi estruturada do seguinte modo: de que modo é possível integrar os conteúdos ministrados no Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas à vida real dos alunos de modo a formar cidadãos mais críticos, ativos, autônomos e empreendedores?

### **Materiais e métodos**

Buscando oferecer uma resposta a esse problema, a seguinte hipótese geral foi elaborada: metodologias ativas de ensino e de aprendizagem aliadas aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007; GASPARIN, 2002) são capazes de fazer com que os conhecimentos adquiridos na formação no Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas sejam mais significativos (MOREIRA, 2006) e, por isso, capazes de promover a autonomia e o pensamento crítico dos discentes e, por conseguinte, contribuir para a transformação social (SAVIANI, 2007).

O desenvolvimento deste trabalho ocorrerá por meio de uma pesquisa qualitativa, abordagem que favorece, dentre outras coisas a compreensão de atributos sociais, o desenvolvimento de teorias e modelos a partir da experiência do pesquisador no campo, a percepção e a inclusão consciente da comunicação constituída entre o pesquisador e os indivíduos do campo pesquisado (KRÜGER, 2010). Nesse sentido, o lócus da pesquisa será o Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas. Quanto aos procedimentos técnicos será utilizada a pesquisa bibliográfica.

A despeito dos procedimentos operacionais, serão empregadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica permitirá a compreensão e a atualização de conceitos pertinentes ao campo epistemológico do estudo. A pesquisa documental remeterá ao levantamento de instrumentos normativos e de gestão relacionados ao contexto no qual o Curso Técnico em Administração Subsequente se localiza. Para a pesquisa de campo serão aplicados, nos alunos matriculados no terceiro módulo do referido curso que se voluntariarem, dois instrumentos de coletas de dados. O primeiro deles será a Escala Formação e Trabalho (MENESES, 2007), o segundo será um questionário exploratório. Após a coleta de dados serão realizadas as análises dos conteúdos, a sistematização das informações e a redação do relatório final.

## Discussão dos resultados

Trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, as quais, ao decorrer da história, sofreram um processo de separação e assumiram uma nova configuração com o advento do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007). Dessa forma, por estar inserida em um ambiente de disputa, a educação da classe trabalhadora tende a ser instrumentalizada para atender às demandas do mercado, afastando, por conseguinte, esses indivíduos de participar de práticas educativas que promovam e estimulem uma visão crítica e contextualizada da realidade na qual estão inseridos (GRABOWSK; KUENZER, 2016).

Este trabalho pretende percorrer um caminho metodológico que corrobore com o avanço em direção ao ideal de formação integral do ser, considerando a observação da realidade o ponto de partida para uma educação que supere o caráter instrumentalizado e interessado inerente à maioria das propostas educacionais vigentes para a educação profissional e tecnológica (ANTUNES, 2017).

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa encontra-se justificada na necessidade e no desafio de formar no Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas técnicos em administração críticos, ativos, conscientes e criativos.

Convém explicitar que o objetivo-geral deste trabalho é pensar ações educativas no contexto do Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas, baseando-se na utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem a partir das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e da pedagogia histórico-crítica. Por conseguinte, para subsidiar o alcance do objetivo estabelecido, serão necessários os seguintes passos: identificar oportunidades de integração entre o conteúdo programático do Curso Técnico em Administração Subsequente e o contexto sócio-político-cultural no qual os estudantes estão inseridos; verificar como os discentes do Curso Técnico em Administração Subsequente analisam a relação entre formação e trabalho e investigar as inter-relações entre a pedagogia histórico-crítica e as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem no contexto das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados preliminares observados a partir do contato com a turma matriculada no terceiro módulo do curso mostram que, de modo geral, os estudantes consideram o primeiro módulo do curso “muito teórico” e que isso seria a causa de algumas “evasões precoces”. Tal informação se faz relevante para a confecção de produtos educacionais que possibilitem a aprendizagem significativa no contexto estudado.

## Considerações finais

O caminho até então percorrido por esta pesquisa já possibilitou a constatação de que a busca de soluções para a evidente problemática que se estabelece no contexto das mudanças sociais e da necessidade de adaptação dos processos educativos para o ensino tecnológico requer a capacidade de leitura das necessidades educacionais dos discentes alinhada a um planejamento coerente das atividades formativas. Assim sendo, convém reiterar a necessidade de pensar e adaptar metodologias que possibilitem a significação dos saberes, por meio da investigação crítico-construtiva e da efetiva integração entre os componentes curriculares e o contexto histórico e social no universo do Curso Técnico em Administração Subsequente do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas. Para isso, é necessário investigar, ouvir e analisar os dados obtidos para, então, criar estratégias de superação das eventuais dificuldades da realidade observada.

## Referências

- ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *Anais.... São Luis/MA, UFMA*, 2017. Acesso em 08.fev.2019.
- GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, v. 6, p. 22–32, 2016.
- IFSULDEMINAS. Conselho Superior. *Resolução nº. 040*, de 28 de junho de 2016. Dispõe sobre a aprovação da alteração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Subsequente - Campus Poços de Caldas. Pouso Alegre, 2016.
- KRÜGER, Heinz-Hermann. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha*. In.: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.
- MOREIRA, M.A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- MENESES, B. M. *Juventude, formação e trabalho: um estudo com jovens das camadas populares*. Tese (Doutorado). Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RAMOS, M. N. *O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 8 - Trabalho, educação profissional e tecnológica

## **FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS A PARTIR DE SEUS DESAFIOS PRÁTICOS: RELATO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA UMA PLATAFORMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

João Otavio Garcia – UFSC/Florianópolis\*  
Elizandro Maurício Brick – UFSC/Florianópolis\*\*

### **Resumo:**

O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de produção de materiais autoformativos, considerando parte de um exemplar voltado para conselheiros municipais de educação, desenvolvidos em uma Plataforma de Formação Continuada (PLAF), através de uma metodologia que busca considerar a realidade destes profissionais da educação como ponto de partida para produção destes materiais. Nesse sentido, busca-se identificar e considerar profundamente os desafios enfrentados por estes conselheiros no exercício de suas funções.

**Palavras-chave:** Conselhos Municipais de Educação. Materiais autoformativos. Falas significativas. Diagnóstico da realidade local.

### **Introdução**

A importância dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no desenvolvimento da educação básica vem sendo destacado nas pesquisas envolvendo educação, especialmente naquelas relacionados às políticas públicas educacionais. No destaque desta importância, discute-se principalmente o impacto que o CME exerce no envolvimento de toda comunidade escolar nas políticas públicas educacionais, e os desafios relacionados à formação de conselheiros numa perspectiva de gestão democrática (ARRUDA; JUNIOR, 2015). Desta forma, reconhecer qual o papel do CME, seus objetivos e possibilidades de atuação, envolve uma formação que considere a gestão democrática como um princípio (CURY, 2006), que significa reconhecer o CME como um espaço autoformativo, que propicie a escuta e identificação, pelos seus próprios membros, dos principais desafios cotidianos que envolvem ser conselheiro, considerando as funções dos conselhos em suas potencialidades:

Avaliar a capacidade deliberativa dos conselhos e o seu impacto no processo de produção das políticas públicas é uma tarefa que ainda só pode ser feita de maneira tentativa, seja pelo fato de tratar-se de experiências muito

\*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC-Florianópolis). E-mail: [joaoppgect@gmail.com](mailto:joaoppgect@gmail.com).

\*\*Doutor em Educação Científica e Tecnológica. Docente do departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC-Florianópolis). E-mail: [elizandromb@gmail.com](mailto:elizandromb@gmail.com).



recentes, seja pela dificuldade em estabelecer parâmetros seguros para a análise. No geral, as avaliações mais comuns presentes na literatura são de que os conselhos não estão cumprindo sua vocação deliberativa (TATAGIBA, 2005, p. 10).

Nesse aspecto, o destaque para as funções de natureza deliberativa do CME devem envolver uma formação permanente que considere como um princípio destacar os desafios enfrentados pelos conselheiros, visto que “os conselhos são também espelhos que refletem as dimensões contraditórias de que se revestem nossas experiências democráticas recentes” (TATAGIBA, 2005, p. 209).

Dentre iniciativas que busquem enfrentar essa demanda de formação dos conselheiros, destaca-se o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (PRÓ-CONSELHO), promovendo formação dos conselheiros voltada às funções desempenhadas pelo CME como uma maneira de desenvolver aspectos da gestão democrática e atuação do CME nas comunidades escolares. Esse dentre vários outros programas e ações de formação voltados aos diversos profissionais da Educação foram descontinuados ou tiveram uma sensível redução nos recursos a elas destinados a partir de sucessivos cortes e ajustes fiscal, principalmente em 2015 e 2016 (OLIVEIRA, SOUZA, PERUCCI, 2018, p. 66), levando a mudanças na política de formação, agora num período de recursos mais escassos que impossibilitaria a continuidade das formações outrora fomentadas.

Nesse contexto é iniciado a gestão da Plataforma de Formação Continuada do MEC - PLAF, constituída por um repositório aberto de conteúdos de formação pensados a partir dos desafios práticos dos distintos profissionais da educação. Esses conteúdos se constituem de materiais curtos ou trilhas autoformativas que podem ser acessadas no tempo e a partir das necessidades de cada profissional, por meio de ferramentas de busca, de gestão da auto-aprendizagem, permitindo a constituição dos próprios percursos autoformativos. Além de propiciar a avaliação e emissão de declaração as instituições formadoras, estados e municípios poderão acompanhar a dinâmica de uso dos materiais pelos profissionais, além de usar livremente os conteúdos em formações mediadas e acompanhar.

Os materiais de autoformação presentes na Plataforma de Formação Continuada do MEC serão pensados, então, a partir da conjunção de três domínios: dos desafios práticos, dos conceitos e das boas práticas. No domínio dos desafios práticos, o material autoformativo procura ilustrar situações-problema ou desafios a serem superados pelo respectivo perfil de profissional para o qual o material é endereçado. É por meio de tal ilustração que o aprendente tem a oportunidade de se identificar com a situação-problema, iniciar uma caracterização mais





aprofundada dela e o reconhecimento do seu lugar nessa situação. No entanto, considerando que uma caracterização inicial não é suficiente para a superação de uma situação-problema, que implica em olhar para as situações de outros pontos de vista, o domínio dos conceitos traz aprofundamentos teóricos, que visam propiciar uma análise mais complexa da situação apresentada. Os conceitos, dada a complexidade da situação-problema, são oriundos de diversos campos do conhecimento e estão ali apresentados de forma interdisciplinar e não fragmentada. O aprendente, ao apropriar-se de tais conceitos, tem a oportunidade de ir além da caracterização inicial e adentrar o mundo analítico. Por fim, o aprendente é convidado a transportar o ferramental descritivo e analítico para se inspirar em outras situações reais de superação, vivenciadas por profissionais da educação, e com isso ser instigado a olhar para transformações necessárias no seu próprio cotidiano, de modo que a aprendizagem se efetive para além “das telas” da PLAF.

Considerando a necessidade de formação para e na atuação nos CME e os limites e potencialidades da PLAF para enfrentar parte desses desafios, o objetivo deste artigo é apresentar o processo de produção destes materiais autoformativos desenvolvidos na PLAF, ilustrando materiais sobre CME, através de uma metodologia que busca considerar a realidade destes profissionais da educação como ponto de partida para produção destes materiais.

### **Materiais e métodos**

Considerar desenvolver tais materiais autoformativos a partir da realidade envolve um diagnóstico desta realidade, buscando identificar quais os principais desafios na ótica destes profissionais, quais as principais dificuldades - ou situações-limite - de modo a coletivamente buscar superá-las. Nesse sentido, para contemplar tal diagnóstico, trabalhamos a partir da metodologia de coletas de *falas significativas* (SILVA, 2007), buscando nestas falas a identificação dos desafios práticos e das situações-limite presentes na realidade destes profissionais da educação.

Tais falas significativas, representam as contradições presentes na realidade dos sujeitos, de modo que nestas são expressos os principais desafios e muitas vezes a (in)capacidade de superá-los. Coletar falas significativas envolve uma escuta atenta do outro, conseguir se colocar na posição do outro buscando entender o que é problema para ele e não, necessariamente, aquilo que de antemão julgamos ser problema. Ou seja, “parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando” (VALLA, 2000, p. 12-13). Da mesma maneira, as situações-limite são expressas nas falas por meio de desafios que se apresentam inicialmente na ótica do sujeito de maneira

impossibilitada de solução, pois “são aquelas nas quais os sujeitos se encontram sem ainda se reconhecerem como sujeitos diante delas, pois elas impedem os sujeitos em questão de perceber e agir para além do condicionamento oriundo da situação limite” (BRICK, 2017, p. 386).

O processo de identificação destas situações-limite e dos desafios práticos vivenciados pelos sujeitos, ocorrem no processo de coleta das falas significativas, que ocorrem em pesquisas de campo, feitas, por exemplo, nesse caso específico, com conselheiros municipais e gestores. As coletas são feitas a partir de diversas formas (entrevistas, diário de campo em conversas informais, grupos focais etc.) com os profissionais da educação sobre sua atuação, discutindo quais as principais dificuldades que estes enfrentam e as práticas que estão funcionando, apresentando resultados positivos. As falas significativas, nesse sentido, são as falas que apresentam, na ótica dos sujeitos, as contradições desta realidade.

### Discussão dos resultados

Para exemplificar como a metodologia de coleta de falas significativas auxilia na identificação dos desafios na ótica dos sujeitos, apresentamos, no quadro abaixo, a análise de uma fala de profissional da educação, membro do CME na sua região:

**Quadro 1** - Fala de um membro do CME

Fala significativa	Desafios práticos	Problematização	Conteúdos
<i><u>“Política faz parte dos processos dos conselhos escolares, mas têm conselheiros que trabalham contra o município por questões políticas (D1), não participa, tumultua a reunião, estão preocupados em fazer oposição pela oposição e não pela educação (D2)”</u></i>	<b>(D1):</b> Ter conselheiros que trabalham contra o município devido à diferenças (ou inclinações) políticas <b>(D2):</b> Conselheiros que vão para as reuniões somente para tumultuar, para usar o espaço da reunião para fazer política, fazendo oposição partidária (ou de interesse estritamente político) e não pela educação	Por que o CME precisa atender demandas da comunidade escolar de maneira política? O que significa trabalhar de forma política?  Por que o conflito/discordância é importante em processos políticos que envolvem tomada de decisões?	Formação política dos conselheiros  Limites e potencialidades de atuação do CME  Lutas populares a favor da educação  Organizações políticas/sindicais  Organização social do trabalho  Alianças políticas municipais

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Fazemos tal análise destacando na fala trechos que apresentam os desafios; em seguida, problematizamos a fala através de questões que visam orientar a análise destes desafios à luz de discussões conceituais, mobilizando questionamentos que auxiliam a recortar os conteúdos que irão compor o material de formação. Após este recorte de conteúdos,

realizamos protótipos destes materiais, que após construídos são analisados pelas equipes da PLAF e implementados na plataforma.

### Considerações finais

Dentre os principais aspectos que avaliações parciais do processo de produção de materiais nessa perspectiva têm nos mostrado, podemos destacar os três a seguir: necessidade de validação dos desafios práticos e falas significativas considerando a diversidade e amplitude do território nacional, tendo em vista que se trata de uma Plataforma de Formação para todo o Brasil; a dificuldade de, no processo de produção dos materiais autoformativos, cultivar uma postura de “ouvir o outro” considerando a nossa cultura ocidental na qual os processos formativos não se baseiam em ouvir, mas na premissa de que se sabe de antemão o que é “melhor para o outro”, sem sequer compreender quem é o “outro” e os desafios que enfrenta; necessidade de aprofundar o diálogo com distintos especialistas acadêmicos e da prática, no intuito de identificar boas práticas e seus condicionantes.

### Referências

- BRICK, E. M. *Realidade e ensino de ciências*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 399 p., 2017.
- CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*. v. 22 – n. 1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18721/10944>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- GATTI, B. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Editora UNESCO, 2019.
- OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, edição especial, p. 47-76, 2018. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11258/1/ARTIGO\\_Pol%C3%ADticaForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11258/1/ARTIGO_Pol%C3%ADticaForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.
- SILVA, A. F. G. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- TATAGIBA, L. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. *Revista Sociologia Política*, v. 25, p. 209-213, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31122.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- VALLA, V. V. Procurando compreender a fala das classes populares. In: VALLA, V. V. (org.). *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



---

Resumo Expandido (Pôster) Eixo 8 - Trabalho, educação profissional e tecnológica

## **A METODOLOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA APLICADA AO ENSINO SIGNIFICATIVO: (RES) SIGNIFICANDO O CLIMA ORGANIZACIONAL**

Ubirajara Donisete Ferreira Leão– IFSP/Matão\*

---

**Resumo:** Esta pesquisa, que se encontra em andamento, é parte da proposta de intervenção da dissertação de mestrado “O conceito de politecnia na elaboração curricular do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio no IFSP”. Os dados analisados ao longo da pesquisa permitiram afirmar, parcialmente, que as marcas conceituais da Politecnia, presentes no Ensino Médio Integrado de Alimentos, dissolvem-se na elaboração curricular do referido curso devido à ausência de um eixo politécnico integrador entre ciência, tecnologia e cultura, por não permitir uma flexibilidade capaz de ajustar o conhecimento com a dinâmica do mercado e a pluralidade social e devido à ausência de um método de ensino significativo, baseado na pedagogia histórico-crítica. Sugerimos uma articulação e integração das disciplinas da base nacional comum com a parte profissionalizante por um eixo politécnico integrador e a formação continuada a todos os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Currículo. Politecnia.

### **Introdução**

Analisar o perfil do egresso do curso técnico em alimentos, seu potencial de empregabilidade e o seu espírito empreendedor, são critérios de análises relevantes na discussão de ajustes ou alterações curriculares, entretanto, a estadia desses alunos no ambiente escolar, a sobrecarga de disciplinas, as metodologias diferenciadas de ensino, e/ou as práticas docentes diversas, interferem na formação do sujeito concreto e histórico, em outras palavras, na formação integral do homem.

Dessa forma, entendemos que o tempo ideal de formação para o curso Técnico em Alimentos Integrado é de quatro anos, com a habilitação técnica pretendida. Propomos um alinhamento curricular nos demais cursos técnicos oferecidos pelos Campus que ofertam o referido curso, com disciplinas do eixo profissionalizante comum para todos os cursos, do primeiro ao terceiro ano, deixando o quarto ano para a escolha da profissão, para o estágio e elaboração do projeto integrador, além das demais disciplinas do eixo profissionalizante específicas em determinada área. Incluímos o eixo politécnico, por possibilitar a articulação e a integração de todos os eixos formativos contidos na grade curricular. A metodologia das disciplinas do referido eixo, será fundamentada na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e

---

\*Docente EBTT no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. E-mail: [ubirajara.leao@ifsp.edu.br](mailto:ubirajara.leao@ifsp.edu.br)



embasada no tripé: ensino, pesquisa e extensão como práticas de ensino indissociáveis e significativas para a formação do aluno e formação continuada dos professores, pois entendemos que:

Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

O intuito da proposta é não sobrecarregar os alunos com muitas disciplinas que se encontram justapostas na estrutura curricular, diminuir a carga horária, integrar os conteúdos dos componentes curriculares, e, pela especificidade da educação, promover espaços educativos para além da sala de aula, proporcionando caminhos de conhecimentos em constante construção entre sujeitos e seus pares.

### **Materiais e métodos**

Na referida análise está sendo feito um estudo documental, quantitativo e qualitativo, de caráter bibliográfico e historiográfico, tendo como meta verificar em que medida os documentos oficiais do IFSP: Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Plano de Desenvolvimento Institucional PDI; Projeto Político Pedagógico – PPP, estão alinhados com o discurso politécnico que norteia a missão e os valores institucionais, por meio da análise e comparação desses conceitos no Plano de Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio. E está sendo proposto, baseado na Pedagogia Histórico Crítica, um método de ensino que parte do trabalho como princípio educativo, ou seja, aprender e reaprender pela “educação”.

Ao partir do pressuposto da referida teoria, sem aprofundarmos na fundamentação teórica, por não ser o objeto específico de nossa pesquisa, iremos propor um plano de aula de determinada disciplina do eixo pedagógico politécnico, tendo como parâmetro o método de ensino desenvolvido por Demerval Saviani (2005), o primeiro passo, trata-se da escolha do conteúdo que deverá ser abordado, preferencialmente, um tema do eixo comum profissionalizante, e que incorpore todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IFSP. Pelas características e proposta do IFSP em ofertar cursos técnicos e tecnológicos que se ajustem às demandas socioeconômicas locais e regionais, esses cursos têm disciplinas que se interagem, muitas ministradas pelo mesmo professor, permitindo um ajuste nos conteúdos, necessários para que os componentes curriculares do eixo politécnico possam, de fato, permitirem a aquisição dos fundamentos científicos e culturais construídos pelo homem historicamente.



Essa apreensão do saber não é fragmentada no eixo politécnico, todas as disciplinas que compõe a estrutura curricular dialogam entre si, sendo o (s) professor (es), o mediador, na primeira fase da aplicação do método da pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (2013), o ponto de partida é o concreto, mas o concreto ainda não é perceptível para os alunos, por isso, o primeiro passo é o de apresentar o tema: **“Reaproveitamento das frutas e legumes em processo de decomposição”** - esse é o momento da síncrese, que é o senso comum, é a percepção subjetiva e individual sobre a assunto exposto.

Posto o tema, o passo seguinte é a problematização, o questionamento entre sujeitos diferentes, em posições diferentes, mas com objetivos comuns de identificação dos problemas e a busca por soluções. Exemplos de problemas que podemos levantar a respeito do tema citado é: Como podemos conservar os alimentos por mais tempo sem que se percam suas propriedades nutritivas? Como identificar um alimento “estragado” pelo seu aspecto físico? É possível, de maneira sustentável, reaproveitarmos os alimentos em decomposição e evitarmos o desperdício? A proposta é a discussão, reflexão, e posição de todos os sujeitos, mas com a mediação de um ou mais professores. Após a problematização e as escolhas dos itinerários de pesquisas, que serão realizadas pelos alunos, é o momento da instrumentalização, que é a apropriação dos conhecimentos necessários para solucionar as questões levantadas, conhecimentos esses, mediados por um ou mais professores ao relacionar e contextualizar os problemas levantados, sugerindo soluções.

A sequência no processo de ensino e aprendizagem exposto é a catarse, que possibilita por parte dos alunos, a reinterpretção do concreto, presente no ponto de partida, dessa forma o enunciado: “Reaproveitamento das frutas e legumes em processo de decomposição” é reinterpretado pelos alunos, que já instrumentalizados por conhecimentos múltiplos (culturais, científicos e técnicos), têm as condições de proporem intervenções necessárias ao tema abordado.

E no final deste processo, baseado na pedagogia histórico-crítica, temos o ponto de chegada, onde aluno e professor, por um processo dialógico do conhecimento, têm a percepção do real, e o que era síncrese por parte do aluno, passa a ser a síntese. Nessa etapa, o conhecimento se torna ativo, significativo e transformador, pois é a materialização da resolução dos problemas levantados, seja por um estudo de caso, uma análise textual/científica ou um produto criado. Para o tema abordado “Reaproveitamento das frutas e legumes em processo de decomposição”, uma possível solução seria o desenvolvimento de uma embalagem biodegradável, utilizando como matéria prima os restos de alimentos orgânicos, passando por processos físicos, químicos e biológicos como o processo de “dessecagem” desses materiais.

## Discussão dos resultados

Os dados analisados ao longo da pesquisa permitiram afirmar, parcialmente, que apesar de existirem no IFSP uma política institucional e pedagógica em sintonia com a Educação Politécnica, fundamentada no trabalho como princípio educativo e explícita no PDI da Instituição com ressonâncias no PPP e PPC dos Campus do Estado, as marcas conceituais da Politecnia, presentes no Ensino Médio Integrado de Alimentos, dissolvem-se na elaboração curricular do referido curso devido à ausência de um eixo politécnico integrador entre ciência, tecnologia e cultura, devido a robustez do próprio currículo, por não permitir uma flexibilidade capaz de ajustar o conhecimento com a dinâmica do mercado e a pluralidade social e devido à ausência de um método de ensino significativo, baseado na pedagogia histórico-crítica.

## Considerações parciais

As análises feitas sob o viés do ensino médio integrado e a formação integral resultaram na proposta de intervenção curricular, cuja a centralidade do ensino está no eixo integrador politécnico. Para tanto, é necessário situar o leitor de que o currículo é muito mais pedagógico do que possa parecer, e reflete na sua elaboração a concepção ideológica de determinada época, sendo necessário para a elaboração curricular de determinado curso o envolvimento de todos os sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica, assim como uma formação continuada dos professores e gestores inseridos numa instituição cuja a missão seja a de democratizar o ensino qualitativo, reflexivo e transformador, que tenha em seu cerne o trabalho como princípio educativo.

## Referências

- FRIGOTTO, G. *Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica*. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.
- MOURA, D.H. *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração*. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.
- SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SAVIANI, D. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e Limites*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. *O Choque teórico da politecnia: Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, 2002.
- SILVA, M. L. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.





2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 8 - Trabalho, educação profissional e tecnológica

## **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES PARA JOVENS E ADULTOS**

Danilo Curaça da Silva – UPM/São Paulo\*  
Maria da Graça Nicoletti Mizukami – UPM/São Paulo\*\*

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa em andamento é analisar, sob a perspectiva dos docentes, como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na educação profissional de nível profissionalizante de uma instituição que atua há mais de 70 anos em cursos de qualificação profissional. O desenvolvimento deste estudo é orientado pela avaliação de processos à luz da abordagem qualitativa. A coleta de dados está sendo realizada por meio da revisão bibliográfica sobre o assunto e por entrevistas estruturadas com um grupo de docentes atuantes na escola. Os resultados preliminares apontam que muitos docentes não possuem formação pedagógica, mas a instituição possui um programa de desenvolvimento educacional. Espera-se que este estudo, possa trazer contribuições significativas ao desenvolvimento dos docentes bem como a unidade educacional estudada promovendo a reflexão e a ação que impactam diretamente no fazer profissional dos educadores.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Profissional. Aperfeiçoamento.

### **Introdução**

O mundo contemporâneo vem sofrendo muitas transformações e isso resulta, entre outros, fatores, em mudanças nos perfis profissionais e essas modificações resultam em uma educação profissional que necessita seguir a contemporaneidade, passando também pela mudança do perfil docente que atua nesse segmento.

O aluno busca a educação profissional com o intuito de aprender uma função ou uma profissão e neste contexto as instituições de ensino profissionalizante organizam seus portfólios de cursos, que envolvem os docentes, materiais entre outros recursos pedagógicos para promover a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação profissional.

Neste cenário entende-se que o professor de educação profissional é aquele que domina o saber ensinar, o saber disciplinar e o saber da profissão que está ensinando ao aluno, ou seja, precisa saber formar o aluno de maneira integral.

E como professor deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O papel do professor, nesse cenário é o de diagnosticar prescrever, e não o de executar, pois esta função

\*Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie– (UPM-São Paulo). E-mail: [danilo.dcs@hotmail.com](mailto:danilo.dcs@hotmail.com).

\*\*Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie– (UPM-São Paulo). E-mail: [maria.mizuki@mackenzie.br](mailto:maria.mizuki@mackenzie.br).



é do aluno para que ele seja o protagonista. O professor tem como objetivo dar assistência, acompanhar, contribuir, colaborar, exigir entre outros. Por meio do conjunto teórico e prático, este projeto visa compreender como acontece o desenvolvimento profissional docente de cursos profissionalizantes. Para obter esta compreensão busca-se responder a seguinte questão: Como se caracterizam processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de cursos técnicos para jovens e adultos?

### **Materiais e métodos**

Para responder à questão levantada quanto aos principais mecanismos e estratégias que caracterizam os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de cursos profissionalizantes para jovens e adultos, a pesquisa utilizará como tratamento destes dados a abordagem qualitativa. Entre os fundamentos teóricos que servem de base para este trabalho de pesquisa e que o identificam como uma abordagem qualitativa de pesquisa, pode-se destacar, entre outras características: a sua preocupação com o processo; está mais voltado para opiniões e significados do sujeito, isto é, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial, em outras palavras, procura-se conhecer as características de determinada população quanto ao levantamento de suas “(...) opiniões, atitudes e crenças(...)” (GIL, 2002, p.42).

A organização procedimental desta pesquisa será norteadada pela pesquisa documental e pela pesquisa de campo. Utilizando para a pesquisa bibliográfica: levantamento de livros e artigos científicos sobre. Para a pesquisa de campo será realizada entrevista com um grupo de professores que atuam na Instituição, procedendo a análise de conteúdo, sistematização e a escrita do relatório final. Esses dados serão tabulados, sendo submetidos à uma análise qualitativa, conforme categorias que emergirão do quadro teórico.

### **Discussão dos resultados**

Geralmente, os professores do ensino técnico são selecionados principalmente por seu desempenho técnico, pela formação específica e pela experiência no mundo do trabalho.

A maioria desses professores não apresenta a formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, que leva algumas escolas a desenvolverem programas de formação continuada, promovendo assim, a formação para a docência.

Um exemplo desse tipo de investimento que as escolas fazem para a formação continuada do docente é o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE que é desenvolvido pela Instituição foco da pesquisa.

O PDE foi criado com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades docentes e considerando as competências necessárias para o professor da educação profissional. O PDE é um programa com caráter de formação continuada do núcleo de Educação Corporativa da escola. Ele está voltado aos docentes e demais funcionários que atuam na Instituição e seu objetivo é “favorecer a consolidação da Proposta Pedagógica, atendendo às necessidades de formação educacional dos profissionais que atuam na Instituição, com ênfase na prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da aprendizagem com autonomia”.

De acordo com Yamamoto (2013, p.64) o PDE também está em consonância com a missão da Instituição, que visa “proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade”. Ou seja, ele enfatiza uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, cidadania e autonomia, de modo a refletir um paradigma educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, exigindo assim uma atualização do papel docente tradicional, logo:

O portfólio do PDE é atualizado constantemente de acordo com as necessidades educacionais da Instituição, que são apontadas de diferentes formas – solicitação dos participantes, demandas dos supervisores e gerentes das unidades, conversas com docentes e multiplicadores do programa, visitas às escolas da rede, identificação de pontos pelo Grupo Educação, estimulando processo de ação-reflexão-ação.(YAMAMOTO, 2013, p.67)

### **Considerações finais**

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, entende-se que a formação do professor que atua no ensino técnico para jovens e adultos, apresenta um cenário de perspectivas e avanços que necessitam de olhares atentos as demandas sempre dinâmicas que envolvem a formação desses professores e é importante caminhar próximo a esses professores para promover um espaço de troca e fortalecimento de vínculo profissional entre os docentes para que as práticas possam ser construídas coletivamente e o professor se torne também responsável pelo seu desenvolvimento.

### **Referências**

ANDRÉ, M.(org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DARLING – HAMMOND, L. *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA, C. M. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.



GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Senac, 2004.

GOMES, H.S.C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L. B.; MÜLLER, M. T. (Org.) *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas: Alínea, 2013. p. 59-82.

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MIZUKAMI, et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NONO, M. A. *Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAQUAY, L. et.al (org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 2003.

REHEM, C. M. *Perfil do Professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac, 2009.

SENAC SP. Conheça o Senac:

<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SENAC SP. Perfil Institucional. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/40921.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SENAC SP. Proposta Pedagógica. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/29550.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

YAMAMOTO, F.A. *Aprendizagem da docência de professores de educação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, p. 64,67. 2013.

2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021

ANAIIS DO II COLÓQUIOS DE  
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ISSN: 2674-8630

ufscar

ufscar

GEPLAGE

APOIO: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
NEFOPE – PPGED/UFSCar – Sorocaba

SENAI  
Educação  
ufscar  
ProG3  
CCHB DCHE  
CNPq

<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>



Resumo Expandido (Pôster): Eixo 09 – Educação Infantil

## **MÚTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS, DOS DOCENTES E DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lidiane Cristina Loiola Souza – Unicamp- Campinas\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo realizar uma pesquisa sobre as múltiplas linguagens das crianças e dos docentes dentro da pedagogia da educação infantil a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tal, foram consultados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, o currículo da Educação Infantil da Cidade de São Paulo, além de artigos acadêmicos por meio das plataformas Scielo e Google Acadêmico, como forma de refletir como as múltiplas linguagens se fazem presentes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Múltiplas Linguagens. Currículo. Docentes.

### **Introdução**

O presente texto objetiva realizar uma pesquisa reflexiva sobre as múltiplas linguagens das crianças e dos docentes dentro da pedagogia da educação infantil a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tal ação, foram consultados documentos oficiais sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, o currículo da Educação Infantil da Cidade de São Paulo, além de artigos acadêmicos por meio das plataformas Scielo e Google Acadêmico, como forma de refletir como as múltiplas linguagens se fazem presentes.

Ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica no Scielo e no google acadêmico sobre as múltiplas linguagens, iniciamos articulando algumas palavras-chave que pudessem fazer referências às múltiplas linguagens. Iniciamos inserindo as palavras “infância”, “arte”, “educação infantil”, “linguagens da Arte” e por fim “múltiplas linguagens” em ambos os sites de busca.

Durante a pesquisa no site da Scielo e no Google acadêmico em 9 de Fevereiro de 2019 pelo item assunto encontramos, para o termo “linguagens e educação”, somente um artigo onde ressaltava a linguagem tecnológica nos meios de comunicação. No google acadêmico, consideramos somente os sete primeiros resultados que trouxeram as mais variadas temáticas voltadas para a língua portuguesa, religião e tecnologia.

Ao destacarmos as palavras “linguagens” e “arte”, o site Scielo apresentou trinta e sete resultados que trouxeram como assunto uma diversidade de olhares acerca do termo

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas – (Unicamp). E-mail: [artelidiane@hotmail.com](mailto:artelidiane@hotmail.com).



linguagens, sendo alguns deles ligando a linguagem plástica e o teatro, outros o corpo e o teatro e ainda artigos que atrelavam a linguagem das palavras, imagens e reflexões além de produções audiovisuais. No google acadêmico nos remetemos à primeira página com os primeiros dez links que trouxeram como assunto: as linguagens da arte atrelada a psicanálise; a linguagem musical e seus entraves na inserção dentro da escola na figura do professor de Arte e os Parâmetros curriculares nacionais de arte em que aparece o termo Linguagens, códigos e suas tecnologias.

É importante destacar que quando nos referimos às linguagens da arte dentro das múltiplas linguagens, ela é uma das múltiplas proposições que se realizam com as crianças. As linguagens da arte são inúmeras, mas traremos como foco no presente texto a dança, teatro, música e artes visuais.

### **Materiais e métodos**

Para responder a questão levantada quanto as múltiplas linguagens das crianças e dos docentes dentro da pedagogia da educação infantil as estratégias utilizadas foram o levantamento bibliográfico e documental que fizessem referência ao tema em pesquisa.

O uso de documentos em uma pesquisa permite uma maior análise e compreensão “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986:38); Nesse sentido o pesquisador esgota as informações no cerne de sua questão de pesquisa.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento não se restringe a textos escritos e/ou impresso, ele pode ser filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

### **Discussão dos resultados**

Ao realizarmos uma primeira leitura da palavra “linguagem” ela nos remete a oralidade, ao verbal e Gobbi (2010) destaca que de forma frequente o termo “linguagem” é relacionado somente a oralidade e a escrita, inibindo as outras capacidades expressivas. A autora ainda salienta a importância de explorar e conhecer as diversas linguagens para assim explorar o mundo nas mais diversas “versões”, provocando a conhecer o desconhecido (GOBBI, 2010).

Ao finalmente destacarmos o termo Múltiplas Linguagens como assunto de pesquisa no google acadêmico consideramos os dez primeiros textos sendo que o primeiro que aparece





no site de busca é o da autora Gobbi (2010) que dialoga sobre as múltiplas linguagens dos meninos e meninas na educação infantil.

A autora destaca que as crianças já nascem mergulhadas num mundo cheio de sons, aromas, imagens, formas e texturas e permeadas pelas diferentes linguagens e assim nessa experiência elas apreendem, compreendem, se inserem e expressam a partir das experiências que se promovem por elas e para elas (GOBBI, 2010). Richter e Barbosa (2010) apresentam um artigo sobre os bebês, o currículo e as múltiplas linguagens na creche e nele destacam a importância dos bebês terem a oportunidade de interagir, nas suas ações cotidianas, promovendo o lúdico nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas.

Quando nos referimos às múltiplas linguagens na pedagogia, estamos refletindo que as diferentes formas de expressão estão presentes nas ações pedagógicas, mas isso só acontece quando o professor compreende não só a importância da multiplicidade de ações, mas também enxerga a criança como um ser múltiplo e potente. Cada vez que o professor traz algo diferente para a criança, ele também está ampliando a sua forma de ser e estar enquanto docente. Nesse sentido, uma prática engessada não traduz em propostas pedagógicas que abrangem as múltiplas linguagens. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as múltiplas linguagens são referidas nos objetivos com o termo “diferentes linguagens”.

No parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 também não aparece o termo “múltiplas linguagens” mas sim se refere a essa multiplicidade de saberes construídos pelas crianças a partir do termo “diferentes linguagens” mesmo utilizando da palavra “diferente” a ideia estão permeadas a trazer um sentido sobre as práticas pedagógicas de forma integral, e vê a criança em sua totalidade. O documento nessa perspectiva, destaca que as práticas pedagógicas. O Currículo da cidade de São Paulo Educação Infantil (2019) ressalta a integralidade por meio das articulações de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos quando destaca as vivências e práticas sociais ao conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar, presentes nas diferentes culturas.

Partindo do pressuposto mencionado sobre múltiplas linguagens na prática docente e da criança como um ser múltiplo é preciso destacar que o professor tem um papel importante nesse ação e é preciso conhecer as necessidades das crianças e reconhecer que o papel do professor conhecedor das múltiplas linguagens antecede o olhar sobre a criança como um sujeito integral. Reconhecer-se como um docente múltiplo é importante para que reconheça

a criança como também sendo um sujeito múltiplo e isso reverbera em ações também múltiplas de proposições com e para as crianças.

### **Considerações finais**

Diante da pesquisa documental e bibliográfica realizada, refletimos que os dados pesquisados indicam sobre a importância de uma pedagogia pautada nas múltiplas linguagens. Vale evidenciar que durante a pesquisa mesmo que os termos voltados para esse olhar sobre as múltiplas linguagens tenham sido diversos (linguagem, linguagens, linguagens da Arte) a essência de ações pedagógicas se remetem a um olhar de multiplicidade de proposições, e de um olhar para a criança também como um ser múltiplo em suas experiências, investigações e possibilidades que não restringem a linguagem verbal e oral mas carregam todos os sentidos e sensações nas experiências que fazem.

E é esse enxergar múltiplo que reverbera nos documentos pesquisados ao pensar que criança é essa e qual o espaço, o tempo e os materiais para uma ação docente são feitas e se foge de concepções tradicionais. O professor quando enxerga as potencialidades das crianças enquanto sujeito integral, incentivará uma pedagogia que favoreça a escuta, o olhar, a reflexão e ação pautados em uma pedagogia nas múltiplas linguagens. Quando deixamos de enxergar a criança de forma fragmentada, por disciplinas, por “caixinhas” de conhecimento e passamos a entender a criança em sua totalidade, em sua multiplicidade palavra esta mencionada por diversas vezes durante este artigo, a criança será convidada a proposições que aciona uma diversidade de fazeres enquanto brinca, canta, gesticula entre outras expressões. E esse professor também buscará elementos formativos para ampliar seu leque de multiplicidade de ações docentes, pois entende que a criança tanto quanto ele necessita experimentar. Sendo assim, nos perguntamos como um professor se expressa, organiza, propõe em sua prática docente com ações pautadas nas múltiplas linguagens?

O professor que estabelece por meio de um viés da multiplicidade de fazeres mantém uma outra relação com o mundo, com as informações, formações, amplia a suas experiências que será vista em sua prática docente. Assim, sendo esse docente reconhecedor do sujeito que se expressa utilizando as diferentes linguagens, foge de ações padronizadas e busca constantemente incentivar a capacidade criativa das crianças e reconhece a criança como um ser múltiplo que aciona práticas múltiplas, flexível para o olhar e escutar os fazeres de forma atenta e propositora e isso se torna um pensamento projectual, propondo novas possibilidades, se lança ao inesperado, ao inusitado configurando a uma abertura do olhar. Ser um professor propositor desafia a sair do “mais do mesmo”, do engessamento, rompe barreiras, atravessa fronteiras. Nessa perspectiva, a formação de professores é uma peça importante no grande quebra cabeça que envolve uma pedagogia a favor das múltiplas



linguagens. A multiplicidade dos espaços, do tempo e de materiais estão ligados também a multiplicidade na formação do professor.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica n.05 de 17/12/2009 (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.
- FIGUEIREDO, N. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2ª ed. São Paulo. Yendis, 2007.
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- MINAYO, M. C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, I. A. C., *O conselho municipal de educação como mecanismo de Instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Gonçalo-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2011. Não disponível online.
- RICHTER, S.; BARBOSA, M. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 85-95. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2019.







---

Resumo Expandido (Pôster): Eixo 10 – Formação de Professores

## **A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UMA DISCUSSÃO TEÓRICA**

Alan Elias Silva – UFPR/Curitiba\*

---

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa em andamento se debruça sobre uma discussão teórica dos processos formativos docentes, o qual deve levar mão da exclusivamente dos conteúdos teóricos, mas ao mesmo tempo consideras os sabres práticos do professorado. Discute-se que tal *práxis* integrada aos processos sociais, constitui-se espaço e tempo de formação continuada para os formadores vão produzindo sua prática docente e se constituindo profissional. Diante o exposto, o trabalho é exploratório, fundamentando em uma pesquisa bibliográfica, e busca refletir a importância sobre os contextos acadêmico e político de formação continuada, que evidenciem espaços de reflexão sobre o envolvimento de professores no e na formação de docente. O estudo traz um à tona da necessidade de conhecer os espaços de reflexão sobre as aprendizagens docentes constituídos na prática pedagógica de formadores, da qual os formadores participam realizando sua atividade docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Saberes. Processo formativos.

### **Introdução**

A aprendizagem é concebida neste estudo como um descritor do desenvolvimento profissional docente, assim como as políticas, os contextos e os processos formativos. Desse modo, os formadores, ao aprenderem sobre a atividade docente, ou refletirem sobre como aprendem a ser professor no contexto da prática pedagógica estaria em processo de formação continuada, seja esta induzida ou automotivada. A aprendizagem da docência e os processos institucionais nos quais pode ocorrer se constituem em descritor para compreender e fazer avançar a formação docente.

A questão central de que trata este estudo refere-a formação docente continuada que promovem o desenvolvimento profissional e organizam-se em torno da reflexão coletiva sobre as necessidades dos professores e das instituições. Dados os novos tempos, as formações requerem espaços inovativos, ao passo que, alertam os docentes a se inserirem na prática pedagógica, assumindo papéis, mais amplos do que apenas ensinar conteúdo específico, e posturas que o desafiam, estimulando novas aprendizagens.

### **Materiais e métodos**

Este estudo se desenvolveu na disciplina Formação docente, currículo e práticas pedagógicas do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná, o qual se faz discussão teórica a respeito da formação docente. Este trabalho é exploratório e busca

---

\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Paraná – (UFPR-Curitiba). E-mail: [alan\\_es@hotmail.com](mailto:alan_es@hotmail.com).



refletir a importância sobre os contextos acadêmico e político de formação continuada, que evidenciem espaços de reflexão sobre o envolvimento de professores no e na formação de docente. Para atender ao objetivo, a presente investigação utilizou para abordagem argumentativa e interpretação se fundamentando em uma pesquisa bibliográfica.

## **Discussão dos resultados**

Discorrer em formação para docentes tende a uma reflexão sobre os saberes da docência, pois estes permeiam não somente as bases dos cursos de formação, mas todo o percurso escolar dos professores formados ou em formação, os quais adquirem ao longo de suas vivências enquanto estudantes até suas experiências no desenvolvimento de prática docente.

Os saberes docentes são considerados importantes não só na formação do professor, mas também em sua prática, pois estes já trazem consigo os saberes pessoais e culturais, e durante a formação adquirem novos saberes inerentes à área de conhecimento do curso em formação. E, constroem outros saberes através de sua prática docente, no sentido de complementar sua formação por meio de suas experiências na aplicação dos conhecimentos e saberes teóricos e práticos adquiridos e/ou construídos ao longo da atuação (SILVA, 2009).

Para Tardif (2000), o saber que o professor obtém ao longo da vida escolar, traz consigo as premissas do que seja ensinar, pois nos anos iniciais de estudo o aluno vivencia profundamente o aprendizado. Posteriormente, com a necessidade por realizar cursos de formação em universidades, os novos saberes adquiridos serão complementares somarão aos seus conhecimentos já adquiridos. Ainda segundo o autor supracitado, identifica que os saberes experienciais, estes são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, iniciando-se ainda durante sua formação profissional. Os docentes produzem esses saberes através das situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula e na escola.

O pluralismo dos saberes docentes compõe um conjunto de saberes da curriculares, experienciais e profissionais, logo, se tornam imprescindíveis para a formação e profissionalização do professor. O saber do professor para a atividade prática, levando as mais diversas situações no cotidiano da escola como um todo, deve penetrar no conhecimento científico e, ao mesmo tempo, levar em consideração os conhecimentos adquiridos e produzidos durante sua vida, seja ela profissional como tanto pessoal. Deste modo, a formação docente embasada nos saberes científicos (teóricos e práticos) agrupada a uma prática edificada sob a ótica dos múltiplos saberes da docência, compõe uma formação profissional mais completa, proporcionando elementos significativos ao exercício da prática docente.

A complexidade da formação docente, perpassa pelo conjunto de saberes técnicos e teóricos que o docente adquire ao longo de sua formação, contudo, ficam distantes da realidade do



ambiente profissional que atuará. A prática da atividade docente há uma gama de saberes práticos que são distantes da formação científica, pois aqueles não se aprendem na academia, uma vez que, as situações adversas e conflituosas o docente traz à tona os saberes próprios /ou aqueles provenientes de suas experiências. Em outras palavras, os saberes pedagógicos também são aqueles que se desenvolvem na vivência do cotidiano escolar e, sobretudo, no ambiente da sala de aula, que são tão importantes quanto os saberes teóricos aprendidos na formação acadêmica (SILVA, 2009).

Portanto, a formação do professor deve contemplar, além da compreensão de seus saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de sua profissão docente, suas características pessoais para enfrentar e resolver as adversidades de que é constituído o fazer pedagógico. Bem como lhe proporcionar a reflexão sobre sua ação docente no sentido de avaliá-la e, conseqüentemente, melhorá-la.

Diante disso, percebe-se que a profissão docente requer uma formação também complexa, mas contínua, visto que saber ensinar é um processo contínuo e em constante mudança. Para tanto, os cursos de formação devem levar em consideração todos os saberes que o docente já traz consigo, desde suas vivências enquanto alunos, seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos e, seus saberes experiências construídos no exercício de sua prática. Nesse sentido, é preciso repensar a formação para professores no sentido de sua extensão para além das instituições formadoras, como nas escolas onde o futuro professor atuará. Assim, a formação docente ocorrerá de fato com os cursos de formação continuada e, principalmente, na sala de aula, que é o espaço de aprendizagem onde o aluno ensina ao professor a aprender a ensinar.

Tardif (2014), alude que os saberes para o ofício do docente são inequívocos a sua formação constituídos desde a sua etapa escolar até a universidade, perpassando também pelo contato com os professores com notória prática docente e das realidades implicadas no cotidiano do trabalho. A formação docente deve olhar para o contexto do trabalho ao levar em consideração a identidade do professorado, as experiências e a sua história de vida. Não se pode deixar as relações sociais que estão intrinsecamente ligadas entre o professor e demais agentes vivos, sobretudo das relações com os alunos.

Sob este pressuposto, os processos formativos, cujos objetivos são relacionados ao desenvolvimento dos professores, são empreendidos tanto por eles próprios a partir da sua prática, quanto pelos governos, com base em necessidades permanentes relacionadas ao ensino, ao currículo, às escolas, à aprendizagem e aos estudantes (SOUZA, 1996). Corroborando com o pensamento, Silva (2009), diz que, com finalidades flutuantes, os processos de desenvolvimento dos professores podem ocorrer de maneira autônoma, na qual o professor busca o conhecimento e, a partir de programas de formação continuada, cujo



interesse na constituição dos conhecimentos que os professores devem se apropriar orientam os currículos de formação de professores.

A eficácia da formação profissional dos docentes não depende apenas dos cursos de formação inicial e/ou continuada, mas de toda a sua carreira escolar. Assim, a base dessa formação são os saberes adquiridos e construídos que permeiam o seu fazer pedagógico. Por isso, sugere-se para os cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014).

Dentre os elementos que caracterizam a formação continuada, os conhecimentos dos professores, de acordo com Souza (1996) podem ser estudados, classificados e tipificados. E destacam que as experiências e saberes são constituídos na prática integram os saberes docentes demonstrando, como Tardif (2000), que o conhecimento profissional da docência é plural, multifacetado e, por isso, complexo e amplo.

Com isso, tem-se a perspectiva da formação dos professores Tardif (2014) elenca três considerações. A primeira é associada ao reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos com direito ter fala acerca de sua própria formação profissional, pois são estes que estão dentro da sala de aula que conhecem a realidade do ofício. A segunda é basear a formação considerando os conhecimentos específicos da atuação docente, em outras palavras, é relacionar a formação com a prática real da atividade. E a terceira perspectiva é ligada de reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, condicionando estratégias de formação reais na ação legítima e cotidiana do trabalho.

Privilegiar as concepções do espaço cotidiano do trabalho docente, nas lentes Souza (1996), é vivenciar as diferenças, as semelhanças, as contradições intrínsecas do ambiente. Essa heterogeneidade do trabalho ressignifica a condição das relações sociais presentes na atuação do ofício docente. Além de prover da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar.

Nesse escopo, merecem atenção as definições de políticas públicas dos processos formativos que antes eram centralizados a visão simplistas a lógica e conteúdos disciplinares sem nenhuma conexão prática cotidiana da ação profissional, carecem cada vez mais completar uma formação significativa em voga a aplicação prática do seu ofício, fomentando a realização do exercício da atividade docente de qualidade.

Reconhecer a fragilidade dos cursos de formação, leva a discussão para um processo formativo mais consistente a fim de possibilitar compreender holisticamente o campo de atuação e com aprofundamento as práticas que o cotidiano do ofício pede.





## Considerações finais

A literatura e as pesquisas educacionais sobre formação docente têm indicado que se faz necessário, para se formar novos licenciados, currículos e ações que priorizem uma efetiva relação entre teoria e prática. Já é sabido, portando, para a necessidade de se pensar um novo espaço escolar que seja para além do ensino tradicional, mas que fomente aos debates, às reflexões dos conhecimentos, trocas de experiências que devem ser valorizadas à luz de uma formação docente.

Nesse contexto, o trabalho realizado, destaca a importância de uma reflexão sobre a formação docente, que nos cursos de formação contemple afora do conhecimento científico. Além disso, buscou-se ponderar que os saberes da docência, estes são imprescindíveis ao fazer da atividade, visto que cada profissão, pois ser professor é ser profissional, há suas características apoiadas nos saberes pessoais que em são suporte na experiência profissional ao longo de sua vida. Assim, ao discutir a visão dicotômica com base em lentes teóricas acerca da formação do professor, identificou-se também as implicações no processo de ensino-aprendizagem dos saberes da docência em sua prática de atividade. Uma outra análise realizada no trabalho foi a necessidade de ser levado em consideração, dentro da formação docente, a as práticas pedagógicas com base nos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

A problemática do trabalho se debruçou numa dimensão geral acerca do processo de formação docente. Mesmo sabendo que a investigação científica não é nenhuma novidade, muito embora, acredita-se que realizar o mesmo é justificável pelo esforço que visa a contribuições para uma formação docente alinhada aos saberes docente. Sendo assim, trouxe uma reflexão sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação docente, com foco a permissão das práticas docentes possibilitando inovações no percurso formativo.

## Referências

- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUROICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUROICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOUZA, A. N. *Sou professor, sim senhor!:* representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papirus, 1996.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Relato de Experiência: Eixo 1: A educação básica brasileira e desafios da atualidade.

## DEU A LOUCA NO MUSEU

Aline Ferreira Antunes – UFG\*  
Marina Ferreira de Souza Antunes - UFU\*\*

---

**Resumo:** Abordamos no presente artigo um relato de experiência sobre a disciplina eletiva “Deu a louca no museu” trabalhada ao longo de um semestre em uma escola de tempo integral, Centro de Ensino em Período Integral (CEPIs) na cidade de Goiânia (Goiás). Apresentamos uma concepção de escola integral de tempo integral e em seguida, uma análise teórica da instituição dos CEPIs no estado de Goiás a partir dos ordenamentos legais. A escola em tempo integral em Goiás tem por finalidade produzir impactos positivos na qualidade da educação. Posteriormente abordamos a disciplina eletiva com suas discussões, montagem, planejamento e execução, cuja culminância foi a montagem de um museu onde buscamos descrever o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da escola de tempo integral. A experiência vivenciada pelos/as estudantes pode contribuir para ampliação da formação humana, no sentido de produzir cultura, socializando aquilo que foi produzido historicamente.

**Palavras-chave:** Escola de tempo integral. História. Memória. Museu. Educação.

### Introdução

A partir da década de 1980, no Brasil, com a abertura política, houve uma ampliação do número de escolas públicas trabalhando em tempo Integral, sendo os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro a experiência mais estudada e duradoura. Faz-se necessário análises sobre o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dessas escolas, ou seja, o que se faz no tempo diário de permanência dos/as estudantes neste ambiente. (CAVALIERE, 2007).

O turno integral deve abarcar a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, como tempo social, considerando também as condições culturais e históricas que o determinam, pois, “O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades” (CAVALIERE, 2007, p. 1017). O tempo deve ser entendido no conjunto das relações estabelecidas num determinado contexto que é social, histórico e cultural.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo

---

\*Discente do Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (PPIPC UFG). Email: [aline\\_robinha@yahoo.com.br](mailto:aline_robinha@yahoo.com.br).

\*\*Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [marina.antunes@ufu.br](mailto:marina.antunes@ufu.br).



como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Quanto à concepção de escola Integral no Brasil Cavaliere (2007) nos diz que

[...] ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A visão predominante, de **cunho assistencialista**, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

[...] Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de **prevenção ao crime**.

[...] a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um **papel emancipatório**.

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma **concepção multissetorial** de educação integral. (p. 1028 - 1029). (Grifos nossos).

Em termos legais a ampliação do tempo escolar está presente tanto na LDB, como em algumas constituições estaduais. Materializando as concepções apresentadas por Cavaliere (2007). O governo de Goiás instituiu por meio da Lei Nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012 a Educação em Tempo Integral no Estado. Em 2017, foi promulgada a Lei Nº 19.687, de 22 de junho de 2017, que modificou as leis anteriores sobre Educação em Tempo Integral e criou os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, além de dar outras providências. De acordo com o artigo primeiro, inciso segundo, da referida lei

[...];

II – os Centros de Ensino em Período Integral têm por objetivo maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles;

[...]. (GOIÁS, 2017).

O Governo Goiano já havia editado em 2011 o Programa “Pacto pela Educação” com a finalidade de suprir as carências apresentadas naquele momento no que se refere ao aprendizado dos alunos. O documento governamental salienta que mesmo com os esforços empreendidos para a melhoria da educação no estado, os resultados nas avaliações em larga escala, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, por exemplo, ainda apresentava índices insatisfatórios. Apontando a alta taxa de abandono como fator preponderante neste resultado. Para sanar essas dificuldades é apresentada a “Reforma Educacional” balizada nos seguintes pilares:



- A - Valorizar e fortalecer o profissional da educação
- B - Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno
- C - Reduzir significativamente a desigualdade educacional
- D - Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito
- E - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. (GOIÁS, 2011, s/p). (Grifos no original).

De acordo com o escopo que adotamos para esse trabalho, nos interessa apresentar as ações propostas para suprir o item B da “Reforma Educacional”. Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás propõe, dentre outras providências, “Desenvolver as escolas em tempo integral: melhorar a qualidade das unidades escolares de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura”. Para incentivar os/as docentes a trabalharem nos CEPIs, a Lei Nº 19.687 criou a “Gratificação de Dedicção Plena Integral –GDPI–, individual e mensal, para Regime de Dedicção Plena e Integral no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), [...]” (GOIÁS, 2017). Indicando no artigo terceiro que terão direito à GDPI as pessoas integrantes do Quadro do Magistério Efetivo e os/as Agentes Administrativos Educacionais, desde que cumpram as seguintes determinações

- I – deverão prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;
- II – não poderão desempenhar qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento de Centro de Ensino em Período Integral;
- III – não possuam qualquer outra vantagem pecuniária referente ao exercício de funções de direção, chefia, supervisão, assessoramento ou secretariado;
- IV – não será a GDPI incorporada à remuneração e aos proventos, nem considerada ou computada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, inclusive incidência previdenciária, salvo férias e décimo terceiro salário;
- V - inexistente o direito à GDPI, nos casos de afastamentos e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção, licença-paternidade e licença para tratamento da própria saúde concedida por Junta Médica Oficial do Estado;
- VI - será concedida a GDPI aos Agentes Administrativos Educacionais que desempenharem as funções de Coordenador Administrativo Financeiro - CAFI- ou Secretário Geral de Unidade Escolar. (GOIÁS, 2017, s/p.).

A Lei regulamenta também o/a Professor/a Temporário/a, mencionando que esses/as profissionais poderão fazer uma complementação de carga horária de 40 horas para 60 horas, sendo que em caso de licenças ou término do contrato perde-se esse direito. (GOIÁS, 2017).

Visando implementar a “Reforma Educacional”, em curso desde 2011, a Lei Nº 19.687 estabelece que os currículos, no âmbito dos CEPIs, devem ser organizados de maneira a cumprir as seguintes diretrizes, conforme o artigo quinto:

- I – jornada escolar de 10h (dez horas) diárias;

II – permanência do docente na unidade escolar por 40h (quarenta horas) semanais de efetivo trabalho, incluindo carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;

III – adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudos envolvendo o corpo docente, o grupo gestor e a coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade. (GOIÁS, 2017, s/p.).

A partir da promulgação dessa Lei a Cidade de Goiânia conta com 32 Unidades de CEPIS. A seguir iremos relatar uma experiência vivenciada em um CEPI, no ano de 2019, em relação às atividades multidisciplinares, desenvolvidas na unidade escolar.

### **Deu a louca no museu: história e memória**

Abordamos aqui uma escola de Tempo Integral (CEPI) localizada em Goiânia, na qual foi trabalhada ao longo do segundo semestre a disciplina Eletiva denominada: Deu a louca no Museu. Procuramos articular as discussões da eletiva com teorias sobre museus e uma análise performática do espaço urbano. Diante disto, questões como: quem decide o que será rememorado, patrimonializado? Quem decide o que é exposto nos museus? Como são montados os Museus? Dentre outras questões, estiveram presentes nas discussões realizadas ao longo dos seis meses de atividades, pensando o Museu como um espaço político de construção do saber e da História da cidade.

Entendemos a linguagem como uma forma de poder, portanto a linguagem do museu, o direcionamento da exposição, a montagem também são lugares de poder, reveladoras de discursos. Neste sentido, o Museu montado pelos/as estudantes como proposta de culminância das atividades e discussões realizadas anteriormente revelam os conhecimentos construídos coletivamente e presentes nos objetos e textos expostos no Museu.

Para Schechner (2006 *apud* CAMARGO, 2012), toda atividade humana pode ser estudada a partir das lentes da Performance, o que significa que todas as produções estão conectadas ao tempo e ao espaço (contexto de produção). Isto pode ser um dado explicativo da escolha feita pelos estudantes pelo tema Museu Nerd, uma vez que está em voga questões ligadas à filmes e Histórias em Quadrinhos (HQs) consideradas do mundo Nerd<sup>1</sup> (ou Geek).

Camargo (2012) afirma que o conceito de performances está “inserido numa proposta metodológica interdisciplinar e que pretende o estudo comparativo das civilizações em suas múltiplas determinações concretas” (p. 2), assim como o “entendimento das culturas através de seus produtos ‘culturais’ em sua profusa diversidade” (p. 2). O que inclui os museus e também as produções dos/as estudantes para a montagem da exposição. Para Oliveira (2013), não são somente os museus em sua totalidade que podem ser estudados a partir dos

---

<sup>1</sup>Não há consenso sobre a invenção da palavra. Atualmente está ligada à jovens muito dedicados aos estudos, que exercem atividades intelectuais. Foi muito utilizado de maneira depreciativa, porém hoje é visto com bons olhos, sobretudo no que tange o consumo de artigos ligados à desenhos animados e filmes.

estudos sobre performances, mas as diversas atividades inerentes à rotina museológica (como Display (mostra, exibição); responsabilidade de competência assumida pelos autores; avaliação dos participantes (*feedback*), etc.). (OLIVEIRA, 2013).

A eletiva “Deu a louca no museu” partiu de um projeto elaborado pensando em estudantes de ensino fundamental (6º ao 9º ano). A ementa da disciplina explicita que esta é voltada ao convívio entre os/as estudantes de diversas turmas (reagrupamento) pensando o pleno desenvolvimento cidadão e a formação inicial com foco na disciplina de História para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), trazendo como palavras-chave: museus e memórias, construção de patrimônio histórico e da humanidade, História. A justificativa da disciplina elucida que a História é uma ciência que estuda os seres humanos e sua relação com o mundo através de documentos produzidos por eles e guardados ao longo do tempo, ou seja, o estudo da humanidade no tempo e no espaço. Neste sentido, é de extrema importância o estudo da humanidade a partir de documentos armazenados, expostos, arquivados em Museus e acervos pessoais que nos permitem acessar a memória, construir e reconstruir dialeticamente a História.

Os objetivos eram desenvolver coletiva e dialeticamente os conceitos de História, Memória, Museu, preservação e patrimônio histórico-cultural com os/as estudantes da eletiva “Deu a louca no museu”. E dentro disto, perceber as diferenças entre História e Memória, pensar como montar um Museu (objetivos, função social, localização, disposição das obras, acervos e coleções, dentre outras questões), fazer um levantamento censitário da escola (professores, estudantes, equipe pedagógica) a respeito da relação com os museus da cidade de Goiânia e descobrir os museus e suas funções sociais em Goiânia, Goiás, no Brasil e em outros lugares do mundo. Para isto, atividades diversas foram realizadas ao longo dos seis meses, todas orientadas pela professora regente, sendo apresentado aos/às estudantes o projeto Eletiva, a própria turma e a professora, bem como encontros dialogados, rodas de conversas, atividades com convidada externa (coordenadora da Goiás turismos), além de discussões teórico-metodológicas a respeito de como montar um museu e organizar seu acervo.

Como metodologia foram adotadas aulas expositivas, dialogadas, com participação externa, de leituras e interpretações de textos e documentos históricos, pesquisas direcionadas previamente solicitadas aos/às estudantes e elaboração de materiais coletivos para exposição na escola (maquetes/cartazes/desenhos), tudo voltado aos/às estudantes e pensado para ser produzido por eles/elas com foco no protagonismo estudantil.

O processo avaliativo das eletivas por sua vez não prevê atribuição de nota (avaliação quantitativa), porém, se dá de forma contínua e processual, constituído pela observação da participação e elaboração de materiais pelos alunos, seja individual, seja coletivamente.



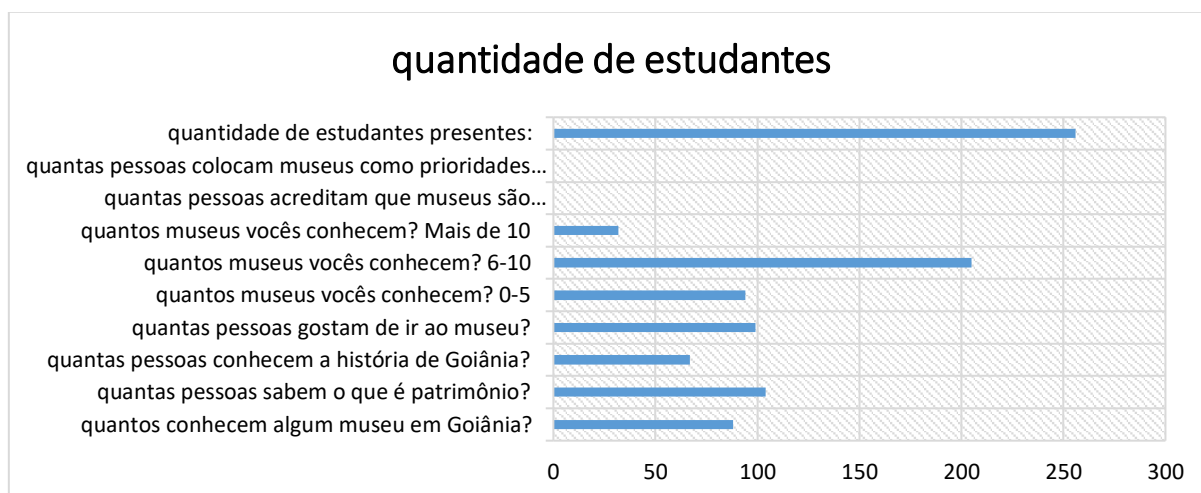
Diante disto, foram avaliadas as atividades produzidas, a participação, o interesse e envolvimento nas aulas.

O primeiro encontro foi focado para uma apresentação da disciplina eletiva e também da turma, bem como para já introduzir a temática dos museus, por meio de indagações como o porquê estarem fazendo esta disciplina em específico, à qual muitos (quase a maioria) responderam que “não tiveram outras opções”, “que foi a única que sobrou”, ou “que foram porque os colegas foram também e queriam trabalhar juntos”. Portanto, a oficina não foi a primeira opção dos/as estudantes e não foi escolhida pelo título/tema. Este se tornou o primeiro obstáculo para abordar a temática. O segundo empecilho foi sobre o próprio conteúdo da eletiva. A maioria dos/as estudantes não sabia explicar o que seria o tema da oficina e não tinham ideia do que seria trabalhado/estudado. Apenas uma participante comentou que pretendia estudar “coisa antiga” e outros três disseram que provavelmente o tema “tinha a ver com História”, já que se referia à museus. Apesar de ignorarem detalhes sobre o tema, percebemos já em um primeiro momento uma relação entre História e museu como algo natural.

No início das discussões, os/as estudantes participantes da eletiva disseram que “os museus servem para mostrar as histórias de antigamente”, ou então para “relatar acontecimentos históricos”, “para representar antiguidades, lembrar o passado, lembrar artes, ver coisas mortas, lembrar o sofrimento, as conquistas”, “para preservar a história da sociedade, para não esquecer quem fomos, somos e nunca perder nossa identidade” e que são “importantes para que as pessoas vejam o que aconteceu ao longo de milhares de anos”, “para que as pessoas aprendam sobre a história que aconteceu”, para “preservar lembranças e a história, para saber o que fomos, somos e entender nossa evolução”.

Ou seja, têm uma visão de senso comum rasa dos museus e mais ligada à ideia de passado e história. Após as discussões sobre essas questões e sobre a temática Museus, os/as estudantes chegaram à conclusão que não conhecem a história de Goiânia, nem mesmo os lugares de memória e de história da própria cidade; o trabalho nos museus ainda são invisibilizados, bem como o próprio local, passando despercebidos pela maior parte da população (o que ficou explícito no questionário aplicado).



**Gráfico 1** – Respostas obtidas a partir da aplicação do questionário

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

De um total de aproximadamente 250 estudantes (ensino fundamental e médio), a maior parte não conhece nem a história e nem os museus de Goiânia (talvez por falta de acessibilidade, tendo em vista que a escola está localizada à 15 km do centro da cidade, onde estão localizados a maior parte dos museus). Apesar de não visitarem e não conhecerem museus, muitos gostariam de visitar o que é uma contradição com as escolhas de roteiros de passeios (nenhum/a estudante manifestou colocar os museus como prioridades nos passeios de campo em família). Diante dos dados levantados, foi feita uma proposta de passeio de campo com auxílio da Goiás Turismos na pessoa da coordenadora Giovanna Tavares, porém a inviabilidade (tempo) do desenvolvimento da atividade em 2019 fez com o planejamento fosse adiado para o ano seguinte, o que indica (provavelmente) uma continuação da temática na disciplina com estudantes que agora poderão escolher cursar sem terem dúvidas do assunto a ser trabalhado.

Em um segundo momento fizemos um exercício de montar um museu. Atividade esta que levava os/as estudantes, divididos em grupos, a pensarem o tema do museu, o público-alvo, a exposição e o acervo (as coleções, quais objetos estariam presentes no local), disposição das peças e os responsáveis por cada atividade dentro do Museu escolhido. O terceiro momento foi dedicado à diferenciação entre História e memória, no qual a professora levou um texto previamente preparado sobre o tema de elaboração própria, com autores utilizados pela própria historiografia a respeito das relações, aproximações e diferenciações entre História e memória. O mesmo foi amplamente discutido através de exercícios.

O quarto momento da disciplina contou com a curiosidade das turmas: a partir de todas as discussões feitas, fizeram propostas de questões para um questionário (o que tornou necessário refletir sobre a proposta de um método como este e as funcionalidades da

pesquisa). A partir das aulas, os/as próprios/as estudantes montaram as questões e aplicaram o questionário (reproduzido acima) em toda a escola, porém somente para o corpo discente.

O quinto momento foi um relato de experiência pessoal dos museus pelo Brasil e pelo mundo visitados pela professora responsável pela disciplina. Materiais destes lugares (folders, mapas, livros dos acervos e coleções expostos, fotografias) ficaram à disposição das turmas, divididas em grupos para que pudessem ler, analisar, discutir e conhecerem os lugares expostos. Este momento contou com um trabalho interdisciplinar com Geografia para situar melhor e contextualizar onde estão estes museus e como eles se articulam com a história e a memória de cada país.

Ao longo da disciplina os/as estudantes tiveram acesso a discussões teóricas sobre Museus, patrimônio, História e memória a partir de leituras e adaptações feitas pela própria professora. Como produto final, a ser apresentado no dia denominado Culminância, os/as estudantes propuseram a montagem de um museu “nerd”. Todo o processo foi feito pelos/as próprios estudantes: escolha da temática, organização do material a ser exposto/ acervo (gibis dos mais diversos temas e personagens, bonecos, materiais colecionáveis, pesquisas sobre o mundo nerd, como Star Wars e Harry Potter – temas escolhidos pelos próprios estudantes), além de montarem o ingresso do museu, os cartazes de exposição, desenhos dedicados à personagens mais conhecidos por eles/elas (tais como Naruto, Goku, Pikachu, Hellboy, Deadpoll, Thor, Homem Aranha). Além disto, também produziram bonecos de Minecraft do Homem de Ferro, da Meg Simpson e do cogumelo do videogame Mario Bross.

Abaixo, fotografias das etapas de montagem do Museu Nerd: preparação de cartazes, de materiais a serem expostos e de convites a serem entregues à comunidade escolar, bem como “enfeites” baseados em personagens de escolha dos/as estudantes (como Batman e Mulher gato).

**Figura 1**– Oficinas de montagem do Museu



**Fonte:** Acervo das autoras, 2019.

A participação dos/as estudantes na montagem do Museu foi de extrema importância pois vai de encontro aos objetivos da escola de tempo integral de ser formativa de cidadãos protagonistas. A exposição procurou proporcionar aos/às estudantes e aos/às visitantes

entretenimento (pelo tema, pelo espaço, pela montagem), ensinando sobre Museus, memória, patrimônio e também sobre o tema do museu: o mundo nerd tão presente no cotidiano dos/as estudantes.

Como parte das atividades fizemos também um concurso de cosplay envolvendo toda a escola (discentes) com premiação para o primeiro lugar (Homem de Ferro). Os/as próprios estudantes da eletiva ficaram responsáveis pela avaliação dos colegas, reconhecendo a temática, a originalidade e a criatividade. Também se dividiram em grupos para revezarem na exposição como guias, seguranças do acervo do museu e jurados do concurso de cosplay. Todos os materiais foram trazidos e/ou produzidos pelos/as estudantes, organizados e recolhidos após a exposição também pelos/as envolvidos/as no projeto.

**Figura 2** – Exposição final do Museu nerd:



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras (2019).

Nas imagens acima estão recortes da exposição e uma visão panorâmica da disposição dos acervos. À entrada uma recepção com livro de recados e assinaturas. Houve um correio nerd organizado pelos/as próprios/as estudantes (elaboração, distribuição e enfeite: com o Pac-Man feito mão durante as aulas). Exposição de materiais colecionáveis e de cenas (com utilização do projetor) ligadas ao mundo Nerd.

## Considerações finais

Acreditamos que esse trabalho desenvolvido com foco nos museus explicitou que estes possuem uma importância fundamental do ponto de vista social.

Em um mundo em vertiginosa mudança, além do desafio com sua própria sobrevivência em face dessas mudanças e do que isso pode representar no futuro, os museus enfrentam também o desafio de discutir, interpretar e expor novos e instigantes assuntos, tais como as alterações climáticas, as novas tecnologias e seus usos, a inclusão social de grupos marginalizados e/ou demonizados, entre tantos outros. No mundo em transformação os museus precisam estar em sintonia com as novas tendências e necessidades da sociedade. (GONÇALVES, 2003, p. 6)

Em consonância com o pensamento Gonçalves (2003), acreditamos que este museu em específico, montado coletivamente com a participação efetiva dos/as estudantes contribui para uma mudança na percepção dos/as próprios acerca dos locais de memória, as possibilidades de museus e também uma maior percepção do próprio espaço do museu e da necessidade de preservar e divulgar a própria história, além de compreenderem que museus não são locais mortos, mas em constantes transformações e interações com a sociedade. Compreendemos também que a disciplina eletiva propiciou a criação de uma nova cultura. Nos dizeres de Gramsci,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 2011, p. 95-96).

Desta forma, a experiência vivenciada nesta disciplina eletiva, no escopo de uma escola de tempo integral, contribuiu de maneira significativa para que a ampliação do tempo escolar amplie as possibilidades de conhecimento e formação humana dos/as estudantes, fazendo com que a escola cumpra seu papel emancipador.

## Referências

CAMARGO, Robson Corrêa de. *Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise*. 2012. Califórnia State University. Disponível em: <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html>. Acesso em 18 jul. 2019.

CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 nov. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. *Lei nº 19.687, Criação dos Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências*, de 22 de junho de 2017. Disponível em:



[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2017/lei\\_19687.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2017/lei_19687.htm). Acesso em: 05/Nov./2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Pacto Pela Educação*. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Goiânia, 2011. Acesso em: 05/Nov./2019.

GONÇALVES, J.R.S. Os museus e a cidade. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

OLIVEIRA, V. *Museus e performances culturais urbanas*. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP. 22. 2013. Petrópolis. Anais. ANPAP, 2013.







---

Relato de Experiência: Eixo 1: A educação básica brasileira e desafios da atualidade.

## **CONSTRUINDO A REALIDADE: ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.T.I. LECITA FONSECA RAMOS**

Vanessa Lima de Almeida – SEDUC/AM/Manaus\*  
Aldenize Pinto de Melo do Nascimento – SEDUC/AM/Manaus\*\*  
Arethuzza Karla Amorim Cavalcanti – SEDUC/AM/Manaus

---

**Resumo:** O planejamento é um dos atos mais significativos na práxis do profissional de educação, é um momento onde se toma pra si de forma bem significativa a possibilidade da construção de uma realidade desejada. A elaboração do PPP da E.E.T.I Prof.<sup>a</sup> Lecita Fonseca Ramos nasceu da inquietação epistemológica, política, ética e social dos próprios docentes, do corpo técnico, do corpo pedagógico (coordenadores de áreas e pedagogo) e da gestão dessa instituição escolar, que buscaram contemplar a educação integral que visa a formação profissional, intelectual e cidadã do alunado. Durante a elaboração de um PPP muitos entraves podem surgir como falta de condições físicas, autoritarismo, inapetência intelectual ou emocional da equipe responsável pela elaboração. Essa ação de construção intelectual e política é responsabilidade de toda a comunidade acadêmica que precisa agir como sujeito de transformação do processo educativo, inclusive sendo coautores do referido documento.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Educação integral. Escola de tempo integral.

### **Introdução**

A gestão democrática é um dos temas mais discutidos na atualidade no meio educacional. O diálogo, a consulta popular, a verificação das reais necessidades dos alunos, as opiniões do corpo docente, a postura dialógica do gestor da escola e outras ações fazem parte dessa tão almejada forma de gerir uma instituição escolar. O relato de experiência proposto aqui nesse trabalho traz de forma descritiva como foi elaborado o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, essa construção foi um real momento de exercício de gestão democrática.

A Escola Estadual de Tempo Integral Prof.<sup>a</sup> Lecita Fonseca Ramos, situada à Travessa denominada Louro Chumbo, s/n.º, no bairro Monte das Oliveiras, Zona Norte de Manaus é

---

\*Especialista em Gestão e Direito Educacional pela Faculdade Dom Alberto. Pedagoga pela F.E.C.L.E Don Domênico. E-mail: [vanessa.almeida@seduc.net](mailto:vanessa.almeida@seduc.net).

\*\*Mestra em Educação pela UFAM - Universidade Federal do Amazonas; pesquisadora do GEPENFILO e do CEFCH/UFAM. E-mail: [aldenize.nascimento@seducam.pro.br](mailto:aldenize.nascimento@seducam.pro.br).

\*\*\*Doutora em Ciência da Educação pela Universidade Nacional Experimental de Los Lianos Occidentales Ezequiel Zamora. E-mail: [arethuzza.cavalcanti@seduc.net](mailto:arethuzza.cavalcanti@seduc.net).



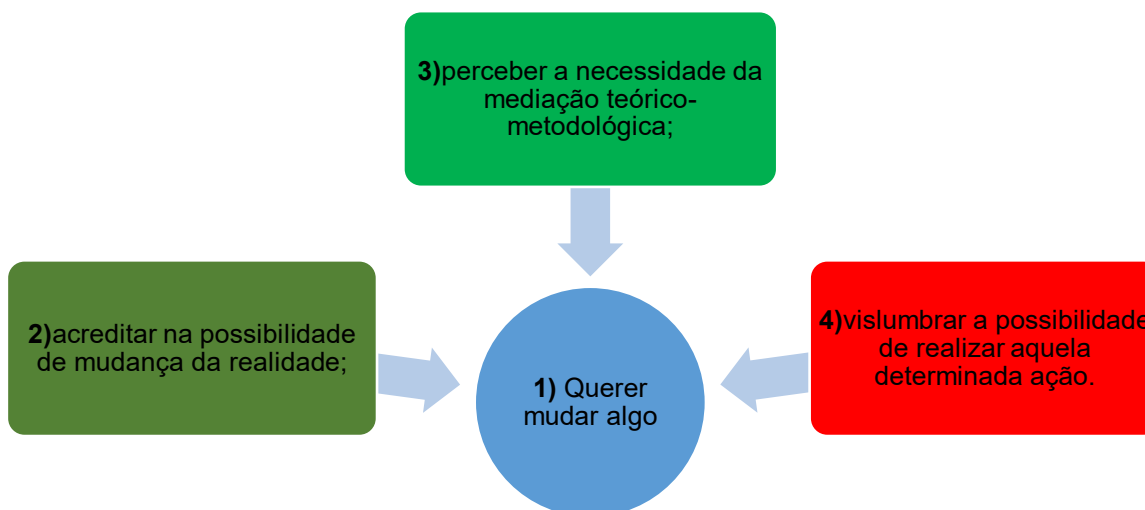
fruto de uma antiga reivindicação da comunidade de seu entorno, que datava cerca de 7 anos. O lugar onde hoje está localizada foi, até meados de 2003, um terreno baldio, tomado por mato, lixo e uma lagoa suja, atraindo insetos e pragas, o local estava cercado por ruas com pavimentação e iluminação precárias. Depois de intensas lutas dos líderes comunitários, o terreno onde está implantada a escola foi doado com o objetivo claro de ali construir-se a escola do bairro.

No ano de 2003 foi dado início às obras de terraplanagem do terreno, vindo a ser interrompidas e retomadas tempos depois. Após retomadas as obras, intensa jornada de trabalho foi empreendida até sua efetiva inauguração. O entorno da escola foi gradualmente tendo sua paisagem alterada e, os hábitos da população que habita o seu entorno, mudado, deixando-se de atirar lixo a céu aberto. Atualmente a escola atende cerca de 400 alunos do Ensino Médio, em tempo Integral. Tendo como colaboradores 47 pessoas, sendo 1 gestora, 19 professores, 1 bibliotecário, 1 secretária acadêmica, e outros cooperadores laborativos.

### A importância do planejamento do PPP

O planejamento é um dos atos mais significativos na práxis do profissional de educação, é um momento onde se toma pra si de forma bem significativa a possibilidade da construção de uma realidade desejada. Segundo o dicionário da língua portuguesa a palavra planejamento vem do latim: *plānus* – igual, terreno plano, chão nivelado e sem desníveis; é um conjunto de medidas ou providências a serem tomadas.. Também remete a palavra projetar do latim: *projectare* – atirar a distância; lançar, agir intencionalmente (<https://www.dicio.com.br>. Acesso em:15/12/19). Dessa forma planejar é usar a realidade atual como um “trampolim” para a realidade idealizada para o futuro. Segundo Vasconcelos (2000, p. 36) planejar remete a:

**Figura 1** - Quatro pontos que remetem ao planejamento (VASCONCELOS, 2000)



**Fonte:** Elaborado a partir de Vasconcelos (2000).



Pode parecer piegas, mas o ponto central de um planejamento é a soma da esperança e da ação. Vasconcelos (2000, p.36) afirma que:

Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (VASCONCELOS, 2000, p.36)

O planejamento é uma das manifestações da liberdade humana, no ato de planejar temos a liberdade de decidir, mudar, errar e a partir do desacerto acertar. O Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola é o “contrato” de finalidades e alvos, com o corpo docente, corpo discente, com a comunidade acadêmica, com a comunidade em torno da escola e com a sociedade de um modo geral. Durante a elaboração de um PPP muitos entraves podem surgir como falta de condições físicas, falta de liberdade de expressar ideias, autoritarismo, inapetência intelectual ou emocional da equipe responsável pela elaboração.

Alguns professores não dão importância pra a elaboração de um PPP, julgam que não faz parte de suas atividades laborativas, que essa ação de construção intelectual e política é responsabilidade somente do pedagogo e gestor da instituição de ensino. Porém o papel do corpo docente da escola no processo de elaboração do PPP, e posterior realização dos objetivos por ele propostos, é fundamental para o êxito dessa empreitada educacional. O professor precisa agir como um sujeito de transformação do processo educativo inclusive sendo coautor do PPP da escola que leciona. O agir do professor vai além da sala d aula:

[...] a atitude do professor é como um objeto que cai sobre um lago, isto é, traz consigo uma propagação ondulatória, influenciadora, de longo alcance, onde cada ação, por menor que seja, se propagará e refletirá na Educação do Brasil e do Mundo. Porém, o efeito dessa onda sobre a água cessa e a água volta ao seu estado inicial. Por conta disso, o fazer pedagógico do professor precisa ser diário, sua prática sobre a educação deve ter um fluxo permanente, uma práxis inovadora e constante. (NASCIMENTO et al, 2008, p.6)

Quando o professor se “auto exclui” desse agir democrático, que é a elaboração do PPP, ele se aliena e dá aos outros a sua competência e capacidade de mudanças. Foucault (1979, p.182) na sua obra “Microfísica do Poder” sinaliza a diluição parcial das forças motoras da realidade, uma distribuição pulverizada e controlada do ato de comandar, dessa forma se analisarmos essa faculdade de transformação da realidade que o PPP possui podemos dizer que certa porção desse poder de criação e mudança está depositada nas mãos dos professores, cabe a eles fazerem bom uso dessa força propulsora de quebra de paradigmas negativos da educação. Conforme Vasconcelos (2000, p.43) não haverá mudança natural na

educação, é necessário que o planejamento do PPP seja algo vivo e intencional, afinal a “valorização do planejamento é uma questão filosófica axiológica”.

### **O processo de elaboração do PPP**

A elaboração do PPP da E.E.T.I. Prof<sup>a</sup> Lecita Fonseca Ramos se deu de uma maneira democrática e comprometida com a realidade da comunidade em torno da escola, mas isso não significa que não houve conflitos durante do processo. O referido documento teve o início de sua construção em 2017 e foi enviado para análise da SEDUC/AM – Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas em 2019. Em março de 2017 apresenta-se um desafio aparentemente hercúleo, mas de vislumbre de um futuro possivelmente promissor, um marco nas ações pedagógicas do momento, que é a implementação de uma escola, pública, de funcionamento em tempo integral, atendendo ao Ensino Médio e a uma comunidade que em torno de dez anos lutava pela inserção de uma escola onde seus filhos pudessem dar continuidade aos estudos sem terem que deslocarem-se a bairros distantes.

Componente do Programa de Fomento de Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – PROETI – com iniciativa perpetrada pela Portaria 1.144, 10/10/2016 política pública que objetivava e ainda objetiva orquestrar medidas urgentes de melhorias ao Ensino Médio, que há muito carecia de revisões e melhorias. Para que se efetivassem de fato os objetivos educacionais e de aprendizagem, à equipe gestora coube, antes da inauguração da unidade, debruçar-se sobre as tratativas e marcos legais, pensar em maneiras de implementar políticas públicas e instaurar um ambiente propício à escuta e ao debate de todos os participantes da vida da instituição que estava por vir à existência. Dentre as atribuições delegadas, à coordenação pedagógica coube traçar em forma de plano de trabalho tudo que fora debatido, sugerido, refletido e pensado para a colocação das ideias em prática real, efetiva, coerente e sustentável.

Desde os primeiros encontros da equipe ficou bastante clara a prerrogativa de que esta seria uma escola diferente, em que os espaços deveriam ser voltados ao fomento do protagonismo juvenil, à escuta dos pais, responsáveis legais, tutores, membros da equipe escolar e alunos sobre todos os rumos que a escola deveria trilhar. Neste contexto começam a serem traçados os primeiros escritos do que viria a ser a identificação da escola, o que lhe daria reconhecimento, respeitabilidade e acolhimento por parte da comunidade onde ela está inserida. Diversas ações foram empreendidas como a escolha do nome da unidade, que é a representação fidedigna da visão dos moradores da comunidade, cuja origem remete a uma profissional da educação local, que deixou a vida no interior do Estado e migrou para a capital em busca de uma vida melhor, e que empenhou seu trabalho em prol da oferta de ensino de



qualidade na Educação Básica e, na vida privada, atuou de maneira voluntária em favor do bem comum e coletivo por meio de ações humanitário-religiosas. Em seguida citamos os dados formais da instituição:

**NOME DA INSTITUIÇÃO:** Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos. **DATA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA:** 18/05/2017, através do Decreto Lei Nº 37.864. **NÍVEL DE ENSINO/MODALIDADE:** Ensino Médio. **ENTIDADE MANTENEDORA:** Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC - Governo do Estado do Amazonas. **CÓDIGO DE ENDEREÇAMENTO POSTAL (CEP):** 69.093-162. **CÓDIGO INEP:** 13104411. **CÓDIGO DA ESCOLA:** 9302. (PPP, 2019, p. 11)

A partir da inauguração e com a presença docente consolidada, começa-se o processo de escuta dos professores sobre sua visão a respeito do processo em instauração, possibilidades de melhorias, desafios a serem enfrentados. Concomitantemente, o corpo discente passa a ser ouvido, com mudanças curriculares reais garantidas no ano letivo seguinte a partir dos argumentos apresentados, delineando assim a aplicação dos aspectos democráticos no espaço escolar. As famílias e as mais diversas representações de figuras de responsabilidade legal, curatela e tutela dos discentes também é abarcada no processo, assim como os membros da equipe funcional, como merendeiros e terceirizados.

No decurso de dois anos letivos todas as práticas implementadas no espaço escolar são diligentemente observadas e inseridas no texto que compõe o Projeto Político Pedagógico: as diversas epistemologias pedagógicas, as práticas de ensino, a Didática, as metodologias empregadas, a maneira e a forma de se tratar a questão da avaliação. A partir das observações são empreendidos estudos para situar o desenrolar deste processo de conformação dentro de uma perspectiva epistemológica que abarcasse os objetivos da educação nacional, a entrega de uma educação que de fato prime pela formação integral do ser humano, que instigue os aprendizes a buscarem soluções para os problemas do mundo real através da criatividade, da pesquisa, da reflexão, do questionamento e da proposição de soluções palpáveis e sustentáveis; que prime também pelo preparo para a construção estruturada de seus planos e projetos de vida, que lhes permita planejar e realizar seus anseios, trazer sonhos ao plano da realidade de maneira bem estruturada, e que sejam capazes de atuar com criticidade e ética na sociedade em que vivem, buscando sempre a melhoria da sociedade em âmbito micro e macro.

Ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019 foram listadas todas as ações pedagógicas promovidas na instituição, todos os programas e projetos resultantes de políticas públicas de caráter preventivo e formativo, projetos surgidos por iniciativa dos docentes e até dos estudantes, competições de caráter intelectual como as olimpíadas de conhecimento locais, estaduais, nacionais e até internacionais, sempre algemandando que o educando sinta prazer em estar na instituição e ser parte de um processo de conquistas pessoais e coletivas



empreendidas com estudo, esforço e disciplina. Dentre as ações estruturadas e muito discutidas com todos os atores estão as condutas humanas no cotidiano da escola.

Os estudantes têm, desde a primeira semana de aulas - denominada Semana de Ambientação, garantido que as normas disciplinares vigentes podem ser questionadas à gestão e coordenação pedagógica. Existe a crença de que através do questionamento os jovens podem vir a refletir nas razões que motivaram a escola a adotar dadas posturas, visando a propiciação de um ambiente tranquilo, que favoreça a aprendizagem. Coube ao grupo dos representantes do magistério da escola, a seu corpo docente, a leitura coletiva do documento. Democraticamente são incutidos itens, outros, extraídos e, a partir destas análises, o PPP da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos é finalizado, sendo posteriormente encaminhado aos setores de tramitação da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas até o Conselho Estadual de Educação para possível aprovação do texto ou seja devolvido para receber possíveis ajustes. Mas a proposta ainda não está selada.

### **Avanços e Desafios na elaboração do PPP**

A partir do que fora inicialmente relatado é possível concluir que a construção da proposta pedagógica da escola aconteceu de maneira orgânica, tranquila e sem percalços. Porém, pode-se afirmar justamente o contrário. Para a implementação do plano de trabalho a equipe gestora e pedagógica enfrentou muitas situações, não poucas problemáticas, de conflitos interpessoais e de valores ideológicos. Ressaltamos que esses embates serviram para o amadurecimento da equipe e uma melhor elaboração do PPP, essa tessitura de objetivos e anseios se reflete na Missão, Visão e Valores da escola:

**MISSÃO:** Propiciar educação de excelência que permita o pleno desenvolvimento de competências e habilidades com todos os envolvidos no processo educativo por meio de ações articuladas com toda a comunidade escolar, visando a formação integral nos aspectos intelectual, formação para o mundo do trabalho e formação de cidadãos capazes de atuar como protagonistas de sua história em sociedade. **VISÃO:** Ser uma gestão reconhecida pelas ações e resultados de excelência e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades do educando e do educador, através do trabalho integrado com os órgãos de apoio à escola e do envolvimento com a comunidade, indo além dos muros da escola. **VALORES:** A gestão fundamenta suas ações nos valores de responsabilidade, diversidade, ética, solidariedade, justiça, competência, integridade e transparência. (PPP, 2019, p. 10)

Segue abaixo o resumo de alguns conflitos enfrentados durante a construção coletiva do PPP da escola.

**Avaliação:** Principiando ao corpo de professores, aspectos como a forma de enxergar a avaliação foram e tem sido motivo de debates e embates, pois o profissional, em sua prática



diária, desconsidera completamente as dimensões avaliativas de diagnóstico, de maneira que extrapole a visão do que o estudante sabe ou não sabe, mas também se possui boa acuidade visual, se encontra-se exposto a situações de vulnerabilidade como fome/miséria, violência, abandono, transtornos e dificuldades no aprender. Muitas vezes o professor desconsidera também o aspecto formativo da avaliação, em que valores e condutas precisam receber atenção, considerando que a escola está preparando mulheres e homens para uma atuação ética no âmbito social.

**Prática em sala de aula:** Ainda contemplando o profissional docente, importantes considerações precisam ser feitas a respeito da prática em sala de aula. O conceito *per si* de aula ainda carece de reflexão e mudanças urgentes de paradigmas; os espaços além das salas tais como laboratórios, auditório, biblioteca precisam ser explorados. Mas não somente estes: todos os espaços devem propiciar experiências ricas de aprendizagem e isto ainda é ponto de divergência para alguns educadores.

**Didática:** Também os métodos de trabalho, as técnicas, os recursos utilizados precisam ser revistos. Apenas a relação livro didático + quadro + pincel atômico + aulas expositivas já não é cabível, aceitável. A relação entre os humanos e as formas de aprender e apreender mudaram ao longo do tempo e o docente também precisa mudar. Para propiciar esta ruptura e a desconstrução no ideário dos ensinadores o processo de formação continuada em âmbito local também é contemplado na proposta pedagógica. Com isto, espera-se que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e respeitados, ainda que minimamente.

**Participação dos discentes:** Em contrapartida, há também que se mencionar que o corpo de alunos recebeu bem a possibilidade de escuta e discussão dentro da escola. Mas, a princípio, foi necessário educar os alunos para um exercício responsável da democracia. Os recursos das Rodas de Conversa e Assembleias de Salas foram e tem sido muito eficientes para este fim. Ouvir o estudante tem sido enriquecedor, pois tem propiciado a ele a possibilidade da valorização, dando a este o senso de pertencimento, a apropriação de seu direito de fala. O choque nas relações entre alunos e professores ainda é muito presente pois ainda não se alcançou o equilíbrio de forças num cenário em que a o autoritarismo docente conflita com o protagonismo juvenil muitas vezes exercido de maneira equivocada.

**Problemáticas do dia a dia:** Em virtude da particularidade de tratar-se de uma unidade de ensino de tempo integral, ficam mais evidentes as mazelas da conduta humana como a prática de Bullying, Cyberbullying, violência verbal, psicológica, física, intimidação, ameaças, danos ao patrimônio privado e público escolar, desrespeito. Houve também uma evidenciação de questões de saúde mental como automutilação, ansiedade, depressão juvenil.

Também questões de doenças como IST's, pediculose, doenças endêmicas como Sarampo, advindas com os imigrantes de origem venezuelana, extremamente carentes em diversos sentidos, incluindo o de recepção de vacinas; sem deixar de mencionar os alunos em situações de pobreza extrema. Também foram registradas ocorrências de gravidez não planejadas, preconceito ligado à religiosidade, ao gênero e à cor de pele.

Tais ações dentre os jovens foram trabalhadas, conversadas, encaminhadas ao único equipamento de Apoio Psicossocial Infante Juvenil do Estado – CAPSI, ao recém instituído Setor Psicossocial da SEDUC AM. As impressões gerais de que as escolas tornaram-se depositários de crianças e adolescentes é forte e ainda mais perceptível no contexto das escolas que atendem os estudantes em tempo integral. Mas sabiamente a escola compreendeu que é preciso devolver as responsabilidades da instrução comportamental e de valores às famílias dos alunos. Apropriando-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, pais, responsáveis legais, tutores são inicialmente convidados a se fazerem presentes na escola.

As omissões e negativas são retribuídas com a advertência de que se o papel dos pais não é cumprido, as instâncias de proteção aos menores serão prontamente acionadas. Casos de infrequência, violência sexual, física, doméstica são imediatamente encaminhados ao Conselho Tutelar que, por sua vez, chama os pais a cumprirem com os deveres que lhe são devidos. Os casos de abandono intelectual e até afetivo que venham trazer prejuízos ao aprendizado estudantil também são reportados. Afinal, quando um adolescente está bem e se sente protegido, acolhido, estuda com mais alegria, e é sabido que as emoções impactam no aprender e também no ensinar (FREIRE, 1996, p.51).

**Professores conselheiros e representantes:** Na Semana de Ambientação, nesse período é feita a distribuição dos Professores Conselheiros, através de sorteio, em que cada docente recebe a incumbência de ser o orientador de ao longo do ano. Por volta da terceira semana de aula já é possível realizar os pleitos nas salas para a escola dos Representantes de turmas, Vices e Suplentes, que também possuem atribuições específicas e estratégicas para a articulação e mediação dos diálogos entre escola e alunos. Decorrem daí os processos eletivos de composição do Grêmio Estudantil, Associação de Pais, Mestres e Comunitários e Conselho Escolar.

**Servidores públicos:** Outro desafio a ser superado é o da estagnação de alguns servidores públicos e certo descaso com o devido cumprimento de suas atribuições didático-funcionais. Buscando propiciar mudança de posturas e paradigmas, a solução a ser empregada consiste numa reeducação dos servidores, através de estudos e socializações dos deveres e atribuições do professor à luz do Estatuto dos Servidores e do Magistério, com melhor acompanhamento, registro e supervisão das ações dos docentes, sempre pensando na

mudança do ser, não na conduta punitiva, sendo as ações desta natureza o último recurso e em casos extremos.

### **Considerações Finais**

Esse relato tratou da implementação do programa PROETI e a construção da proposta norteadora das ações escolares como resultado de uma elaboração coletiva do PPP da escola Profa. Lecita Fonseca Ramos. Discutimos sobre os conhecimentos em relação a grande importância deste documento para toda comunidade escolar, os desafios dessa construção coletiva e o embasamento teórico para sua sistematização e execução nas escolas. No mundo contemporâneo a educação é o principal pilar na viabilização da formação humana. Nesse sentido as Instituições de Ensino são de fundamental importância neste processo, pois são elas que promovem um viés de ligação com toda a comunidade escolar através de diversos projetos, como por exemplo, o PPP (Projeto Político Pedagógico). O Projeto Político-Pedagógico é um documento fundamental norteador das ações que formam a identidade da escola. Considerando que a escola influencia todos os seus educandos e, ao mesmo tempo, eles constroem a sua história. Desta forma todos os envolvidos no processo educativo fazem parte de um construto coletivo da história da instituição.

Nesse sentido Silva (2014, p.30) assinala, ao construirmos um projeto buscamos um rumo, uma direção, numa ação intencional de fazer, de realizar com compromisso definido coletivamente. Dessa forma, quem planeja precisa adotar ações indispensáveis de organização com fundamentação sobre o que fazer no futuro e registrá-las coerentemente no que se chama plano e executá-lo de forma participativa e democrática. Nesta perspectiva, o PPP exige uma definição clara da qualidade que se pretende alcançar. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendemos formar.

A gestão democrática requer a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas que venham ser desenvolvidas. Portanto, cabe destacar que os atores e autores envolvidos no processo de construção coletiva do projeto podem ter divergências de postura e ideias e que nem sempre o planejamento ocorre mediante consenso. Desse modo, é preciso estabelecer desde o início dos trabalhos que todo o debate deve ser propositivo tendo como referência a realidade verificada no cotidiano escolar, pois não existe construção de nenhum projeto que demanda identidade escolar, sem a participação democrática de toda a comunidade no que diz respeito ao ambiente de ensino.

A ação humana consciente está sempre pautada em uma certa elaboração teórica (VASCONCELOS, 2000, P. 37) a preparação do PPP da E.E.T.I Profa<sup>a</sup> Lecita Fonseca Ramos” nasceu da inquietação epistemológica, política, ética e social dos próprios docentes,



do corpo técnico, do corpo pedagógico (coordenadores de áreas e pedagogo) e da gestão dessa instituição escolar. Dessa forma a educação integral que visa a formação cidadã do alunado, foi contemplada de forma coesa e harmoniosa no PPP da referida escola. A construção desse documento tão importante para o andamento de uma instituição de ensino trouxe muitas quebras de paradigmas como: não é função somente do pedagogo da escola construir o PPP, o gestor não é o único agente de poder na escola, os professores tem sim a responsabilidade na elaboração e execução dos objetivos do PPP, é possível ouvir os anseios da comunidade escolar, entre outros. Essa tessitura de saberes nos faz exercitar a alteridade e nos traz a memória nossa corresponsabilidade para a construção de uma educação de qualidade, como afirma Nascimento (2019) o profissional da educação é um tecelão de vidas:

[...] remetemos a ideia de uma construção coletiva onde cada professor, gestor, pedagogo e aluno é um “fio” que compõe a tecelagem dos conhecimentos. Esse tear é reflexivo, racional, cognitivo, sistemático e emocional. A “confecção” de um país melhor, sem tanta violência e descasos com o ser humano, perpassa por cada “fio”, por cada “movimento” de e em cada um de nós. Somos tecelões e fios onde o “produto” final é você mesmo e um mundo melhor. (NASCIMENTO, 2019, p. 7)

Por fim ressaltamos que a missão suprema do docente, expressa nos juramentos proferidos na outorga de grau consiste em entregar seres humanos melhores para o mundo e para a sociedade. Então, cabe a nós também vivenciar no contexto do trabalho prático e (e teórico) a ética e a integridade que tanto se almeja e cobra dos alunos.

## Referências

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NASCIMENTO, A. P. M. et al. *Prismas e práxis: artigos e relatos sobre educação*. E-book PDF. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2018.
- NASCIMENTO, A. P. M. et al. *Tear Educacional: entrelaçando conhecimentos*. E-book PDF. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2019.
- PPP – *Projeto Político Pedagógico* da E.E.T.I. Profa. Lecita Fonseca Ramos – EM. Manaus/AM: 2019.
- SILVA, F.F.S. *A Escola Anexo como estratégia e oferta e expansão da educação pública no ensino fundamental em São Luís- MA*. 2014.79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
- VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2000.





2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Relatos de Experiência: Eixo 3 - Políticas, gestão e avaliação Pós-LDBEN

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJAL PAULISTA - SP**

Izalto Junior Conceição Matos\*

**Resumo:** O trabalho em tela se propõe a relatar algumas das experiências da gestão democrática na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentaremos o caso da rede municipal de educação de Laranjal Paulista - SP, que se propôs a fazer diferente, ao invés de repetir prática recorrente em muitas cidades, resolveu exercitar a construção democrática, um trabalho coletivo na construção do PPP das escolas da rede municipal, nesse sentido centrou na gestão democrática como metodologia de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentaremos alguns encaminhamentos e registros de experiências até então vivenciadas, pois trata-se de um processo ainda em curso, em construção.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Participação coletiva. Projeto político-pedagógico.

### **Introdução**

O relato em tela se propõe a relatar o processo de construção coletiva, gestão administrativa das várias etapas e processos nessa construção coletiva. Esse trabalho vem sendo desenvolvido junto a Secretaria Municipal de Educação de Laranjal Paulista, cidade localizada no estado de São Paulo, que possui uma rede pública de ensino com 14 escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Estamos em um processo de construção coletiva de um documento norteador das ações pedagógicas da rede. Apresentaremos os encaminhamentos que foram utilizados até o presente momento. Nesse sentido apresentaremos parte dos registros que foram produzidos para as reuniões de formação pedagógica. Realizamos até o momento quatro encontros - reuniões visando a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses encontros de formação tiveram como objetivo fornecer elementos teórico-práticos a todos os diretores, professores representantes e coordenadores pedagógicos da rede municipal de Laranjal Paulista.

Nesta etapa de construção, ocorreram vários momentos de debates como o iniciado em 20 de novembro de 2018, com o primeiro encontro de formação pedagógica (EFP), nesse encontro os profissionais da rede municipal de Laranjal Paulista, tiveram o primeiro contato com o Professor Izalto Junior Conceição Matos, que elaborou o projeto para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do município, a pedido da secretaria de educação. A

---

\*Professor Doutor da Faculdade de Hortolândia - Prof. de educação Básica na FUMEC – Campinas. E-mail: [izaltojunior@uol.com.br](mailto:izaltojunior@uol.com.br).



concepção que esse assessor acredita é a de que um Projeto Político Pedagógico deve estar assentado em bases onde:

(...) a proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação tem como base os princípios de gestão democrática, resguardando a legitimidade que a Proposta Político Pedagógica da unidade deve ter, devendo ser respeitada a proposta educativa, construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia (MATOS, 2012, p.24)

No texto será utilizado em alguns momentos a abreviação PPP ao me referir a Projeto Político Pedagógico. Uma das missões centrais de uma construção coletiva está pautada em um processo dialógico, envolvendo a comunidade escolar o que propiciou debates ao longo desse ano de 2019, tendo feito emergir as concepções e teorias que definirão o PPP da escola – nesse sentido teremos 14 P.P.P.s. cuja construção se iniciou em 2018 e transcorre durante o ano de 2019, com os “Encontros de Formação Pedagógica (EFP)” envolvendo muitos interlocutores, num processo amplo de debates, negociações e trabalho coletivo.

O trabalho contou com a participação dos seguintes profissionais da educação de Laranjal Paulista: Andrea Faccioli Casagrande, Balaão Tristão, Carlos Roberto Dezani, Claudelia Miranda Valente Mantovani, Claudia Rodrigues Kfuri, Daise Cristina de Paiva, Daniela Alexandra Belinassi Archilia, Denis André de Oliveira, Gabriela Alexandre de Souza Pinto, Heron Godinho Amancio, Juliana Cristina de Lima Manna, Lidiane Cunha Cesar Fogaça, Luis Fernando Pires de Campos, Marcelo Marques Inacio, Maria Madalena Ferrari, Rosana Aparecida Gaspar Soares, Rosiana Pereira de Oliveira Zanardo, Silvana Valéria Benetton, Silvia Aparecida Marcon Medicci, Simone de Fatima Steganha, Tatiani Ferreira Motta, Vanessa Moreira Machado, Vania Moreira Machado de Melo, Vivian Camargo More, Viviane de Souza Medeiros e Yedda Ghizzi Mariano.

## **Desenvolvimento da construção do projeto político pedagógico**

### *Quem somos*

A Rede Municipal de Laranjal Paulista, convocou a sociedade laranjalense a refletir sobre a garantia dos direitos a uma educação de qualidade, que com a implantação do Sistema Municipal de Ensino – em andamento, busca uma nova linha didática que atue de maneira interessante, atrativa e divertida para todos os tipos de estudantes, respeitando e valorizando cada qual com suas habilidades, gostos e qualidade. (Secretaria da Educação de Laranjal Paulista). A Rede de ensino busca a formação do cidadão dentro de seu contexto social, munindo-o de condições para reivindicar seus direitos e se beneficiar do desenvolvimento da cidade onde vive e trabalha. Tem a missão de promover a oferta de educação de qualidade à população laranjalense. No conjunto de suas atividades, a Rede busca promover uma vida feliz e uma vida bem sucedida, baseada nos frutos positivos que uma boa educação oferece



para toda a família. Inicialmente devemos pensar em melhorar a qualidade de ensino na rede municipal em geral, e na sua escola em particular, dispõe-se a atuar, coletiva e ordenadamente, no sentido da mudança da realidade existente para a realidade desejada.

A direção da escola e os professores representantes e coordenadores organizaram um cronograma de reuniões de planejamento, de modo que os professores, funcionários e responsáveis pelos estudantes sejam estimulados a se envolverem com o PPP prevendo e viabilizando esses momentos e espaços na escola; os diretores, professores representantes e coordenadores funcionam como articuladores da equipe pedagógica em torno da construção do projeto, dirigindo discussões sobre este e sobre seus desdobramentos em planos de curso, planos de aula e planos curriculares.

Nessa primeira parte do projeto político-pedagógico, denominada marco situacional, foram discutidas as referências, a missão da escola na sociedade laranjeense. Questões que nos ajudaram a articular a primeira parte do projeto, tais como: a) o que é educação de qualidade? b) em que consiste o educar e, em consequência, qual o ideal para a prática educativa da escola? c) Como a escola se relaciona com o seu entorno? d) o que quer dizer educação inclusiva? e) o que significa ensinar para a diversidade cultural? f) em que consiste o atendimento às características individuais dos alunos da escola? g) que princípios serão destacados para a avaliação da escola? h) o que se entende por currículo? O diagnóstico feito, a partir do marco situacional, incluiu dados quantitativos que mostraram uma descrição pormenorizada sobre a realidade como, por exemplo, o número de alunos por série e idade, o número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Lembrando que o PPP é um instrumento que possibilita a escola inovar a prática pedagógica dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar. Relatar a experiência do processo de construção de um PPP é uma difícil tarefa. Não existe receita pronta de como proceder. Ex: cada escola vai apresentar os seus aspectos mais significativos, por ex: identificação com a comunidade local Quantos Professores? Quantos Alunos? Famílias – Qual é a relação da escola com a família: Equipe de apoio (guardas/merendeiras) faxineiras. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Laranjal Paulista, pretende principalmente ensejar o desafio dos que dele participam, constituindo-o em instrumento de ação e espaço de reflexão da realidade escolar e do fazer pedagógico que se realiza. Assim, o projeto apresenta-se como um instrumento teórico-metodológico que visa enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada e principalmente centrada na gestão participativa, como Lück, nos esclarece:

A gestão participativa se fundamenta em, e reforça, uma série de princípios interligados, que se expressam de forma subjacente nos vários momentos e expressões da participação. Estes princípios são a democracia como uma



vivência social comprometida com o coletivo, a construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da construção da realidade em si, e a participação como uma necessidade humana. (LÜCK, 2010, p. 54)

Dessa forma, apresentam a caracterização, princípios norteadores, questões didático-pedagógicas, concepção de ensino-aprendizagem e avaliação da U.E., de acordo com as políticas educacionais, implementadas pela Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes para Educação Nacional considerando a identidade e as necessidades dessa comunidade escolar. Este projeto (PPP) resulta da concepção que a escola tem sobre seu papel e das metas que coloca para si mesma. Para que essas passem de intenções às ações concretas, é imprescindível a definição de como se dará a execução do projeto nos diferentes níveis/grupos/práticas, a responsabilidade de cada sujeito envolvido, bem como o modo que se fará o acompanhamento de todo o processo. Acredita-se que instrumentalizados pelo princípio democrático e reflexivo de nossas ações pedagógicas, será possível avançar nos objetivos propostos de transformar, inovar e participar do desenvolvimento da cidadania da comunidade escolar.

É um instrumento construído pela e para a comunidade escolar, que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. A seguir apresentamos o conceito de Projeto Político Pedagógico que baliza o nosso trabalho: - Um instrumento em que são apresentadas as propostas de trabalho, ressaltando os objetivos, os principais problemas e as possíveis alternativas de solução, de modo a construir uma educação de qualidade; - deve ser dinâmico e flexível; - contar com a participação de toda a comunidade escolar; - conter as ações específicas que se pretende desenvolver, destinadas a solucionar os problemas, a manter as conquistas positivas e encaminhar demandas com a finalidade de atingir aos objetivos propostos. - Deve considerar a avaliação da comunidade escolar sobre o atendimento educacional, as experiências existentes, os sonhos e as expectativas da população, a legislação educacional e a cultura local. Deve ser elaborado a partir de um processo participativo que mobilize toda a comunidade escolar (educadores/as, familiares, estudantes, integrantes da comunidade, etc.) para discutir seus problemas e os caminhos de superação.

Como estamos falando de construção coletiva, nesse processo, as dificuldades de comunicação, os conflitos e o debate são muito intensos: Por isso defendemos a construção do Projeto Político Pedagógico da escola alicerçado na relação pedagógica que se estabelece desde a sala de aula, fundamentada na dialogicidade sensível, crítica, conflitiva, reflexiva, criativa, permanentemente política e transdisciplinar. Dessa forma, possibilitamos aos sujeitos do processo pedagógico espaços de convivência e de descoberta dos caminhos a serem trilhados, para que aprendam não só a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (PADILHA, 2005, p. 101). Padilha (2005) reafirma o envolvimento do coletivo na construção do PPP como maneira de que os sujeitos descubram juntos os caminhos da convivência e das ações.



Acredita-se em um PPP que ganhe vida no dia a dia da escola, construído e reconstruído na teoria e na prática diária, que ultrapasse a ideia de frases aparentemente bem formuladas, mas redigidas a partir de único olhar e que assuma seu verdadeiro caráter de coletivo e inacabado, até mesmo pelo fato de ser escrito com a contribuição do coletivo, em prol da instituição. Compartilha-se o ideal de uma escola dinâmica, na qual a vida é propulsora das ações. Reafirma-se, então, o caráter do documento como um guia, porém inacabado, vivo e dinâmico. Para Veiga:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13)

Apresentamos orientações e algumas discussões que nortearam os nossos Encontros de Formação Pedagógica (EFP) A - Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental Podemos listar aqui todas as ações realizadas no âmbito escolar, têm como principal objetivo a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos. Este é um grande desafio para todos nós. O trabalho é bastante árduo neste sentido. Além dos esforços de todos os atores internos (Professores, equipe gestora e funcionários) é necessário trabalhar com as famílias no sentido de estabelecer parcerias para atingir tal meta. Apenas observar os números correspondentes aos resultados finais de um ano letivo pode dar uma ideia superficial a respeito do que foi o ano letivo de uma Escola.

É, no entanto, necessário, contextualizar os dados e recuperar o que vem sendo trabalhado nos últimos anos para compreender o que significam estes números, quem são os seres humanos que estão por trás de cada um destes índices e o que representam. Os índices de aprendizagem não podem vir descontextualizados de um conjunto de fatores que, seguramente, interferem nos resultados. Dentre outros, podemos considerar como indicadores de aprendizagem também os seguintes aspectos; O desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, ANA, Olimpíadas de diferentes disciplinas etc.) e os resultados obtidos pela escola no IDEB; os resultados dos Conselhos de Classes/turmas. O aumento da participação das famílias nos colegiados da escola (Conselho de escola), assim como nas reuniões de pais; quadros de Promoção, Retenção e Evasão Escolar (retirados do Sistema). Poderão ser elaborados quadros que apresentem a atual situação da escola nos índices de aprendizagem.

## **Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental**

### *Processo de ensino-aprendizagem*

A seguir descreve-se o processo de ensino e aprendizagem:

a) O processo de ensino e aprendizagem é avaliado e reavaliado ao longo do ano inteiro pela equipe, fornecendo elementos para o planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico nas diversas turmas e ciclos da escola. Além dos TDCs, que discutimos os encaminhamentos coletivos e gerais do trabalho, cada professor tem a oportunidade de repensar sua prática a partir também dos resultados que os alunos demonstram nas aulas, atividades e avaliações de desempenho realizadas ao longo dos trimestres letivos. Os Conselhos de turmas, no final de cada ciclo de avaliação, são momentos privilegiados para que a avaliação do trabalho pedagógico e do desempenho dos alunos sejam discutidos de forma coletiva e podendo ser um importante caminho para o aprimoramento da equipe.

b) Projetos desenvolvidos. Listar quais projetos são desenvolvidos pela Escola: Projeto biblioteca, esportes, meio ambiente, reforço escolar. etc.

c) Formação continuada dos profissionais na U.E. e/ou em outros espaços, acreditamos que há necessidade de formação para todos os profissionais desta unidade escolar, visto que os desafios relacionados ao nosso trabalho se tornam cada vez maior. Neste momento pode ser discutido a importância de definição de quais cursos de formação são interessantes e necessários aos professores da sua escola. Listar os cursos que foram realizados no último ano e os que interessam e suas justificativas.

d) Atividades de integração com o Conselho da Escola e com as famílias, Listar quais eventos são realizados no sentido de integrar a família à escola, festas, exemplo: da família, do folclore, da primavera e qual é a avaliação feita desses eventos. Ou quais podem ser realizadas, aqui é importante listar e contextualizar o que já fazem e quais pretendem fazer.

e) Apresentação dos compromissos da Unidade Escolar Listar quais os propósitos da escola com seus alunos e comunidade Ex: Os profissionais da educação de nossa escola buscam uma concepção de escola que... O que a escola promoverá: respeito às diferenças, formação de uma comunidade consciente...

f) Plano de Ação da Unidade Escolar. Aqui serão listados como farão para atingir os compromissos e propósitos acima apresentados (item 3), exemplos abaixo:

1. Contribuir para a formação de uma comunidade escolar consciente de seus direitos e deveres, participativa, responsável, crítica, autônoma e capaz não só de apropriar-se do conhecimento historicamente construído, mas também de produzi-lo;



2. Contribuir para a formação de leitores e escritores competentes;
3. Promover o trabalho pedagógico de qualidade, visando à formação integral dos alunos (aspectos cognitivos, éticos e estéticos), oferecendo suporte material, metodológico e humano;
4. Ampliar os espaços necessários para a realização do trabalho coletivo da equipe escolar, visando fomentar o trabalho pedagógico;
5. Possibilitar que todos os alunos, principalmente os que têm dificuldades específicas ou aqueles que apresentam defasagens possam melhorar seu desempenho, garantindo o melhor aproveitamento dos tempos pedagógicos e efetivando ações que garantam maior frequência dos alunos em todas as atividades.

### Considerações finais

O trabalho realizado coletivamente e democrático é um dos maiores desafios às nossas práticas cotidianas, o Projeto Político Pedagógico não se restringe a registrar as propostas da escola, mas sim, a ser um espaço onde todos os seguimentos da escola sejam ouvidos, como um exercício da escuta verdadeira, a escola, como certa vez disse Paulo Freire, não é prédio, são as pessoas que habitam esse lugar, e as pessoas é o que importa.

Nesse momento de conclusão de uma etapa, parcial, avaliamos que esse último período de trabalho de gestão dos envolvidos, na construção do PPP da rede de Laranjal Paulista, foi desafiador, de muito crescimento profissional, para todos: os profissionais da rede, o formador, o grupo de assessoria da secretaria, as famílias. Todos os seguimentos da escola contribuem, com os seus saberes visando à consecução dos objetivos propostos, ou seja, a construção de um Projeto Político Pedagógico que contribua com práticas pedagógicas mais significativas, que garantam os direitos de aprendizagem a todos os alunos da rede municipal de Laranjal Paulista, e assim concluímos nos reportando, uma vez mais, a Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

### Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, P.G.; PEREIRA, M.C. *O projeto político e a possibilidade de gestão democrática emancipatória da escola*. Jundiaí, Paco editorial: 2013.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Série Cadernos de Gestão, 8ª Edição. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

MATOS, I. J.C. Ensino Médio: impasses de uma permanente dualidade. In: VALE, A.D.; RAMOS, F.H. (Org.). *Educação em debate*. 1 ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2012.





MEDEL, C.R.M.A. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, I.P.A. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 29ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VEIGA, I.P.A., FONSECA, M. (Orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, I.P.A. *Educação básica: projeto político-pedagógico; educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Relatos de Experiência: Eixo 6 - Educação de Jovens e Adultos

## **EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA NA EJA: SABERES POPULARES: UMA VIAGEM À FITOTERAPIA BRASILEIRA**

Noêmia de Carvalho Garrido – FUMEC/UFSCar-Sorocaba\*

Maria Amélia de Jesus Piton - FUMEC/SP\*\*

Vagner Oliveira Duarte – CEMEFEJA/Campinas\*\*\*

---

**Resumo:** Esta comunicação tem como objetivo apresentar o trabalho realizado na CEMEFEJA "Pierre Bonhomme", no ano de 2018. O trabalho se deu a partir do curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. O Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola – PESCO, foi criado para apoiar o trabalho dos professores no desenvolvimento dos alunos com postura investigativa entre debates e temas da realidade local. A pesquisa relacionada a esse tema introduziu: aspectos culturais, históricos e técnico-científicos existentes sobre as plantas medicinais, aromáticas e condimentares. Os conceitos e as orientações referentes a produção, plantio, manejo e manutenção das plantas ocorreram por intermédio dos professores, envolvendo os diferentes componentes curriculares. A metodologia utilizada se desenvolveu por meio da transversalidade e de referenciais teóricos comuns a todos, sem perder as especificidades, dos saberes, a identidade sociocultural, criando um ambiente favorável e inovador de aprendizagem na própria unidade escolar.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Saberes Populares. Conhecimento. EJA.

### **Introdução**

Atualmente se torna cada vez mais necessário a utilização de metodologias inovadoras no desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação básica nas escolas. Observamos ao longo dos anos, grandes mudanças da sociedade que a cada dia recebe inovações nos meios de comunicação e um grande aporte de recursos tecnológicos úteis a diversas áreas. Neste contexto, os alunos jovens e adultos chegam à escola apresentando necessidades e expectativas de desenvolvimento de novas competências e habilidades que acompanhem as mudanças atuais. Além dessas mudanças, constatamos a presença de diferentes perfis de alunos nas turmas de EJA. Classes com alunos adolescentes e idosos, em diferentes faixas etárias, alunos com necessidades especiais, turmas de alunos com diferentes níveis de saberes e com especificidades próprias na dinâmica do aprendizado. De fato é um grande

---

\*Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Trás-Os-Montes e Alto Douro em Portugal. Pesquisadora no GEPLAGE/UFSCAR/Sorocaba e GEPSEJA/UFSCAR/Sorocaba. Coordenadora do grupo de formação contínua em EJA na FUMEC- Fundação Municipal Para Educação comunitária de Campinas, Professora efetiva na EJA - FUMEC/Campinas. E-Mail: [noemiadecarvalhogarrido@yahoo.com.br](mailto:noemiadecarvalhogarrido@yahoo.com.br).

\*\*Doutora em Tecnologia de Alimentos pelo Departamento de Tecnologia - FEA- Unicamp. E-mail: [mapiton@uol.com.br](mailto:mapiton@uol.com.br).

\*\*\*Professor efetivo de Ciências na Prefeitura Municipal de Campinas – CEMEFEJA “Pierre Bonhomme”. E-mail: [vagnerod@hotmail.com](mailto:vagnerod@hotmail.com).



desafio para os professores, que dentro de suas exaustivas jornadas de trabalho, buscam recursos e soluções para atender essa demanda.

A utilização da Pesquisa como metodologia de ensino-aprendizagem é um instrumento pedagógico interessante, pois destaca o aluno como protagonista na construção do conhecimento, fomentando questionamentos, discussões e reflexões sobre um tema. É uma dinâmica de trabalho abrangente a todos os alunos, que contribuem diversamente com a pesquisa buscando informações em diferentes fontes acessíveis e também com os saberes individuais, considerados importantes pontos de partida para o aprofundamento da pesquisa e a construção do conhecimento.

### **A pesquisa como princípio educativo na EJA**

A pesquisa, por muito tempo foi considerada um tema exclusivo dos cursos superiores nas Universidades e Academias, nos cursos graduação e pós-graduação. Porém, a pesquisa pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, pois segundo Freire (2013) “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. O termo “pesquisa”, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000, P. 531), significa “investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento”. Também significa “buscar com diligência, inquirir, informar-se a respeito de”. Diante destas definições, verificamos que a pesquisa faz parte de nossas vidas, do nosso cotidiano. Fazemos pesquisas a todo instante quando comparamos preços, escolhemos mercadorias ou até mesmo antes das importantes decisões. A pesquisa é fundamental para compreender a realidade, é um instrumento de construção do conhecimento para a vida social. Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002. p.17).

No trabalho em sala de aula, a pesquisa se torna um instrumento potente na formação de alunos pesquisadores, pois alimenta frequentemente as capacidades de analisar, interpretar e elaborar novos pensamentos e ideias. O aluno é constantemente convidado a refletir de forma crítica sobre um assunto ou sobre a própria realidade. Estas capacidades trabalhadas com os alunos auxiliam na consolidação de uma educação transformadora da sociedade, ou seja, a educação que tem como objetivo principal fornecer instrumentos ao sujeito para que se apropriem de conhecimentos, ideias, culturas e espaços de forma crítica e reflexiva para atuarem efetivamente na sociedade visando a sua transformação. Pedro Demo (2006) considera a pesquisa como um meio para a consolidação de uma percepção emancipatória



do sujeito que deixa de ser um reprodutor passivo e irreflexivo do conhecimento e se torna protagonista na busca ou construção de novos conhecimentos.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (DEMO, 2006. p.42- 43).

Considerando a utilização da Pesquisa como princípio educativo, alguns professores da Escola Municipal “CEMEFEJA PIERRE BONHOMME” participaram do curso do Programa PESCO (Pesquisa e conhecimento na Escola) no ano de 2018, curso de formação continuada oferecido pela rede municipal de ensino a todos os professores do Ensino Fundamental e EJA.

O Pesco é desenvolvido à distância em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle para os professores da rede pública municipal da cidade de Campinas, São Paulo. O programa tem como base os princípios fundamentais das Diretrizes Curriculares da SME/Campinas e seu objetivo principal é levar professores e alunos a se apropriar da metodologia de pesquisa como princípio educativo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa baseados em temas de interesse dos alunos. Durante o curso, além de atividades de leitura e reflexão de conteúdos com fundamentação teórica de autores relevantes, os professores participantes também recebem assessoria para a construção e condução de seus projetos de pesquisa com os alunos, discutindo expectativas, experiências e resultados de forma colaborativa.

### **A escola: CEMEFJA Pierre Bonhomme**

O Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos "Pierre Bonhomme" foi fundado em 1996 e tem cerca de 300 alunos, com idades entre 15 e 80 anos. A escola funciona nos três períodos, manhã, tarde e noite e é organizada em uma estrutura modular flexibilizada. As disciplinas são bimestrais, com exceção de Língua Portuguesa, que é semestral. O perfil dos alunos da EJA em geral e do "Pierre Bonhomme", em particular é o mesmo: o pobre, homem, mulher; o trabalhador formal e informal; o desempregado; a mulher do lar; a doméstica; o jovem, o adulto, o idoso; o jovem em liberdade assistida; os dependentes químicos; os alunos público-alvo da Educação Especial.

Quanto à ocupação, os trabalhadores são empregados nos setores de alimentação, comércio, empregadas domésticas, faxineiras, atividades informais, desempregados e aposentados. Os



alunos residem em vários de bairros de Campinas, principalmente da região Sudoeste, onde estão os distritos do Campo Grande e Ouro Verde. Também moram em cidades da Região Metropolitana de Campinas.

### A pesquisa realizada no ano letivo de 2018

Com foco na elaboração de um projeto de pesquisa e, com o suporte adquirido com o curso Pesco, os professores do CEMEFEJA Pierre Bonhomme, a partir do interesse dos alunos, desenvolveram a pesquisa intitulada “*Saberes populares: viagem à fitoterapia brasileira*” durante o ano letivo de 2018. O projeto surgiu do levantamento junto aos alunos que na maioria das vezes trazem para a escola seus conhecimentos a respeito das ervas, vegetais, condimentos e plantas medicinais utilizadas em seus cotidianos, como também heranças contadas e memorizadas tradicionalmente pelos pais e avós.

O trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar envolvendo os seguintes componentes curriculares: Fumec (Prof. Noêmia de Carvalho Garrido); Ciências (Prof. Vagner Oliveira Duarte e Prof. Maria Amelia de Jesus Piton); História (Prof. José Antônio Borghi Vieira); Educação Física (Prof. Mariane Rodrigues dos Santos); Geografia (Prof. Valdemir Cardoso da Silveira) e Educação Especial (Prof. Márcia Maria de Castro). Cada professor especialista desenvolveu um assunto pertinente à sua disciplina dentro do tema amplo. Assim, como objetivos gerais do projeto, destacam-se:

**Quadro 1** - Temas por componentes curriculares

Ciências	História	Educação Especial	Educação Física	Geografia	Alfabetização/Letramento
Desenvolver a educação ambiental; valorização por meio de plantio de mudas de plantas e ervas medicinais, aromáticas e condimentares; trabalhar por meio de insumos orgânicos: criar um jardim suspenso no espaço da escola e trocar conhecimentos entre os alunos jovens e adultos e professores.	Compreender como eram realizados os tratamentos de saúde e de cura no período escravista e a importância dos saberes tradicionais indígenas e africanos nessas práticas.	Valorizar o conhecimento popular sobre plantas e ervas aromáticas, medicinais e condimentares, pesquisar propriedades, indicações e formas de uso; estimular os sentidos através do estudo de campo no Jardim Botânico de Nova Odessa, Museu Catavento (São Paulo) e no Mercado de Flores do Ceasa de Campinas; identificar plantas e ervas através do sabor e aroma.	Confeccionar jogos de tabuleiro e memória utilizando imagens das plantas medicinais estudadas e resgatar o trabalho desenvolvido através da atividade lúdica e cognitiva.	Introdução dos conhecimentos gerais sobre os espaços locais por meio de mapas e localizações geográficas.	Consolidar e Desenvolver a leitura/escrita e interpretação em Português e Matemática aliada ao pensamento crítico sobre a realidade social e a utilização de materiais orgânicos e reutilizados.

**Fonte:** Elaboração dos autores

## Metodologias e resultados

### Atividades de estudos do meio

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos participaram de diversas atividades programadas de estudos do meio, consideradas importantes por fornecerem subsídios para a realização da pesquisa. Os alunos visitaram o Museu Catavento – São Paulo e Jardim Botânico *Plantarum* em Nova Odessa-SP: visitaram o jardim sensorial, reconheceram espécies de plantas aromáticas, condimentares e medicinais. Também visitaram o Centro Estadual de Abastecimento (Ceasa) em Campinas-SP: os alunos aprenderam sobre a dinâmica e logística do Centro de Abastecimento e compraram mudas de espécies aromáticas, temperos e plantas medicinais para construir um jardim suspenso na escola.

Um relevante estudo do meio realizado foi a visita à Comunidade remanescente da resistência à escravidão, Quilombo do Cafundó, localizado em Salto de Pirapora – SP, onde os alunos realizaram oficinas práticas de plantio de hortaliças utilizando insumos orgânicos, aprenderam sobre agricultura orgânica e o sistema agro florestal. Além das oficinas de agricultura, os alunos vivenciaram a cultura africana, por meio de oficinas de danças (Jongo) e das histórias dos antigos escravos fundadores da comunidade, a qual ainda mantém vivos o idioma ancestral, os pratos típicos e a tradição.

**Figura 1** – Imagens de atividades de preparação estudo do meio



**Oficina de agricultura no Quilombo do Cafundó**  
Foto: Maria Amelia Piton



**Estudo do Meio: Jardim Botânico Plantarum**  
Foto: Maria Amelia Piton



**Estudo do Meio: CEASA Campinas**  
Foto: Maria Amelia Piton



**Estudo do Meio: Museu Catavento – SP**  
Foto: Márcia Maria de Castro

**Fonte:** Elaboração dos autores

## **Quilombo Cafundó: cultura e resistência**

A palavra “quilombo”, tem origem na língua banto (africana) e significa: acampamento ou fortaleza. (Silva, 2011). O Quilombo Cafundó situa-se na zona rural do município de Salto de Pirapora a cerca de 30 Km de Sorocaba no estado de São Paulo. A história da comunidade inicia-se em meados do século XIX, com a doação de terras pelo senhor de escravos Joaquim Manoel de Oliveira para o escravo Joaquim Manoel de Oliveira Congo, trazido da África para o Brasil em 1840 aos 12 anos de idade. Cafundó é uma comunidade remanescente de quilombos, que constituíam territórios representando a resistência contra a escravidão, com a apropriação de territórios e manutenção da sua cultura étnica, caracterizando um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. (Carril, 2017). Atualmente com 210 hectares, a comunidade é constituída por aproximadamente 126 pessoas (24 famílias) as quais mantêm vivo o dialeto africano *Cupópia*. Em 2015, após muitos anos de espera, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) concedeu à comunidade o direito de uso das terras.

A comunidade conserva alguns costumes e características culturais, como moradias de taipa cobertas de sapé, fogões a lenha e cura por ervas. A religião praticada é o candomblé, uma religião de matriz africana onde se cultuam os Orixás, Voduns e Nkisis. Durante as festividades, destacam-se as rodas de capoeira e o Jongo, dança tradicional com origem na região africana do Congo-Angola. Atualmente a comunidade sobrevive da agricultura orgânica de hortaliças, legumes e frutas. Além disso, outras fontes de renda são o artesanato, com destaque para as bonecas *Abayomi*, produzidas com retalhos de tecidos, e também o faturamento com a tradicional Festa de Maio, em devoção à Santa Cruz, Nossa Senhora e São Benedito, padroeiros da comunidade.

## **Pesquisa de plantas para o preparo de chás medicinais:**

Dentro do Projeto, os alunos da turma 3TB se interessaram em desenvolver uma pesquisa sobre a presença de princípios ativos medicinais em algumas plantas específicas presentes nos canteiros da escola, na praça em frente à escola e nas residências dos alunos. Os objetivos específicos eram estudar algumas plantas medicinais e desidratar folhas para o preparo de chás. Os alunos escolheram quais plantas gostariam de pesquisar. Algumas plantas já consagradas como medicinais e outras ainda não tão conhecidas pela população. As partes estudadas da planta foram as folhas e as plantas escolhidas foram: maracujá, noni, amora, jabuticaba, capim santo, limão cravo, mamão, manga, boldo, guaco, salsa, goiaba e melissa. Os alunos realizaram a pesquisa utilizando livros e impressos da Biblioteca da escola e também pesquisa digital na sala de informática, considerando os seguintes parâmetros: nomes populares, nome científico, benefícios e indicações do uso medicinal, descrição e





características da planta. A partir da pesquisa dos alunos, foi possível produzir um banner contendo as informações sobre cada planta, seus nomes científicos e indicações medicinais.

**Quadro 1 – Plantas medicinais/Parte utilizada: folha**

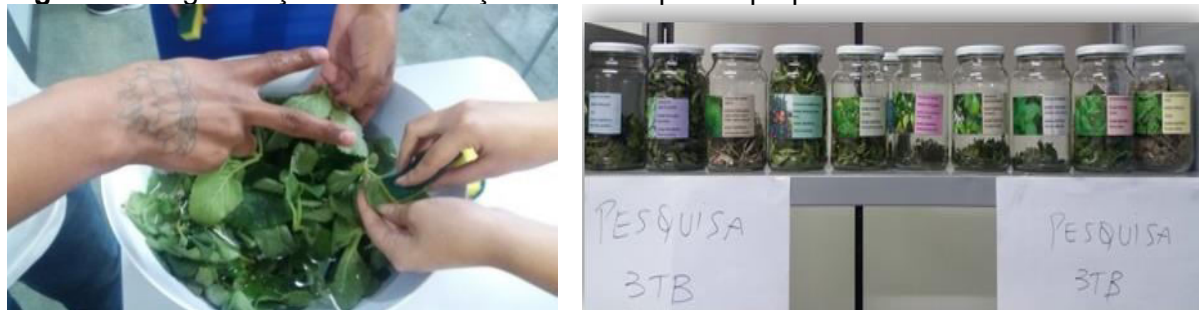
Nome popular	Nome científico	Indicações
AMORA	<i>Morus nigra</i>	Diminui os sintomas da menopausa, melhora a circulação
BOLDO	<i>Peumus boldus</i>	Estimulante da digestão, afecções hepáticas
CAPIM SANTO	<i>Cymbopogon citratus</i>	Insônia, ansiedade, cólicas estomacais e intestinais
GOIABA	<i>Psidium guajava</i>	Auxilia na perda do peso, tratamento da diarreia
GUACO	<i>Mikania glomerata</i>	Afecções do aparelho respiratório, tosse, bronquite, asma, inflamação na garganta
JABUTICABA	<i>Plinia cauliflora</i>	Gargarejo: auxilia no tratamento de inflamações na garganta
LIMÃO	<i>Citrus Limonum</i>	Auxilia no tratamento da pneumonia
MAMÃO	<i>Carica papaya</i>	Melhora a digestão, protege de doenças cardíacas
MANGA	<i>Mangifera indica</i>	Diabetes, pressão arterial baixa e pedras nos rins
MARACUJÁ	<i>Passiflora edulis</i>	Dores de cabeça de origem nervosa, ansiedade, insônia
MELISSA	<i>Melissa officinalis</i>	Distúrbios do sono, acalma o trato digestivo
NONI	<i>Morinda citrifolia</i>	Fortalece o sistema imunológico, anti-inflamatório e antialérgico
SALSINHA	<i>Petroselinum crispum</i>	Diurético, melhora o funcionamento dos rins e do fígado.

**Obs: Antes de utilizar qualquer planta medicinal, consulte seu médico.**

**Fonte:** Elaboração dos autores

Os alunos também desenvolveram em sala de aula a metodologia correta para higienizar e desidratar folhas para a produção de chás, de forma que as substâncias ativas de interesse permaneçam inalteradas e sejam aproveitadas pelo organismo após o consumo do chá. Para isso, realizaram uma pesquisa e encontraram uma metodologia adequada que compreende as seguintes etapas: a) enxague em água corrente; b) Imersão em água com vinagre por 1 hora; c) Fricção com esponja; d) Enxague final em água corrente; e) Secagem na sombra. Após a higienização e secagem, as folhas desidratadas foram armazenadas em vidros estéreis e rotuladas com as informações da planta. Em vários momentos, durante as atividades de pesquisa e nas aulas envolvendo corpo humano e saúde, a seguinte frase foi discutida: “Antes de utilizar qualquer planta medicinal, consulte seu médico”.

**Figura 2 – Higienização e desidratação de folhas para o preparo de chás medicinais**



**Fonte:** Fotografias de Maria Amélia Piton

Esta atividade despertou um grande interesse dos alunos. Muitos alunos mais velhos tinham o conhecimento prático de utilização de algumas plantas medicinais porque herdaram esses saberes dos avós e pais. E puderam ampliar esse conhecimento problematizando e questionando sobre outras plantas, objetos da pesquisa. Os alunos mais jovens, além de buscarem informações em fontes de pesquisa sugeridas pelo professor, também se

apropriaram dos conhecimentos trazidos pelos alunos mais velhos. Durante as aulas, pudemos registrar um intenso e proveitoso intercâmbio de ideias e saberes entre os alunos da turma.

### **Construindo um jardim suspenso com garrafas Pet**

A partir de mudas de plantas escolhidas e adquiridas pelos alunos e professores durante o estudo do meio realizado no Ceesa Campinas, foi possível construir um jardim suspenso com garrafas pet que seriam descartadas. As plantas utilizadas no plantio do jardim suspenso foram selecionadas dentro das categorias: plantas aromáticas, condimentos e hortaliças, visando também uma discussão sobre o estímulo da percepção dos sentidos (olfato, visão, tato e paladar). Este trabalho foi realizado pelos alunos da turma Multisseriada e os objetivos consistiram em colocar em prática o manejo de plantio, estimular o trabalho e a colaboração em equipe, reconhecer e identificar as diversas plantas, discutir a reutilização e reciclagem de materiais como forma de diminuir a extração dos recursos naturais, assim como discutir as diferenças entre cultivo convencional e cultivo orgânico.

Os alunos pesquisaram modelos de construção de jardins suspensos, preparo da terra e preparo das mudas. Também utilizaram o adubo orgânico “Bokashi”, preparado com torta de mamona, farinha de osso, farelo de trigo, cama de galinha, leite cru na comunidade Quilombo do Cafundó e gentilmente cedido à nossa escola na ocasião da visita de Estudo do Meio. Muitos alunos já tinham o conhecimento de manejo de plantas porque trabalharam em roça, jardins ou fazendas e ensinaram os mais jovens, caracterizando assim uma interessante troca de saberes entre os integrantes da turma. Após algumas semanas de manejo e cuidados com o jardim, os alunos fizeram a primeira colheita de hortaliças (alface roxa, alface lisa, alface crespa, rúcula, salsinha e cebolinha). Alguns alunos levaram a ideia de jardim suspenso para as suas casas, onde com pouco espaço é possível cultivar, de forma saudável, plantas comestíveis sem o uso de defensivos químicos.

**Figura 2** – Construção de um jardim suspenso na escola



**Fonte:** Fotografias de Maria Amélia Piton

## **Revitalizando os canteiros da escola**

A proposta desse projeto, era a interação entre os alunos do EJA e os métodos adotados para uma melhor valorização da educação ambiental através das diferentes atividades executadas na própria unidade escolar, o CEMEFEJA Pierre Bonhomme. Por isso a importância de considerar que os alunos dessa modalidade de ensino, são diferentes das outras modalidades de ensino, portanto abordagem pedagógica e metodologia de ensino, necessitam de uma proposta diferenciada. Durante a realização do projeto, valorizou-se muito os saberes populares adquiridos pela convivência desses alunos com outras pessoas das mais variadas culturas. Todas as etapas do projeto, foram programadas dentro de um cronograma de atividades cuja elaboração teve como base a disponibilidade dos alunos de realizarem essas atividades. Através de aula expositiva, foi detalhado o processo de germinação das sementes, extremamente dependentes de irrigação e adubagem intensa; também a confecção de um sistema eficaz de irrigação por gotejamento, considerado de suma importância para o processo de germinação e crescimento das plantas.

Nossos alunos (do II termo A e IV termo A) num primeiro momento, realizaram a pesquisa sobre quais espécies eram mais viáveis para o plantio através de um levantamento bibliográfico, onde consta o nome científico da espécie, o nome popular, qual função a planta desempenha no organismo, qual melhor época para esse plantio. Participaram da adubação e montagem dos canteiros, onde foi realizado um estudo sobre quais tipos de substrato as plantas melhor se adaptam. Foram confeccionadas placas de identificação das espécies escolhidas para o plantio, onde seriam fixadas no canteiro. As etapas finais do projeto, eram relacionadas com as coletas dessas plantas e realização de diferentes atividades práticas, como o consumo de chás, temperos, infusões, entre outras atividades. A última etapa foi a elaboração de textos por parte dos alunos sobre a experiência de participar do projeto sobre as plantas medicinais.

## **Considerações finais**

Para um efetivo trabalho pedagógico, é necessário o desenvolvimento de práticas e metodologias que contemplam o aluno como pesquisador protagonista na construção do conhecimento e a investigação com características interdisciplinares e não fragmentadas em compartimentos isolados. Silvio Gallo (Alves, 2002. p.22) afirma que formação do aluno não ocorre pela assimilação de discursos, mas ocorre por meio de um processo social em que ele é levado a assumir posturas espontâneas de liberdade, responsabilidade e respeito. Essas novas posturas são desenvolvidas a partir das muitas experiências que o aluno vivencia de forma holística e integrada com os diversos saberes relacionados entre si e com as relações

entre os colegas, professores e funcionários. Outros autores defendem o trabalho do currículo em rede como alternativa de trabalho não disciplinar.

Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de *transversalidade* e a ideia de *rizoma*; Foucault caracterizou a *capilaridade do poder*; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção do *conhecimento em rede*; Boaventura de Souza Santos vem desenvolvendo a ideia de *redes de subjetividades*, a partir do entendimento das *redes de contextos cotidianos* (ALVES, 2002, p.12).

Considerando a importância do trabalho pedagógico integrado, o projeto de pesquisa desenvolvido em 2018, contemplou satisfatoriamente muitos aspectos de um trabalho interdisciplinar, envolvendo alguns componentes curriculares como Fumec, Ciências, História, Educação Física e Educação Especial. Todas as disciplinas envolvidas trabalharam temas relacionados ao projeto e constantemente os professores compartilhavam ideias e informações sobre outras possibilidades de trabalho em conjunto durante o andamento do projeto. Inevitavelmente, todos os objetivos do projeto passaram em todas as aulas, independentemente da disciplina em questão. As atividades, frequentemente eram desenvolvidas em grupos com professores de diferentes especialidades juntos, com destaque às atividades de estudos do meio. Um ponto relevante a ser ressaltado é que o projeto não só envolveu os professores cursistas do Pesco, mas também outros professores não cursistas, funcionários e equipe gestora da escola. Todos abraçaram o projeto e contribuíram de alguma maneira para o seu sucesso. Isto demonstra a importância de um trabalho em equipe afinado e harmônico, cujos participantes estão de fato comprometidos e acreditam em uma educação de excelência das escolas públicas, apesar das dificuldades que as cercam.

## Referências

- ALVES, N.; GARCIA, R.L. *O Sentido da Escola*. 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- CARRIL, L. F. B. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. Revista Brasileira de Educação, v.22, n. 69, p.543, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>. Acesso em 27 abr.2019.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRA, A.B.H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O Minidicionário da língua Portuguesa*. 4. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MINAYO, M.C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes, 2002.
- SILVA, L.B. *A dinâmica da construção do território no Quilombo Cafundó*. GEONORDESTE, Ano XXIII, n.2, p.132-146, 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/viewFile/2402/2091>. Acesso em 27 abr.2019.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educacao>



---

Relatos de Experiência: Eixo 6 - Educação de Jovens e Adultos

## **LINGUAGEM POÉTICA E OS DIFERENTES TIPOS DE EDUCAÇÃO**

Rute de Carvalho Angelini\*

---

**Resumo:** Esse trabalho trata de uma pesquisa sobre as ações educativas de Literatura e Música com um grupo de idosos do CISGuanabara em Campinas-SP, que faz da poesia e da música um encontro com prazer de continuar sobrevivendo nesse mundo com tantos preconceitos e violência com os idosos. Nela encontramos relatos que se fez presente na Dissertação de Mestrado da UNISAL, “*Linguagem Poética e Educação Sociocomunitária: uma ressignificação da vida social do idoso*”. Porém nesta apresentação faremos um recorte da dissertação, apresentando os diferentes tipos de educação e a educação do idoso.

**Palavras-chave:** educação social. Idoso. Educação Formal. Não Formal e Informal.

### **Linguagem poética e a educação**

*O melhor a ser dito é que não se deve esperar  
dominar um saber para perguntar-se o que se poderia fazer com ele!*  
Philippe Perrenoud (2000, p. 55).

A linguagem poética da educação nos remete a uma ressignificação da vida social e espiritual em comunhão com a vida educacional e, especificamente nesse trabalho, com o interesse de compreender o ser humano depois de este ter conquistado muitos anos de vida. A busca pela felicidade é de natureza humana e envolve pessoas de todas as idades e classes sociais, cada um a seu modo, de acordo com suas condições vitais, principalmente o idoso. A escolha em trabalhar com linguagem poética na vivência dos idosos visa compreender se a poética vem ao encontro do que eles procuram, enquanto expectativa de melhoria na qualidade de vida e os entraves que ocorrem para uma convivência de bem-estar de pessoas já com idade mais avançada.

As pessoas têm capacidade para aprender e isso independe da idade, todavia, ocorre de acordo com as oportunidades que surgem e pelas condições de vida de cada um. A figura primordial na vida do adulto aprendiz é o professor. É preciso que este seja capaz de articular o conhecimento com o cotidiano do educando, tecendo aquilo que chamamos de arte de aprender. Muitas vezes é preciso que o professor vá buscar o entendimento nas raízes das

---

\*Mestra em Educação Sociocomunitária - UNISAL/Americana SP. Membro do GEPLAGE e GEPESJA. E-mail: [rcarangel@hotmail.com](mailto:rcarangel@hotmail.com).



questões que podem ser respondidas pela interação do professor com o aluno, numa educação de compreensão humana. Bem explana Morin (2004):

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 2004, p.51).

Diante da concepção de Morin entendemos que a compreensão humana exige o recurso de uma pedagogia que agrupe filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador e escritor, pois, uma só ciência não pode interpretar o que vai muito além dos sentimentos, das emoções, das tristezas, das alegrias, do amor, do ódio e da racionalidade, diante da complexidade multidimensional que é o ser humano. Ao contemplarmos a educação sobre o prisma dos diferentes olhares, ficamos abertos às questões presentes no cotidiano das pessoas e não as mantemos fora do processo, ou seja, elas são cultivadas como parte do conflito social.

Dessa forma, o professor precisa trabalhar sistematizando o conhecimento no ensino escolarizado, considerando que tudo que aprendemos em nossa vida, nas relações humanas, tenham algum significado que dê sentido para continuarmos sonhando com um mundo melhor para todos, principalmente àqueles que mais precisam como os idosos, objetos do nosso estudo. Nesse sentido de busca de nossos desejos e da realização dos nossos sonhos há uma Linguagem Poética. Portanto, na prática pedagógica para a vida, devemos ter mais clareza e especificidade de quem, para quem e como vamos ensinar uma prática que faça com que o educando, principalmente o idoso, aprenda para o convívio da vida social. Do mesmo modo, ensiná-lo a despertar suas emoções, muitas vezes sufocadas no dia a dia, promovendo um aprendizado que dê continuidade à sua existência com mais prazer e significado. Todavia a educação independente da faixa etária pode ser compreendida entre os diferentes tipos de educação.

### **Educação: formal, não formal e informal**

Em tempos atuais observamos que ocorreu uma expansão de instituições escolares e o surgimento de novas faculdades, a maioria privada, para atender as demandas das profissões globalizadas e as pesquisas acadêmicas. A educação passou a ter certas especificações, diferentes do instituído tradicionalmente. Gohn (2005) esclarece que:

A educação ganha importância na era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. Entretanto, a diferença entre hoje e ontem não é apenas quanto ao aumento



da demanda, mas quanto à qualidade e ao tipo de educação a ser oferecida. (GOHN, 2005, p. 12).

Com base nessas novas especificações, Brandão afirma:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante. (BRANDÃO, 1982, p.9).

Porém, três conceitos reforçam o entendimento de educação: A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal. Tais conceitos são discutidos por autores e pesquisadores, uma vez que estes são considerados de relevância para os propósitos da educação em geral.

### **Educação formal**

Como formal pode se entender a educação institucionalizada, oferecida dentro dos limites de instituições escolares, com currículos de disciplinas, constituição de quantidades de dias letivos por ano e com prazo de iniciação e finalização. Um bom exemplo é o conceito desenvolvido pela Universidade de Évora, em Portugal, conforme publicação na Revista “Évora Cidade Educadora”, em 25 de setembro de 2012:

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias – escolas e universidades – onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. (ÉVORA, 2012, p.1).

A educação formal foi sendo constituída pelas sociedades, como uma necessidade para formação do homem civilizado; sociedade que exigia a aprendizagem da leitura e escrita, como primordial para o desenvolvimento dos meios urbanísticos. No início eram selecionados aqueles que comporiam essa educação, contudo, atualmente e principalmente no Brasil houve a instituição legal da obrigatoriedade de todas as crianças estarem matriculadas a partir dos 6 anos de idade nas instituições de Ensino Fundamental (EF). São algumas das leis, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC):

A Lei 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. (CAMPINAS, 2012, p. 67).

Hoje temos também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino estabelecida em lei, cuja intenção primeira foi atender os jovens e adultos que não completaram sua escolaridade no tempo escolar adequado. Mas, a modernidade e os direitos





sociais, despertaram o desejo de aprender, nas pessoas da chamada Terceira Idade, fase da vida em que as pessoas têm idade igual ou superior a 60 anos, ou seja, pessoas idosas. Angelini e Dias (2010) explicam como isso foi compreendido, após a criação da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) em Campinas:

A criação da FUMEC teve um elevado ganho educativo, quando institucionalizou a partir da promulgação da nova Constituição Federal de 1988, estendendo o direito à educação aos que ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Assim, desde o jovem e adulto até o idoso ficaram incluídos nessa nova perspectiva de educação. (ANGELINI; DIAS, 2010, p.131).

Essa modalidade de ensino na Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC advém das mudanças ocorridas em nossa sociedade brasileira quanto ao atendimento de ensino para os jovens e adultos; antes responsabilidade do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e que passou por mudanças para Fundação Educar. A Fundação Municipal para Educação Comunitária foi instituída no Município de Campinas e sobre ela incidiram transformações mais específicas com formalidades, mudanças de currículos, dias letivos e com a formação em magistério pelos professores; antes as pessoas ministravam aulas na Fundação Educar mesmo sem ter qualquer formação, ou seja, bastava um grau a mais do ensino de primeira à quarta série.

Ao se institucionalizar tornou-se um ensino formal, com melhor estrutura de ensino àqueles considerados excluídos do processo de escolaridade, muito embora, ainda hoje existem dificuldades na formalidade do ensino na FUMEC, principalmente quanto ao cumprimento de frequência. Com essa modalidade de ensino temos em Campinas um avanço na educação de jovens e adultos. Ressaltamos que quando as pessoas buscam estudos nas salas de EJA, estão à procura de um novo rumo para as suas vidas e, em se tratando dos idosos, essa busca pelo aprender, pela convivência com o outro, para sentir-se útil é que percebemos como anseio nas conversas em sala de aula.

Por meio de uma linguagem simples e integradora entre educador e educando, do falar, escutar e ser ouvido se estabelece um diálogo capaz de oferecer sentido ao estar ali e servir de motivação para desenvolver a sensibilidade em aprender, cujo significado do aprender lhe ofereça um brilho especial no modo de encarar a vida, uma esperança a mais, um olhar poético, todos visando ressignificar sua existência. Anteriormente, esse idoso que hoje frequenta o EJA, já recebeu do seu meio alguns tipos de educação, seja no convívio com a família, com os amigos ou, até mesmo, no mercado de trabalho. Portanto, a educação que recebemos nem sempre acontece somente nos espaços escolarizados com regras



formativas, pois, existem outros tipos de educação presentes em nossa sociedade como a educação não formal e a educação informal.

### **Educação não formal**

A educação não formal pode ter surgido muito antes da escolarizada, pelos acontecimentos e situações de ensino aprendizagem que se têm registradas das famílias e das sociedades mais antigas. Na concepção de Groppo (2013), sobre a educação não formal, trata-se de um novo campo educacional:

Se considerarmos esses modelos educacionais como tipos históricos, poder-se-ia argumentar que a educação não formal é um novo campo educacional, surgido de processos recentes que tornou possível ou necessária à fecundação de uma modalidade educacional não deixada ao acaso das relações cotidianas (como a educação informal), mas planejada com uma flexibilidade bem maior que a da educação escolar. (GROPPO, 2013, p. 38).

Conforme o referido autor, a educação formal tem características próprias, porém, se entrelaça aos outros tipos de educação, uma vez que não individualiza o ser humano, mas sim o integra para humanizá-lo em suas convivências sociais. Como educação não formal há definições de que esta acontece nos espaços tanto escolares, sem as exigências da formal, quanto em espaços sociais, como igrejas, salões e outros, com uma organização mais ligada às vivências da comunidade. Para Gohn (2009) a educação não formal:

Não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos. (GOHN, 2009, p. 32).

De acordo com Gohn, a proposta da educação não formal tem sua especificidade, não alternando com outro tipo de educação. Essa educação não é a que vem para substituir, mas aquela que pode se integrar aos outros tipos de educação. Já na visão de Aranha (2010):

Na educação não formal os modelos de aprendizagem não se confundem com a educação formal, que é oficial e deve cumprir exigências legais, mas dela se aproximam pela intenção explícita de educar, muitas vezes usando recursos metodológicos para sua realização. (ARANHA, 2010, p. 94).

Esse modo de ver a educação não formal, sem a formalização dos currículos elaborados e com as metas a serem cumpridas, permite que haja planejamento e organização específicos nos espaços e tempos em que esta acontece. Desta forma, os saberes não estão sempre nos mesmos lugares, assim como a instituição que os ‘guarda’ nem sempre é a mesma, tampouco possui sempre o mesmo prestígio social”. (GARCIA, 2005, p. 23).



Para tanto, são imprescindíveis metodologias adequadas para o alcance de seus objetivos, objetivando atender aos interesses e necessidades dos sujeitos de uma determinada comunidade ou de grupos sociais. Neste tipo de educação há uma flexibilidade das ações presentes. Caro e Guzzo (2004) apontam a educação não formal como importante para a formação das identidades dos sujeitos e conceituam:

A educação não-formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e traz consigo uma cultura que precisa ser respeitada para poder crescer e se desenvolver, pois a cultura faz parte da identidade do ser humano, e os valores são imprescindíveis em sua formação. (CARO; GUZZO, 2004, p. 37).

De todos os conceitos apresentados percebemos que os autores creditam à educação não formal a complementação para a formação do ser humano, em especial àqueles que, por razões diversas, não conseguiram seguir no ritmo convencional da aprendizagem formalizada. Igualmente observamos que muitas pessoas escolarizadas participam, em um momento ou outro, de atividades que sinalizam a educação não formal.

## **Educação informal**

A educação informal é entendida como aquela que acontece no decorrer de nossa existência, no tempo e espaço dos ambientes presentes, como na família, na religião, na mídia ou na comunidade enquanto espaço de convivência social.

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. (...) Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. (DELORS, 2010, p. 32).

Quando se compreende a educação como possibilidade de formação e desenvolvimento do ser humano, as formações educacionais práticas oferecidas nos espaços em que o povo está, poderão ser elementos essenciais na continuidade da vida. Groppo (2013) cita a opinião de Park e Fernandes sobre a educação informal.

Educação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes) que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado. (...) Como conceito de informal a educação pode ser e ter: Percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas. (PARK; FERNANDES, 2007 apud GROPPPO, 2013, p. 37-38).



Nessa separação por conceito – mesmo que muitos autores discordem da nomenclatura – a educação oferecida nos espaços disponíveis de sociabilidade, formal, não formal ou informal, beneficia quem dela se apropriar, porque se abre um campo novo de visão para o mundo. A educação deve estar sempre voltada para os interesses comunitários, em espaço formalizado ou não, atendendo o ser humano na sua essência, seja no trabalho necessário à sobrevivência, seja na sociabilidade como parâmetro de uma vida mais entrelaçada; uma linguagem comum a todos, mas, com sentido e significância na singularidade e na coletividade dos sujeitos.

### **Educação sociocomunitária**

Abordar a educação sociocomunitária torna-se relevante neste espaço, pois é a nomenclatura do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL Americana, que tem como uma de suas finalidades: desenvolver estudos e pesquisa na área “Ciência da Educação”, tendo por núcleo de investigação a Educação Sociocomunitária. Um dos objetivos específicos do Programa é investigar como se articulam e como se comunicam ações e organizações comunitárias e sociais, bem como debate diferentes modos de interpretação e intervenção educativas. Assim se estabelecem as possibilidades de mediação entre as pessoas, grupos, comunidades e sociedades, por meio das diferentes manifestações da linguagem.

Pensar a educação voltada aos interesses comunitários não é uma invenção dos nossos tempos, embora, ao situar essa maneira de educar em outras épocas, se encontra diferentes modos de composição se comparado ao modelo instalado no sistema institucionalizado. A ideia de educação comunitária se insere num vasto campo de compreensão agregada à palavra comunidade. (GARRIDO, 2013, p. 65).

O método do Programa UNISAL é caracterizado pela formação do aluno pesquisador: intérprete e interlocutor, que deve voltar-se para as questões Sociocomunitária articuladas com o pensamento educacional sistematizado, incluindo as comunidades de educação formal e não formal, como elementos dinâmicos da macros sociedade. A interlocução esclarecedora mantém o outro como sujeito e não como objeto do conhecimento da Educação. E, sinalizando o Programa de Mestrado UNISAL, o professor Severino Antônio fortalece com sua opinião, que:

A ideia de intérprete e interlocutor: o pesquisador, o educador sócio comunitário, assim como o educador em geral, precisa saber interpretar as vozes dos sujeitos com quem convivem, precisam ser interlocutores. Isso quer dizer duas coisas fundamentais. Primeiro você escuta, só trata o outro como sujeito, se tiver escuta da alma dele. Não é só falar de coisas agradáveis e de consenso, mas também de conflitos, de dores e de questões



não resolvidas. Se você não tem escuta, não há relação educativa. (...). O sujeito tem voz, tem história, tem o que dizer. (ANTONIO, 2007, p. 53).

Na Educação Sociocomunitária o pesquisador deve voltar-se para as questões sociais, por meio das ações educativas de impacto social, que envolvem a relação escola-comunidade. Assim, poderá devolver à sociedade, em forma de benefícios, o aprendizado acadêmico, porque as pesquisas guardadas na biblioteca de uma Universidade não produzem o efeito resultante dos objetos dos pesquisadores. Groppo (2006) explica que:

Assim, a educação sócio-comunitária também é utópica, ou melhor, é em parte uma possibilidade. Trata-se da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais fundadas nos princípios societário e comunitário, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas. (GROPPO, 2006, p. 147).

Nessa tese compreendemos que a educação sociocomunitária auxilia o pesquisador a identificá-la em seu campo de pesquisa, junto aos grupos ou comunidades pesquisadas, bem como nos faz perceber que há pontos de vista que se juntam e outros que se afastam dos demais conceitos de educação. Não se pode conceituar em definitivo a educação visto que, na concepção de Aranha (2012, p.19): “Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva”. E, segundo Moraes (2005, p.23): “As evoluções de significado dos conceitos têm diretamente a ver com fases vividas e ultrapassadas pela sociocultura, bem como com características do momento atual”.

As nomenclaturas e definições sobre educação contribuem para clarear os objetivos específicos a que cada uma delas se propõe na formação do sujeito em suas relações humanas. Conceitos são elementos essenciais na compreensão do que se quer descobrir, desvendar, realçar e valorizar nas ações dos sujeitos da pesquisa, ou seja, o que eles elaboram em sua vida social em comunidade, por meio da linguagem. Como temos o dom da linguagem é com ela que nos constituímos como seres construtores de saberes, de conhecimentos científicos ou populares. Constituimo-nos como seres de palavras; a palavra é nossa e nós somos da palavra.

### **Considerações finais**

A pesquisa acadêmica é importante porque nos permite entender e reconhecer os diferentes conceitos de educação nas teses dos autores e confrontá-los com as práticas – pedagógicas, sociais e culturais – presentes nas comunidades de nossa sociedade. Por meio dos estudos bibliográficos avaliamos e reavaliamos nossos conceitos e preconceitos, com a proposição de estarmos abertos às mudanças em nosso modo de pensar, olhar e agir quantos aos



acontecimentos de nossa sociedade. Esses estudos norteiam nossa convivência com o outro, nos faz sentir o encanto de olhar e viver a vida sobre outro foco, mesmo com os conflitos da nossa sociedade. Conviver e vivenciar confronto a nossa linguagem com a do outro, com a da comunidade, com a da sociedade que tanto pode nos libertar quanto subjugar-nos.

Assim, é possível conhecer e compreender que a linguagem com o sentido de ressignificação da vida nos faz desenvolver um novo modo de ver o nosso cotidiano, perceber que há diferentes formas de educação e que elas não estão separadas, e sim integradas; essa linguagem mostra o quanto o homem é um ser histórico, social e cultural e que nas suas relações estabelecem suas linguagens em diferentes parâmetros, ou seja, como se organiza, se planeja, se integra, se valoriza ao procurar uma ressignificação para a sua vivência e convivência. A pesquisa realizada sobre a vida sociocomunitária deste grupo de idosos mostra que, na contemporaneidade, apesar de tantos percalços, essa faixa etária ainda encontra meios de exercer sua identidade, minimizando preconceitos para poder viver poeticamente a complexidade da vida.

## Referências

- ANGELINI, R. de C; DIAS, I. de C. G. Educação de Jovens e Adultos: a inclusão dos excluídos. In: GARRIDO, N. de C; SILVA, O. M. da; MATOS, I. J. C.; SANTIAGO, G. L. (Orgs.) *Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, p.131,2010.
- ANTONIO,S. Linguagem e Educação Sócio-Comunitária. *Revista de Ciências da Educação*. Americana SP: Centro UNISAL. Ano IX – nº 17, p.53,2º semestre/2007.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, p.19,2012.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, p.94 2010.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, p.9, 1982.
- CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. *Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental – Anos iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação*. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação – Departamento Pedagógico. (Org.) Heliton Leite de Godoy,p.67, 2012.
- CARO, S. M. P; GUZZO, R. S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas, SP: Alínea, p.37,2004.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez,p.32, 2010.
- GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B; FERNANDES, R. S. (Orgs.) *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro,p.23, 2005.

GARRIDO, N. de C. *A Educação de Jovens e Adultos em Campinas: uma Análise sobre a FUMEC*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, p.65, 2013.

GOHN, M.G. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. In: *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 32, jan/abr 2009.

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*.(Coleção Questões da Nossa Época), 3ª ed. São Paulo: Cortez,p.12, 2005..

GROPPO, L. A. O princípio Sócio Comunitário e a Integração Sistêmica na Educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, Ano 08 - nº 14, p.147, 1º semestre 2006.

GROPPO, L. A. *Sociologia da Educação Sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra, SP: Editora Setembro, pp.37-38, 2013.

MORAIS, R. de. Uma visão de educação sociocomunitária. *Revista Educação & Cidadania*. Campinas SP: Átomo, ano 4, nº 1, v. 4,p.23, 2005.

MORIN E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,p.51, 2004.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,p.55, 2000.

REVISTA ÉVORA CIDADE EDUCADORA. *Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos*. Évora, Portugal. Ano 1, nº 07,p.1, Setembro de 2012.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>





---

Relato de Experiência: Eixo 10 – Formação de professores

## **CONEXÃO COMUNIDADE-ESCOLA NO BAIRRO: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PELO ESTUDO DO MEIO**

Denise de Camargo Marcelino – UFSCar/Sorocaba\*

---

**Resumo:** Em uma das atividades desenvolvidas pelo PIBID na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi possível articular a educação ambiental com a metodologia do estudo do meio, uma das vertentes no ensino de geografia. O projeto atuou em uma escola em Votorantim-SP, próxima a uma área de preservação permanente (APP) com descarte inadequado de resíduos. O público-alvo foram os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, e a atividade rendeu seus frutos: o diálogo se estendeu às autoridades para buscar soluções ao problema apresentado. O objetivo de assimilar conceitos científicos fazendo a ponte teoria e prática foi atingido, mobilizando os alunos quanto as decisões que dizem respeito ao seu habitat e de intervir ativamente no cotidiano. A divulgação de metodologias de ensino com um retorno significativo para a comunidade se faz essencial para a valorização das políticas de formação de professores, fomentando novas contribuições à educação.

**Palavras-chave:** Estudo do Meio. Ensino de Geografia. Formação de professores.

### **Introdução**

Pensando na proposta do currículo voltado à educação básica para o ensino fundamental - bem como o objetivo que permeia o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> ao estabelecer uma ponte universidade-escola através da interdisciplinaridade - a temática ambiental e local foram extremamente relevantes para o debate, visto que o bairro no entorno da Escola Estadual Selma Maria Martins Cunha em Votorantim-SP possui uma área de proteção permanente (APP). A área de estudo apresentava uma vulnerabilidade ambiental alta devido ao descarte inadequado de resíduos sólidos, contaminando a área e gerando riscos à saúde da população, incluindo os alunos que percorrem diariamente o trajeto para a escola.

Como parte de uma política de formação inicial e continuada de professores através da democratização do processo de construção do saber, superando a dicotomia universidade-escola, o PIBID forneceu ferramentas para pensar práticas de ensino vinculando o saber produzido na esfera acadêmica em conjunto ao saber produzido pelos alunos, para uma integração do ambiente escolar e cotidiano da comunidade, afim de construir atividades

---

\*Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar-Sorocaba). E-mail: [denisedcmarcelino@gmail.com](mailto:denisedcmarcelino@gmail.com)

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



socialmente relevantes de atuação direta na realidade dos alunos. O ensino em sala de aula associado às demandas da comunidade, favorece uma assimilação eficaz de conceitos, principalmente quando esses conceitos são significativos para os alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades integradas, houve um trabalho em equipe que envolveu diferentes grupos: alunos enquanto comunidade do entorno da escola; professores em formação inicial, observando o processo de aprendizagem ao longo do tempo; acompanhamento dos resultados obtidos pelo coordenador do projeto de geografia; e, por fim, com o auxílio dos professores supervisores em sua formação continuada flexibilizando novas metodologias e a interação com o espaço circundante, proporcionou um estreitamento da relação com os alunos, contribuindo para o bom andamento dos projetos.

De acordo com Vesentini (2004), o ensino de geografia deve, em suas atividades educativas, promover o estudo e a compreensão da realidade em que os alunos vivem. A escolha dos temas transversais trabalhados em sala de aula com o ensino fundamental, principalmente, na questão da participação social, buscou aliar temáticas ambientais e locais, pois o ensino de geografia deve ser pautado na vivência prévia do aluno, para, em seguida, introduzir os conceitos científicos, pois “é no conhecimento local que estão as fontes que servirão de parâmetros para o aluno atingir o conhecimento espacial de outras realidades.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007: 136).

Para Lopes e Pontuschka (2009), o uso de uma metodologia interdisciplinar como o Estudo do Meio, viabiliza organizar as problemáticas a serem debatidas dentro e fora do ambiente escolar sobre a dimensão vivida dos sujeitos. A produção e divulgação dos resultados obtidos no estudo do meio também são importantes: podem fornecer um arcabouço para os envolvidos para intervir em outras esferas institucionalizadas para além da escola, conferindo poder aos participantes, pois o conhecimento produzido consegue transpassar o ambiente escolar para a comunidade onde a escola está inserida.

O sucesso da atividade constituiu-se metodologicamente de diversas reuniões com a coordenação do projeto, visando realizar uma atividade de interação qualitativa entre escola e comunidade; dos debates de bibliografias de base sobre ensino de geografia como Nidia Pontuschka e José Vesentini; do conhecimento prévio do local com realização de campo; e por fim, de investigação e entrevistas com os alunos sobre a área e os bairros no qual habitavam, das práticas de lazer e uso do espaço no entorno da escola.

Como finalização chave da atividade, em decisão conjunta com as professoras supervisoras e alunos - considerando as demandas e percepções sobre a área do entorno da escola - partimos em direção aos gestores da área, a fim de saber mais sobre a proposta de intervenção e evidenciar as problemáticas vividas, em termos de saúde pública e de riscos



ambientais. Os alunos atuaram ativamente no contato com algumas políticas voltadas para a área, sobre prazos e planos que seriam postos em prática, e, posteriormente, as informações foram passadas para os pais e demais colegas, a fim de manterem-se vigilantes sobre as políticas voltadas para o bairro.

O desenvolvimento da atividade do estudo do meio, realizada no ano de 2015, possuiu o privilégio de ser acompanhada durante três anos, ao longo do percurso do PIBID na escola: a ação que começou dentro da sala de aula, atravessou muros e se expandiu para a esfera institucional de gestão do meio ambiente e do bairro para retornar em melhorias para a comunidade. Partindo da premissa de que a educação deve ser emancipadora, eis o primeiro passo para atingi-la: envolver a vivência prévia do aluno para ressignificar o processo de aprendizagem, fornecendo mecanismos de atuar na realidade.

### **Escola e bairro: uma experiência conjunta**

A área em estudo e sede da atuação do projeto de geografia do PIBID, esteve em Votorantim/SP, especificamente próxima da divisa com o município de Sorocaba (Figura 1), e situa-se no bairro Jardim Tatiana, local dividido pelos dois municípios. A sua menor parcela territorial está sob responsabilidade de Sorocaba, a qual sedia indústrias, enquanto na competência administrativa do município de Votorantim, parcela territorial de maior extensão, concentra-se o montante da população, do comércio e dos serviços públicos.

O planejamento e a gestão pública da área em virtude do bairro posicionar-se em uma zona periférica - distante do centro urbano - e, sobretudo, em área de divisa municipal, diminui as chances de mobilização dos moradores do bairro, e, conseqüentemente, prejudica uma fiscalização efetiva das áreas de preservação ambiental: resíduos são descartados inadequadamente ao redor da escola por comerciantes, e, aliado a existência de habitações precárias, avultam os riscos de saúde e de poluição ambiental, evidenciando a urgência de ser debatida moradia e meio ambiente para além da sala de aula.

A periferia, não somente geográfica, é também social: diante da experiência vivida em sala de aula, em conversas com alunos, foi constatado que as áreas ao redor da escola apresentam um precário atendimento em termos de políticas públicas, especialmente no tocante aos setores de educação, segurança, habitação, lazer, meio ambiente e mobilidade urbana.

**Figura 1** – Localização da área de estudo no Jardim Tatiana, em Votorantim/SP.

**Fonte:** Google Earth. Organização: Denise de C. Marcelino, 2019.

Na última década, têm-se verificado um afluxo intenso de moradores para o bairro do Jardim Tatiana, em decorrência da intensificação do processo de conurbação entre os municípios de Sorocaba e Votorantim; da expansão acelerada da Zona Oeste de Sorocaba; e do fortalecimento das relações entre os municípios circunvizinhos - especialmente Sorocaba, Votorantim, Araçoiaba da Serra e Salto de Pirapora, após a promulgação da Lei Complementar nº 1.241/2014, que culminou na criação da Região Metropolitana de Sorocaba.

Salvo a densidade habitacional dos antigos moradores contabilizados na “planta oficial”, denota-se uma demanda significativa pelo direito à moradia por parte dos seus novos moradores, os quais, muitas das vezes, alijados de condições econômicas satisfatórias, em razão do desemprego e de problemas diversos, acabam não conseguindo usufruir do direito à uma residência digna, ficando expostos a uma série de adversidades, as quais, invariavelmente, resulta na degradação do meio ambiente no qual está inserido.

Objetivando uma melhor compreensão das potencialidades e fragilidades do bairro sob os aspectos socioeconômico e ambiental, selecionamos para investigação um quadrante que detém uma área de proteção permanente (APP), a qual é circundada por moradias de famílias de baixa renda e sofre com degradação ambiental, por conta do descarte indevido de resíduos sólidos em seus limites, acentuando ainda mais a situação de fragilidade ambiental e social da área em questão.

**Figura 2** – Ocupação da área de fragilidade ambiental e descarte inadequado de resíduos.

Fonte: Google Maps, 2012.

Partindo da ideia de que os problemas enfrentados na esfera do bairro estão estreitamente vinculados com a realidade vivida do aluno, um ensino que visa ser transformador da realidade deve partir de um tema de interesse em comum do aluno e da comunidade, para assim fomentar a necessidade de transformação do seu cotidiano (FREIRE, 2011). Para tanto, foram consultados bibliografia e documentos a fim de conceituar adequadamente a área e enriquecer o arcabouço teórico que embasou a atividade.

### **Estudo do meio: aprendizado sobre meio ambiente e cidadania**

A metodologia interdisciplinar do Estudo do Meio é uma ferramenta capaz de investigar e aprofundar a realidade dos alunos, construindo um saber coletivo em que permite uma autonomia por parte dos professores na concepção curricular, e na (re) elaboração da visão do cotidiano pelos alunos de forma crítica, levantando questionamentos sobre a sua realidade.

Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar [...]. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 178).

A prática do Estudo do Meio, requer alguns passos para sua realização, que compõe: identificação dos sujeitos sociais (alunos enquanto comunidade do entorno); escolha do local e tema; (APP e Meio Ambiente) objetivos e dados levantados; (educação ambiental no bairro

e descarte de resíduos) textos e materiais de apoio (artigos, imagens e vídeos); trabalho de campo (identificação dos resíduos sólidos e dos comércios envolvidos); sistematização dos dados recolhidos (produção de mapa, texto, desenho); e por fim sua divulgação (acionamento da gestão municipal e retorno para a comunidade).

A escolha da temática transversal como o meio ambiente, pode ajudar a estabelecer uma visão crítica da realidade e ressignificar o ensino-aprendizagem ao envolver a realidade do aluno: “É nas comunidades que os indivíduos desenvolvem a maioria das atividades produtivas e criativas. E constituem o meio mais acessível para a manifestação de opiniões e tomada de decisões sobre iniciativas e situações que as afetam”. (BRASIL, 1997, p.32).

Tendo em vista que escola apresenta demandas que envolve suas áreas adjacentes, pensamos neste marco relevante para a consecução de uma intervenção em uma ação participativa nos processos decisórios, pois “as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela”. (BRASIL, 1997, p.35).

Sendo escolhido o local e o trajeto, foi debatido em sala de aula com o apoio de vídeos sobre lixo reciclável e seu descarte, sobre a vulnerabilidade ambiental e as áreas de proteção. Os alunos também mencionaram áreas de lazer, as plantações e outros usos do espaço no bairro, que culminaram na construção de um mapa temático coletivo. Um lago na porção mais baixa do terreno, abastecido pelos cursos d’água que estão envoltos sob a legislação de proteção, é uma área de lazer dos alunos aos finais de semana, o que aumenta o risco de saúde e trouxe a necessidade de debater processos que impactam no seu cotidiano.

Após a escolha do local, discussão sobre o tema e levantamento de dados sobre o lixo e seu descarte, prosseguimos com a saída a campo. A atividade de campo permitiu identificar o descarte inadequado de resíduos sólidos na área, sendo reconhecido alguns comércios que utilizavam da área de maneira inadequada, contribuindo para a degradação do solo e, posteriormente, a qualidade hídrica da área. A identificação das embalagens e objetos encontrados prestaram apoio substancial para que a fiscalização por parte dos órgãos responsáveis e a comunidade em geral estivessem atentos aos possíveis agravamentos do descarte inadequado e na cobrança dos envolvidos, constituindo uma primeira parte da divulgação do Estudo do Meio.

**Figura 3** – Estudo do Meio com saída a campo com os alunos nos arredores da escola.



**Foto:** Denise de C. Marcelino, 2015.

**Figura 4** – Presença de entulho em área de importância ambiental.



**Foto:** Denise de C. Marcelino, 2015.

Foi necessário discutir para além as políticas públicas em relação à coleta do lixo, as soluções integradas frente ao seu descarte inadequado, na intenção de buscar serviços que a gestão da cidade pode oferecer. Sendo assim, a esquematização do Estudo do Meio envolveu os dados recolhidos e o acionamento da gestão municipal, partindo de uma ação pública proveniente da comunidade e de suas necessidades que envolvem: a construção de um

espaço de lazer; a regularização das moradias e/ou remanejamento das famílias para um conjunto habitacional; e condições básicas de serviços públicos para a população, como pontos de coleta e revitalização da área do entorno da escola.

A divulgação dos resultados da atividade decidiu prosseguir, em consenso coletivo, em uma visita ao setor ambiental do município, responsável pela área em estudo, requisitando respostas sobre a gestão da área e como o descarte inadequado seria amenizado. Para tanto, alguns alunos enquanto comunidade, estiveram na Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) de Votorantim, buscando esclarecimentos e dialogando sobre o problema enfrentado pela comunidade, com a finalidade de reivindicar o uso do espaço de forma mais digna, com um retorno positivo para área.

**Figura 5** – Retorno a campo com alunos e vista da área ambiental “reconhecida e limpa”, 2017.



**Foto:** Denise de C. Marcelino, 2017.

Posteriormente à realização da atividade ocorrida em 2015, já nos dias atuais é possível notar a transformação que vem sendo gradualmente realizada: o local passou por um grande processo de “limpeza” e há projetos em andamento (conforme relatado em reunião aos alunos e professores) para instalação de pontos de coleta no local, os Eco pontos. Outro fator relevante foi a resposta de fiscalização apurada em relação as empresas que utilizavam do espaço com o despejo de resíduos, havendo uma delimitação e reconhecimento da área como área de preservação permanente.



## Considerações finais

É evidente que a participação da realidade vivida dentro da sala de aula e o protagonismo desempenhado pelos alunos enquanto representantes da comunidade do bairro Jardim Tatiana, puderam estar presentes no processo de ensino, tornando eficiente não somente a assimilação do conteúdo, como propiciou um ambiente escolar favorável e democrático para desenvolver novas metodologias, para repensar a prática docente e trazer voz àqueles que devem estar inseridos em uma educação libertadora: os próprios sujeitos, abrindo espaço para que alunos e professores construam um saber e dialógico, (re) criando conceitos.

O fomento de políticas públicas voltadas para o avanço da educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores - inicial e continuada -, permite novas experiências com o ensino a fim de construir metodologias significativas para os alunos, para a comunidade, para professores e universidade, contribuindo para a formação docente visando uma ação humanizadora. Estabelece-se, assim, uma ligação mais estreita entre universidade-escola na troca de saberes, ao unificar o olhar sobre a realidade instrumentalizado pelo embasamento teórico.

O ambiente escolar é, e deve ser reconhecido como intermédio de atuação no cotidiano dos indivíduos. O ensino será gratificante e sucessivamente bem realizado quando incorporar as demandas da sociedade no interior do processo de formação de professores e de aprendizagem. Uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo de democratização da educação, envolve o apoio e investimento estabelecido ainda formação inicial, se estendendo para a formação continuada no contínuo diálogo universidade-escola-comunidade.

O protagonismo da comunidade através da escola apoiada pelo projeto de iniciação à docência, possibilitou na interação coletiva, uma intermediação entre as políticas públicas e atenção para uma área próxima ao bairro de origem dos alunos, com um retorno positivo para a comunidade, fazendo da educação e do ensino mecanismos de emancipação e cidadania.

Nesse sentido, se faz extremamente importante divulgar ações de práticas de ensino satisfatórias como estas e, mais urgente ainda, repensar, priorizar, e valorizar as políticas tanto de formação inicial e continuada de professores, lutando para a sua permanência, e difundir os resultados obtidos com o exercício docente, avaliando perspectivas para o futuro a fim de construir uma educação crítica, significativa e emancipadora para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 03 fev. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília. 1997.
- DINIZ, M. S. *A aprendizagem da docência em contextos de formação*. 2006, 127 p. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Uberaba, Uberaba. 2006. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000106329A.pdf>. Acesso em 05 fev. 2020.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Barbara (Org.) *et al. Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-38
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1836>. Acesso em 05 fev. 2020.
- LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)* v.18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em 02 fev. 2020.
- OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: *Para onde vai o ensino de geografia?* 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ONOFRE, M. R. (org.). *Ações e experiências compartilhadas do PIBID UFSCAR*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIROLA FILHO, E. *Educação Ambiental e Reciclagem: o Papel das Escolas e dos Educadores nessa Temática*. Monografia Apresentada ao curso de Pós-Graduação da Faculdade Integrada de Jacarepaguá – FIJ (Educação Ambiental), Rio de Janeiro, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. P.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). *A geografia na sala de aula*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- VESENTINI, J. W. *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.



2021 Coloque em sua Agenda  
Vou pra Sorocaba - SP

FOI MARAVILHOSO CONTAR COM VOCÊS EM NOSSO EVENTO – AINDA QUE DE FORMA REMOTA. ESPERAMOS VOCÊS NO II COLÓQUIOS DE 25 A 28 DE MAIO DE 2021.

## II COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### Equidade social na educação brasileira

25 a 28 de maio de 2021



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>

Informações:

[geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

What



<https://doity.com.br/ii-colquios-de-politicas-e-gesto-da-educao>